

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento Scienze della Persona

Ciclo n. XXII

**Educare alla cittadinanza:
Per un'ipotesi
di didattica esistenziale agita in spazi di co-esistenza**

Supervisore

Chiar.mo Prof. Walter Fornasa

Tesi Dottorato di Ricerca

Anna Maria REPETTO

Matricola n. 700244

ANNO ACCADEMICO 2008 / 2009

*Grazie a tutti coloro che ho incontrato in questi tre
anni.
È per merito loro che sono cresciuta e cambiata.*

Anna Maria

Ringraziamenti

Al termine di questi tre anni, desidero manifestare gratitudine verso tutti coloro che ho incontrato e che hanno condiviso questo tratto di strada con me.

Ringrazio il Prof. Walter Fornasa, che è stato maestro disponibile e maieta accogliente: ha saputo farmi sperimentare come nella differenza ci si accresca e si evolva.

Ringrazio i professori facenti parte il Collegio dei Docenti che hanno condotto lezioni e seminari nell'ambito del Corso di Dottorato: il Prof. Bertagna, coordinatore attento e rigoroso, la Prof.ssa Bonicalzi, la Prof.ssa Cannarozzo, il Prof. D'Alonzo, il Prof. Dovigo, il Prof. Ferro, il Prof. Lazzari, il Prof. Marchi, la prof.ssa Moscato, il Prof. Peticari, il Prof. Pertici, la Prof.ssa Sandrone, il Prof. Scotto Di Luzio.

Ringrazio Roberta, con cui ho condiviso le fatiche e le ansie accademiche: è stata amica sincera e presente.

Ringrazio Andrea, grazie a cui e con cui, "filosofare" è diventata una condizione di vita.

Ringrazio i miei alunni, il cui pensiero ha guidato ogni fase della mia ricerca: in questo lavoro risiede ciò che con loro ho costruito e continuerò a costruire.

Ringrazio la mia famiglia che ha sempre creduto in me.

Anna Maria Repetto,
Busalla (Ge), 31 dicembre 2009

Indice

Ringraziamenti.....	4
Introduzione.....	9
1. Sui “fondamentali” di un sapere pedagogico	15
1.1 <i>La pedagogia e i processi di maturazione esistenziale e di convivenza</i>	<i>15</i>
1.2 <i>La pedagogia ed il soggetto protagonista del processo educativo.....</i>	<i>19</i>
1.3 <i>La pedagogia e l’elaborazione del sapere. Il profilarsi di un metodo.....</i>	<i>26</i>
2. Dalla pedagogia dell’implicazione all’idea di convivenza. Le sollecitazioni al processo didattico cooperativo.....	33
2.1 <i>Le radici storiche del Cooperative Learning.....</i>	<i>33</i>
2.2 <i>Apprendimento Cooperativo: analisi delle sue caratteristiche</i>	<i>36</i>
2.3 <i>Dalla teoria alla pratica: preparare il contesto cooperativo.....</i>	<i>37</i>
2.3.1 <i>Progettare una lezione introduttiva</i>	<i>38</i>
2.3.2 <i>Progettare per integrare: i suggerimenti offerti dalla Complex Instruction.....</i>	<i>44</i>
2.3.3 <i>Progettare la Valutazione</i>	<i>50</i>
2.3.4 <i>Il ruolo dell’insegnante.....</i>	<i>56</i>
2.4 <i>Il Cooperative Learning come contesto relazionale: l’emergere di una domanda ed il senso di un’indagine per un’educazione alla convivenza.....</i>	<i>57</i>
2.5 <i>I contesti educativi cooperativi: l’ambiente che forma alla collaborazione</i>	<i>64</i>
2.5.1 <i>La comunicazione</i>	<i>65</i>
2.5.2 <i>Competizione e cooperazione: l’apertura alle metacomunicazioni intragruppo</i>	<i>68</i>
2.6 <i>L’ apprendere genera il gruppo e non viceversa.....</i>	<i>70</i>
2.7 <i>Conclusioni. Cooperazione ed istanza metacomunicativa: l’interdipendenza e la comunicazione come occasioni di riflessione sull’apprendere ed il relazionarsi.....</i>	<i>72</i>
3. Educazione alla convivenza in contesti situati: la prospettiva offerta dalle comunità di pratica	75
3.1 <i>Considerazioni preliminari.....</i>	<i>75</i>
3.2 <i>Il paradigma delle comunità di pratiche e una nuova interpretazione della didattica.....</i>	<i>77</i>
3.3 <i>Il modello delle comunità di pratica: pratica, significato, comunità.</i>	<i>79</i>
3.3.1 <i>La pratica</i>	<i>79</i>
3.3.2 <i>Il significato.....</i>	<i>80</i>
3.3.3 <i>La comunità di pratica.....</i>	<i>82</i>
3.3.4 <i>L’apprendimento.....</i>	<i>87</i>

3.4	<i>Apprendistato e comunità di pratica: parallelismi e divergenze</i>	89
3.4.1	Apprendistato e comunità di pratica nei contesti formativi: un confronto	92
3.5	<i>Comunità di pratiche e pratiche di convivenza: i dispositivi di un discorso pedagogico</i>	93
3.5.1	Il dominio delle transazioni	94
3.5.2	I vincoli istituzionali	95
3.5.3	La trasferibilità delle pratiche	97
3.5.4	L'elogio delle differenze nella costruzione della comunità	98
3.5.5	Apprendere nella comunità dei pratici	99
3.5.6	Comunità di pratica e identità	101
3.5.7	Identità e multiappartenenza	102
3.6	<i>Comunità dei pratici e repertorio di convivenza</i>	103
3.7	<i>Apprendimento cooperativo e comunità di pratiche: i modelli a confronto</i>	105
3.8	<i>Comunità di pratiche a scuola? Il concetto di phrónēsis e la saggezza nella pratica: la cultura relazionale della comunità</i>	111
3.9	<i>Relazione e culture nella classe</i>	113
3.10	<i>Essere comunità: responsabilità e senso di appartenenza per un'efficace apprendimento alla convivenza</i>	116
4.	Educare alla convivenza a scuola: il ruolo delle didattiche	119
4.1	<i>Transazioni e bene comune</i>	119
4.2	<i>La comunità scolastica come sistema di relazioni</i>	121
4.3	<i>Modelli didattici dell'apprendere e modelli relazionali</i>	126
4.3.1	Modello trasmissivo	126
4.3.2	Modello delle comunità di apprendimento	131
4.3.3	Modello delle competenze	135
4.3.4	Didattica Sistemica: prospettive operative	143
5.	Convivenza e cittadinanza a scuola: gli scenari	155
5.1	<i>Scenari aperti per una didattica consapevole</i>	155
5.2	<i>Gli scenari e la sfida pedagogica dell'educazione alla cittadinanza</i>	156
5.2.1	Transazioni nell'era digitale	156
5.2.2	Il problema dell'autorità nell'educazione alla cittadinanza oggi	159
5.3	<i>Il Progetto: estensore di autorità verso colui che apprende</i>	163
5.4	<i>Progetto, strategia, fiducia: avvicinare la democrazia a scuola</i>	168
6	Le prospettive didattiche	175
6.1	<i>Quale ruolo alla scuola?</i>	175
6.1.1	I contesti della cittadinanza: apprendere a convivere nella quotidianità.	176
6.1.2	Dall'educare all'imparare la cittadinanza	179
6.1.3	Cittadinanze, territori e comunità: suggestioni da una ricerca sui processi di delocalizzazione scolastica per generare prassi di cittadinanza attiva	184

6.1.4 Delocalizzazione e localizzazione sul territorio: quali modelli di convivenza?	187
6.1.5 Cittadinanza: un sistema di relazioni.....	193
6.1.6 Cittadinanza, radicamento, appartenenza	194
6.1.7 Scuole localizzate in contesti urbani.	197
<i>6.2 Ricerche che inducono il cambiamento. Analisi di due esperienze di ricerca didattica che hanno cambiato il clima della classe.....</i>	<i>199</i>
6.2.1 Partecipazione e solitudine nella Scuola. Solidarietà e bullismo	200
6.2.2 Sicurinsieme. Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola.....	204
<i>6.3 La Metodologia della Narrazione e della Riflessione.....</i>	<i>206</i>
<i>6.4 Suggestioni didattiche e prospettive.....</i>	<i>209</i>
7. Conclusioni.....	217
<i>Bibliografia.....</i>	<i>225</i>

Introduzione

Questa ricerca, ha inteso approfondire il tema dell'educazione alla cittadinanza, esaminando quelle che sono le opportunità offerte dai costrutti relazionali vissuti nei contesti di apprendimento.

In particolare, si deciso di focalizzare l'attenzione sugli assetti di convivenza che si possono sperimentare a scuola e che dipendono da molteplici fattori: dalla costruzione dei contesti dell'apprendere, alla formulazione dei modi del comunicare; dalle teorie della conoscenza che condizionano le scelte didattiche degli insegnanti, al tipo di interdipendenza tra esperienze scolastiche ed extrascolastiche.

Come è sottolineato nel quaderno n. 24 di Eurydice del 2005 che fa sintesi delle esperienze didattiche di educazione alla cittadinanza in Europa, ciò che garantirebbe l'acquisizione di posture di cittadinanza responsabile e partecipata sarebbe, prima ancora che l'apprendimento formale, la possibilità offerta ai giovani di diventare protagonisti di esperienze di autentiche prassi di convivenza: "questo tipo di educazione (...) si basa prima di tutto sull'interazione, nel quotidiano, tra tutti i membri della comunità scolastica, inclusi gli insegnanti, gli alunni, i genitori e gli altri soggetti locali, così come le gerarchie scolastiche e i metodi di partecipazione. Tuttavia, gli sforzi per educare i giovani in modo da sviluppare cittadini responsabili non possono essere limitati entro le mura degli edifici scolastici. Al contrario, le scuole oggi tentano di incoraggiare anche il coinvolgimento attivo degli alunni nella vita della comunità locale e della società più in generale."¹

Alla luce di queste considerazioni emerge quindi, come l'educazione alla cittadinanza debba sostanziarsi di fatti ed alimentarsi anche e soprattutto delle dimensioni implicite emergenti dalle transazioni e dalle rappresentazioni che concorrono a definire la cultura della classe. È da lì che si deve partire, perché è dalla consistenza dell'esperienza quotidiana che si generano i modelli di

¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- Indire *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa* I quaderni di Eurydice, n.24, 2005, p. 75

convivenza, si formulano le disposizioni alla partecipazione, si possono assumere concretamente condotte responsabili e soprattutto, si può diventare consapevoli di quelli che sono i meccanismi interpretativi per i quali attribuiamo senso al nostro vivere e soprattutto al convivere.

Educare alla cittadinanza, significa intraprendere un percorso trasversale e transdisciplinare alle esperienze conoscitive dell'alunno e guardare, essenzialmente, al suo rapportarsi col mondo. L'educazione alla cittadinanza, in sostanza, consiste in un particolare approccio all'apprendere capace di riconoscere l'importanza di sperimentare esperienze conoscitive situate, in cui sia essenziale il coinvolgimento personale, la capacità di negoziare significati e di raccordarsi attorno ad un'impresa comune, sviluppando un repertorio condiviso di competenze relazionali.

In particolare, la ricerca ha inteso studiare come le dinamiche intersoggettive (per lo più informali e tacite), che si sviluppano all'interno dei gruppi formali di scuola e che strutturano l'organizzazione sociale della comunità che apprende, possano condizionare l'apprendere stesso e diventare elementi propulsori di processi educativi finalizzati a promuovere pratiche di convivenza.

Il presente lavoro si articola in sette capitoli, che di seguito sintetizziamo.

Nel **primo capitolo**, sono state approfondite le suggestioni pedagogiche per le quali si è evidenziata l'importanza di ricondurre la riflessione sull'educazione attraverso la rivalutazione della soggettività del formando e conseguentemente, del suo implicarsi consapevole sulla scena educativa, a partire dallo scambio relazionale con gli altri attori del contesto didattico e con il contesto stesso. Si è visto come, un'esperienza pedagogica dovrebbe porsi nella prospettiva di riconoscere lo sviluppo integrale del soggetto in formazione, contribuendo, nel contempo a proiettarlo al di là del se stesso attuale, in una dimensione ulteriore, di oltrepassamento che si realizza in una continua tensione verso il possibile sé, in una dimensione di progettualità esistenziale.² Come afferma Mortari, l'educazione "si trova pertanto ad essere (...) quella pratica che si fa guidare dall'intenzione di offrire quelle esperienze che, sulla base di una rigorosa indagine congiuntamente teoretica ed empirica, risultano atte a sviluppare nell'altro/a il desiderio di

² Cfr. G.M. Bertin e M. Contini *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004

trascendenza, ossia la passione per l'ulteriore nel proprio spazio esistenziale"³. La pedagogia, può essere assunta, pertanto, come una disciplina che si interessa di favorire la crescita dei soggetti e dei contesti e si caratterizza per una precisa cifra antropologica che è quella di suscitare e di valorizzare le trasformazioni. Trasformazioni che riguardano tutti i partecipanti al processo formativo e la loro facoltà di influire sugli ambienti di apprendimento e di essere da essi condizionati.

L'esito di questa impostazione pedagogica, comporterebbe in tutti gli attori dell'evento educativo, l'esercizio di posture esistenziali tali da far sì che il formando possa diventare portavoce consapevole di valori condivisi e generatore di novità con coloro con i quali condivide la sua epoca. Affinché questo possa essere reso possibile, potrebbe essere utile adottare una prospettiva che sappia focalizzare lo sguardo non tanto sui contenuti dell'apprendere, o sui soggetti dell'evento didattico, quanto sul contesto educativo, inteso come un'unità dinamica il cui profilo è definito dalle relazioni che si *co-intessono* al suo interno, tra attori e risorse messi così in gioco in situazione, insieme con i mondi e le culture a cui i soggetti dell'evento didattico appartengono.

Si tratta, quindi di cogliere nella negoziazione dei significati, la costruzione di un senso comune che nell'intersoggettività trova il suo fondamento. È evidente, quindi, come la classe, intesa nel suo impianto sistemico che coinvolge, oltre che le strutture fisiche degli arredi ed il loro assetto, gli attori coinvolti (insegnanti e alunni) con gli interlocutori esterni che ne condizionano l'esperienza (genitori, familiari, personale ausiliario), le determinanti del sistema macrosociale in cui si colloca la vita della classe (istituzione scolastica, comunità locale, realtà nazionale ed ultranazionale), rappresenta un laboratorio vivo ed autentico di relazioni, caratterizzate da un alto livello di imprevedibilità, quindi soltanto perturbabili da interventi esterni, i cui esiti non saranno mai del tutto pronosticabili a priori.

La rivalutazione, quindi del contesto e delle forme che esso assume a partire dai legami di interdipendenza e complementarità che si stabiliscono tra i sistemi che lo costituiscono, ha rappresentato il focus della ricerca. In ciò, si è potuto cogliere il carattere metodologico di un sapere pedagogico che si pone

³ L. Mortari, La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico, in V. Boffo, (a cura di) *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, 2006, Bologna, pag. 69

come insieme di procedure, volte a ricondurre il formando alla propria vicenda quotidiana, alla lettura dei significati che essa gli rimanda ed alle domande che lo interpellano come soggetto umano vivente in una comunità di altri simili a lui e nella quale è chiamato ad agire.

Alla luce di queste sintetiche considerazioni, si è tentato di formulare una definizione di pedagogia che è servita a delimitare la cornice di senso entro cui si è sviluppata la riflessione successiva e che qui richiamiamo: *la pedagogia può essere intesa come forma della conoscenza metodologica per organizzare spazi non solo formali ove sia possibile costruire ed esprimere legittimamente le individualità e dunque le differenze. Essa si pone come un sapere processuale, sorgivo ed agito, connesso alla dinamicità dei contesti, integrando sistemicamente ed evolutivamente le relazioni tra gli attori e i contesti. La pedagogia è chiamata a leggere il suo tempo, ad abitarlo, aprendo la consapevolezza dell'uomo individuale e sociale verso l'esistere ed il convivere.*

Nel **secondo capitolo**, è stata attraversata la tradizione didattica che, con declinazioni diverse, si configura nel *mare magnum* dell'apprendimento cooperativo. In particolare, dopo avere svolto una sintesi storica dei contributi teorici che hanno prospettato la didattica basata sulla collaborazione, si è proceduto ad analizzare approfonditamente le caratteristiche proprie dei principali approcci del *cooperative learning*. A tal fine, ci si è valse degli studi di Comoglio e Cardoso, di Spencer Kagan e di Elizabeth Cohen i cui approcci, pur con sfumature diverse, forniscono un quadro piuttosto esteso dei modelli adottabili nei contesti scolastici e soprattutto mettono in luce le condizioni strutturali che queste prospettive comportano nella prassi didattica. Sono stati esaminati e posti a confronto, con un intento sinottico, i contributi che ciascun modello fornisce all'interno delle diverse fasi dell'apprendimento. Questa esplorazione rileva la forte impronta eterodirezionale dell'insegnante la cui funzione nel contesto didattico risulta essere, secondo questi approcci, piuttosto pervasiva e non del tutto capace di riconoscere l'organicità delle proposte; in sostanza, l'apprendimento cooperativo, ci pare che concepisca le relazioni a partire dalla composizione dei singoli elementi: il setting organizzativo, i ruoli da agire, i compiti cooperativi, i protocolli comunicativi da adottare, utili a costruire

l'interdipendenza. A nostro avviso, in effetti, l'interdipendenza esiste già e va letta.

Ci si è posti, quindi la domanda se fosse possibile e come, cogliere lo sviluppo di transazioni metacomunicative ed implicite all'interno delle dinamiche cooperative, che inducono processi relazionali capaci di favorire l'elaborazione di regole di convivenza, a partire dalla possibilità riconosciuta al gruppo di autorganizzarsi.

Nel **terzo capitolo**, queste riflessioni, ci hanno portato, ad investigare il contesto educativo adottando una prospettiva di analisi che sapesse mettere in gioco identità e conoscenza e così fornire un modello interpretativo ed operativo maggiormente adatto a ragionare ed a promuovere l'educazione alla convivenza. Questo modello ci è stato offerto dalla prospettiva teorica delle Comunità di Pratica (CdP). Il ricorso a tale paradigma ha consentito, in sostanza, di adottare un approccio ermeneutico all'evento educativo, capace di cogliere meglio i portati relazionali e le rappresentazioni implicite che entrano in gioco nella classe: questo approccio, infatti è servito non tanto come modello didattico propriamente inteso, quanto per lo sguardo che esso consente di rivolgere all'evento educativo.

Nel **quarto capitolo**, sono stati analizzati quattro modelli didattici per individuare quali potessero essere le riverberazioni pedagogiche connesse con l'educazione alla cittadinanza: apprendere, imitare, conoscere, scoprire, stupirsi, riprodurre, creare, classificare, memorizzare, emulare, dialogare, rappresentano alcune delle azioni che si svolgono generalmente in un contesto scolastico. Il modo in cui si compongono questi processi nella complessità delle azioni educative, ha una valenza non neutra in riferimento al tipo di modello di convivenza che si sperimenta nei luoghi dell'educare. Essere esposti a contesti didattici strutturati, secondo determinate modalità relazionali che sottendono approcci al conoscere più o meno orientati al bene comune, significa conseguire dei modi di percepire se stessi e gli altri e di agire che riteniamo possano influenzare le condotte di cittadinanza dentro e fuori il perimetro scolastico.

Nel **capitolo quinto**, abbiamo tentato di fornire un quadro di quelli che sono gli scenari culturali entro cui si gioca la sfida pedagogica dell'educazione alla convivenza: non potendo esaurire tutti gli aspetti socioculturali che

intervengono a definire la complessità dell'educare alla cittadinanza, ne abbiamo individuati in particolare due che riteniamo debbano essere recepiti dagli insegnanti e dagli educatori per affrontare consapevolmente questo impegno formativo: le transazioni nell'era digitale ed il rapporto tra autorità ed educazione alla cittadinanza nei contesti odierni. In riferimento a queste considerazioni, è stato esaminato il progetto come dispositivo didattico capace di estendere ai ragazzi la capacità di assumere condotte responsabili e l'attitudine ad occuparsi del bene comune.

Nel **sesto capitolo**, infine, sono state esaminate alcune ricerche che in ambito italiano ed internazionale, hanno contribuito a fornire un supporto empirico a quanto teorizzato rispetto all'apprendere a convivere. Sono state raccolte alcune suggestioni pedagogiche che potrebbero avere utili ripercussioni nelle scelte didattiche degli insegnanti che insieme con i loro alunni e le risorse offerte dalla comunità entro cui si situa la scuola, possono davvero diventare coautori di progetti di cittadinanza.

Nelle conclusioni, riservate al **settimo capitolo**, si evidenzia come la convivenza potrà davvero essere colta, rivalutando la dinamicità "pulsante" degli eventi che si realizzano nella comunità educativa, la quale trova in se stessa e nel contesto in cui opera, le soluzioni propedeutiche a definire spazi di convivenza funzionali alla costruzione della comunità educativa stessa, secondo un principio di gestione dei processi autoregolato.

Se gli insegnanti, insieme con i loro alunni, impareranno a decentrarsi e riconoscersi come soggetti capaci di leggere le relazioni entro cui si dispongono, di cogliersi come agenti interdipendenti e vincolati agli altri; se saranno riconosciuti ai bambini spazi di autonomia e di responsabilità, di libertà e di autorialità rispetto alle proprie esperienze formative, allora il contesto formativo concepito nella sua complessità sistemica, potrà diventare per chi lo abita, autentica risorsa in virtù della quale sperimentare la convivenza ed imparare a co-costruire luoghi autentici dove praticare la cittadinanza.

1. Sui “fondamentali” di un sapere pedagogico

1.1 La pedagogia e i processi di maturazione esistenziale e di convivenza

Obiettivo di questo capitolo sarà quello di analizzare il termine pedagogia, individuandone le specificità e le attribuzioni emergenti nell’attuale contesto Postmoderno.

Per Laeng, la pedagogia è quella disciplina interessata a condurre “la riflessione sull’educazione e sulle attività che ad essa direttamente od indirettamente si collegano”¹. È, in sostanza, quella disciplina che si pone il problema dell’educabilità dell’uomo nei primi anni della sua vita (dal greco *paidos*, ragazzo), e si pone nella prospettiva di farlo diventare adulto, di favorire il raggiungimento di una sua compiuta maturità. Il suo compito principale, pertanto, fin dall’ideale greco riconducibile alla paideia, è stato quello di porsi il problema di come far sì che il giovane potesse essere *intenzionato* a divenire uomo, di come portarlo alla condizione di adulto, consapevole di sé e pienamente realizzato. In questo senso, la pedagogia richiama l’idea di perseguire lo sviluppo integrale della persona, prima ancora di definirne i compiti specialistici e le competenze specifiche, che potranno essere raggiunte successivamente.

Essa si può definire come “una scienza autonoma che non si confonde con le altre scienze per la specificità del suo oggetto, ma interagisce continuamente con esse e si arricchisce dei loro apporti in quanto «prende e dà» nel suo rapporto con tutte le altre scienze ed è terreno di incontro tra le scienze dell’educazione”². In riferimento a questa prospettiva di educazione globale della persona, anche per Mariani³, essa metterebbe in rilievo i fini della formazione e delle strategie educative in virtù delle quali prospettare la promozione dello sviluppo del bambino. Tale sapere si pone, quindi, nella prospettiva di riconoscere lo sviluppo integrale del soggetto in formazione, contribuendo a proiettarlo al di là del se stesso attuale, in una dimensione ulteriore, di oltrepassamento, che si realizza in

¹ M. Laeng *Nuovi Lineamenti di Pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1987

² Iori V. *Nei sentieri dell’esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Erickson, 2006, p. 22

³ A. Mariani *Elementi di filosofia dell’educazione*, Carocci, Roma, 2007

una continua tensione verso il possibile sé, in una dimensione di progettualità esistenziale.⁴ Come afferma Mortari, l'educazione "si trova pertanto ad essere (...) quella pratica che si fa guidare dall'intenzione di offrire quelle esperienze che, sulla base di una rigorosa indagine congiuntamente teoretica ed empirica, risultano atte a sviluppare nell'altro/a il desiderio di trascendenza, ossia la passione per l'ulteriore nel proprio spazio esistenziale"⁵.

La riflessione pedagogica relativa all'atto educativo, quindi, si misura costantemente con questa dimensione dell'oltrepassamento, del superamento di sé che avviene a partire dal contesto vissuto e si proietta in un nuovo spazio, non attuale, ma semplicemente ipotizzabile a partire dal presente e dalla rilettura del passato interpretata con le categorie dell'oggi. Tale proiezione, è condizionata dai vincoli posti dal processo evolutivo, di natura biopsichica ed è orientata a determinare un percorso di maturazione esistenziale. A partire da queste considerazioni, sembra evidente come la riflessione pedagogica inerente la teoresi e l'agire educativo, debba occuparsi essenzialmente di due ordini di tematiche. Da una parte essa ha il compito di portare a conoscenza dei giovani appartenenti ad una comunità umana, quei codici che ne definiscono le condizioni di appartenenza stessa, cioè quegli elementi che favoriscono il costituirsi della loro relazione personale con il contesto vissuto e che riguardano essenzialmente i processi di socializzazione e di alfabetizzazione culturale. Dall'altra, è essenziale l'obiettivo di rivalutare la dimensione emancipatrice della pedagogia, che nella sua tensione utopistica verso l'ulteriore, si impone come riflessione strategica sul presente, capace, cioè, di promuovere il cambiamento e di rendere attuali le istanze implicite dettate dai riferimenti dell'epoca⁶. Riprendendo le considerazioni di Freire, infatti, si tratta di rivolgere l'attenzione e di adottare prospettive di azione e di promozione dell'individuo, che siano capaci, cioè, di promuovere un agire educativo che disponga l'uomo ad operare ed adoperarsi nella direzione di quei "temi" che determinano l'*unità* del momento storico in cui egli è collocato. Si tratta, essenzialmente, di individuare quelle "idee, valori, concezioni, speranze,

⁴ Cfr. G.M. Bertin e M. Contini *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004

⁵ L. Mortari, *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, in V. Boffo, (a cura di) *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, 2006, CLUEB, Bologna, p. 69

⁶ P. Freire *La pedagogia degli oppressi*, EGA, 2002

come pure gli ostacoli all' «esser di più» per gli uomini”⁷, rispetto ai quali l'individuo, una volta reso consapevole e quindi, interpellato, dall'educazione, può fornire delle risposte autentiche e trasformatrici della sua realtà attuale. Risposte, pertanto, che siano capaci, di definire le linee e di determinare un orizzonte futuro rispetto al quale proiettare se stesso nella sua individualità e nella sua appartenenza sociale ad una comunità. Solo in questo senso, si può davvero affermare che il proprium dell'educazione consiste in questa precisa tensione etica: quella di porre i giovani uomini e le giovani donne nella condizione di assumere il ruolo attivo di “soggetti che fanno e rifanno il mondo.”⁸

La pedagogia, allora, è una disciplina che si interessa di favorire la crescita dei soggetti e dei contesti e si caratterizza per una precisa cifra antropologica che è quella di suscitare e di valorizzare le trasformazioni. Trasformazioni che riguardano tutti i partecipanti al processo formativo e la loro facoltà di influire sugli ambienti di apprendimento e di essere da essi condizionati.

Il rapporto tra individuo e società ha avuto nel corso della storia dell'educazione approcci diversi. Analizzando diacronicamente la storia dei movimenti pedagogici, è possibile vedere come da sempre la riflessione sull'educazione sia stata interessata a definire le condizioni per le quali potesse realizzarsi l'inclusione del bambino nella società di appartenenza. Con la nascita della società borghese a partire dal XVI secolo, costui era visto come un individuo da assimilare nel contesto umano e civile quindi veniva sottolineato come imprescindibile il trasferimento di conoscenze ed abiti culturali necessari al suo essere membro di una comunità umana. Il processo formativo era, pertanto, *sintonico* con il modello sociale che si stava imponendo e quindi funzionale alla sua sopravvivenza⁹. Ma se da una parte, talune considerazioni pedagogiche si sono interessate a curare la dimensione di appartenenza alla società del soggetto in formazione, ve ne sono altre che si sono poste in posizione antinomica rispetto ad esse, sottolineando come l'importanza di un ritorno del bambino all'esperienza incontaminata offerta dalla natura, potesse costituire un'opportunità

⁷ Ivi, p. 122

⁸ P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, Ave, Roma, 1974, p. 39

⁹ Cfr. R. Farnè, *Pedagogia verde: l'importanza della natura nella storia dell'educazione moderna e contemporanea*, in AA. VV., *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 109-110

imprescindibile da cui muovere per potersi inserire pienamente nel contesto urbano. Attraverso esperienze autentiche e dirette con le “cose” delle quali poter sperimentare la misura e l’entità, il bambino poteva relazionarsi direttamente con il mondo e quindi conoscerlo e padroneggiarlo. Nell’allontanamento dalla società, secondo quello che Farnè definisce un approccio *distonico*, si sarebbe compiuto, quindi quel decondizionamento dell’individuo dalla realtà urbana, considerata alienata e soggetta a corruzione. In un contesto naturale e non contaminato il soggetto in età evolutiva avrebbe potuto realizzare pienamente il proprio sviluppo in un ambiente educativo capace di favorire e salvaguardare il proprio rapporto con il mondo e la vita, per poi ritornare formato a sperimentarla nel contesto socio-culturale di appartenenza. Il problema dell’inserimento dell’uomo nel proprio contesto sociale ha quindi, via via assunto caratteristiche difformi:

da una parte si invocava la sua totale assimilazione, coinvolgendolo in processi formativi intrisi di “cultura” espressa dal consorzio umano, dall’altra, con Rousseau e Pestalozzi, ma anche con Froebel, si sottolineava la necessità di collocarlo in un contesto naturale, affinché la spontanea esplorazione del mondo lo confermasse nelle sue qualità umane, e gli consentisse, una volta cresciuto, di integrarsi nella comunità sociale ove contribuire efficacemente, operando per il bene comune.

Da queste considerazioni si evince come l’oggetto della riflessione pedagogica, sia sempre stato il formando e la sua maturazione, intesa sia in quanto membro di un ecosistema naturale, dotato di un bagaglio biologico tale, da renderlo depositario di una sapienza originaria propria del dominio della natura (dimensione individuale), sia quale attore caratterizzato da un’appartenenza culturale, le cui conoscenze, valori, usi, costumi, tradizioni, costituiscono un retroterra da acquisire tramite istituzioni formali ed informali (dimensione sociale). In entrambi i casi, il formando aveva il preciso compito di diventare membro di una comunità, nei confronti della quale aveva l’impegno di agire scientemente nel rispetto delle regole del convivere e di innescare processi migliorativi condivisi, nel rispetto della sua dimensione individuale, del suo sviluppo armonico.

La facoltà emancipatrice della persona, che è chiamata ad *implicarsi* nel proprio tempo, assumendo pienamente il suo essere nel mondo, rappresenta allora la condizione che, a nostro avviso, meglio delimita il campo d'azione della pratica pedagogica e ne caratterizza i fini. Essa si realizza a condizione che la formazione sappia curarsi sia dello sviluppo individuale che sociale e quindi della esistenza, così come della co-esistenza.

Questa dimensione dell'*implicazione*, è intesa, infatti, come uno specifico approccio al mondo che richiama la persona ad assumere un ruolo attivo nei confronti della propria condizione sociale, ma anche nella propria dimensione personale. Si tratta, in buona sostanza, di riconoscere, come ricordano bene Pourtois e Desmet¹⁰, che il soggetto va considerato unitariamente nella sua duplice connotazione di "Moi", ossia di *io-attore*, duplice in quanto questa unitarietà comprende, coinvolge sia la componente relativa al sé collettivo (soi), che quella dell'io narcisistico e personale(je). Nel Moi, appunto, queste due dimensioni personali sono chiamate a dialogare, generando una positiva inclusione della persona, vista nella sua individualità, all'interno di un contesto sociale, entro il quale, appunto, la soggettività entra in gioco, apportando innovazione e cambiamento. Come affermano gli autori, parlando dell'io-attore, costui rappresenterebbe, infatti, un "attore che ha, certamente, una vita personale, un Es freudiano, una libido, ma che può pure modificare il suo ambiente e che ha coscienza dei propri ruoli sociali. L'io-attore è una costruzione che integra l'io soggetto (je) e il sé (soi), il soggetto e l'individuo, per farne un attore sociale".¹¹In questa dimensione si conferma ancora una volta il ruolo che la pedagogia assume nell'epoca postmoderna, cioè di riconoscere la forza dinamica dei contesti, il loro peculiare evolvere nel "gioco" delle differenze; di essere essa stessa contesto. Di porsi come sapere che penetra la vita per restituirne le dimensioni.

1.2 La pedagogia ed il soggetto protagonista del processo educativo

Le attribuzioni che vengono date alla Pedagogia dalla recente letteratura, la riqualificano rispetto al passato, proprio alla luce di una maggiore attenzione rivolta alla soggettività.

¹⁰ J.P Pourtois H. Desmet *L'educazione postmoderna*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2006

¹¹ Ivi, p. 36

Si delinea, da prospettive diverse, una tensione verso il riequilibrio della propensione razionalistica e deterministica che avrebbe per anni limitato la visione dell'evento educativo e degli attori in esso coinvolti, trascurando quelle dimensioni proprie dell'umanità che non rientrano nelle categorie definite dal pensiero razionale, ma che danno una compiuta definizione allo statuto ontologico dell'uomo, recuperando concetti quali emotività, sentimento, immaginazione, intuizione.

Risulta, quindi, essenziale il recupero di un pensiero pedagogico che sappia porsi ecologicamente nei confronti delle istanze umane, che sappia recuperarne tutti gli aspetti, i linguaggi, da quello del logos a quello metaforico ed analogico che solo nella loro mutua complicità, possono realisticamente rendere giustizia all'esperienza dell'individuo nel mondo.

Queste considerazioni, trovano riscontro anche nelle riflessioni di Pourtois e Desmet¹² che nel contrapporre la pedagogia moderna a quella postmoderna, così sintetizzano le loro istanze: la pedagogia moderna, sarebbe stata caratterizzata, innanzitutto, dal porre una preponderante attenzione al sapere, ad una fiducia incrollabile nella razionalità e nel correlativo misconoscimento dell'emozionalità e dell'immaginazione nella formazione della persona. La prospettiva pedagogica postmoderna, invece, si caratterizzerebbe per la rivalutazione del protagonismo di colui che la in-forma, appunto l'individuo, aprendosi alle prospettive del senso. Questa rinnovata attenzione all'individuo, comporta in ambito educativo il recupero di istanze che la pedagogia illuministico - positivista aveva ampiamente scoraggiato, quali la dimensione emotiva e l'irrazionale presente nell'essere umano. Pellerey individua in proposito quattro metodi del pensiero la cui composizione consentirebbe di avvicinare, con maggiore coerenza, l'esperienza umana e di coglierla nel rispetto di tutte le sue estensioni, senza necessariamente propendere, come è stato erroneamente fatto in passato, a favore di un esclusivo ragionare analitico-deduttivo. Le quattro vie della ragione, corrisponderebbero alla razionalità analitica, a quella dialettica, alla razionalità pratica ed a quella retorica. Nel definire i presupposti dell'educazione postmoderna, derivandoli dalle suggestioni del modello educativo greco, Pellerey

¹² J. P. Pourtois H. Desmet, cit.

sottolinea, appunto come, dal punto di vista dei metodi del ragionare, “a un’ondata di ispirazione analitico-scientifica, che ha pervaso il mondo della ricerca educativa, sembra oggi opporsi una nuova ondata interpretativista, che centra il suo interesse non più sui comportamenti osservabili e misurabili, bensì sui significati e le intenzioni dei singoli e sulle negoziazioni e costruzioni di senso che caratterizzano gli interscambi umani”.¹³ La natura umana, infatti, colta nelle sue istanze più profonde, non può essere esaurita esclusivamente dai vincoli dei procedimenti di carattere formale ed analitico, ma va letta a partire da approcci e prospettive plurime.

Ciò che emerge, da queste considerazioni, circa le attribuzioni della pedagogia nella realtà postmoderna riguarda, allora, la rivalutazione della soggettività di chi vive le situazioni educative e didattiche, la necessità, dettata da ragioni ontologiche, di rivalutare il suo porsi in un assetto dialogico con la realtà e le *alterità* umane con le quali e per le quali condivide il proprio destino umano. È evidente, qui, il cambiamento di prospettiva che determina il passaggio da una riflessione avente un approccio di tipo causalistico e descrittivo degli eventi educativi, intenta, per lo più, a spiegare ed illustrare gli interventi didattici, ad una lettura dell’evento pedagogico che, invece, sia interessata a dischiudere il senso dell’agire didattico che emerge dai contesti e dalle situazioni dialogiche che li determinano, dalla lettura fenomenologica delle situazioni educative. Risulta prioritaria, cioè, l’attenzione rispetto al *senso* percepito ed attribuito dagli attori della scena educativa, nei confronti delle dinamiche agite e vissute in riferimento alle quali, poi, esercitare un dominio consapevole. Si evidenzia qui, pertanto, il passaggio, da un sapere pedagogico che privilegia l’enunciazione delle regolarità presenti nel contesto educativo, espresse soprattutto sul piano della ragione, ad un sapere pedagogico che sappia ricercare le imprevedibilità, le discrasie, che possono emergere dai processi che ne intessono i significati, a condizione appunto che ci si muova sul piano della ricerca di senso, del significato dell’evento per coloro che lo vivono e che lo abitano.

Solo a partire, dal riconoscimento della dinamicità e dell’apertura all’eventualità possibile, la pedagogia si tematizza, allora, come lettura del reale

¹³ M Pellerrey, *L’agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998, pp. 23-24

che sa muovere verso una continua trasformazione, proiettata in uno spazio-tempo non ancora esistente, ma elaborabile. Obiettivo dell'educazione, pertanto, non può che essere il futuribile. Non un futuribile immaginifico, che non ha alcuna attinenza con l'attualità. Ma un futuribile che sappia partire dal riconoscimento di se stesso e dello spazio-tempo agito autenticamente insieme con gli altri e che, cogliendo la dinamicità evolutiva ed innovativa propria dell'esperienza, sa riconoscere le fortuite occasioni per le quali possono davvero generarsi possibilità nuove, ulteriori.

Riconoscere l'ulteriorità, allora, significa comprendere e promuovere l'evoluzione del soggetto, relativa cioè al suo divenire pienamente colui che *può essere*, nella sua pienezza antropologica, dando forma alla propria presenza nel mondo. Comporta, ancora, la capacità di esercitare quella competenza etica che ciascuno deve poter dimostrare nei confronti dei contesti umani che lo accolgono e rispetto ai quali ha il dovere di produrre cambiamenti, insieme con chi condivide la sua epoca.

In ordine a questi presupposti, la letteratura pedagogica si è valsa, nelle sue recenti elaborazioni, di una impostazione fenomenologico-esistenziale che le consente di porsi nella prospettiva di indagare i vissuti sperimentati dal soggetto e quindi è interessata a cogliere la modalità di conoscenza del reale nel suo essere mediata dall'esperienza corporea, temporale, spaziale dell'individuo stesso, colta proprio nel suo "essere presente", agli eventi cui prende parte. "Il metodo fenomenologico, (...) si traduce in un atteggiamento intellettuale che, più che una vera e propria scuola di pensiero" restituisce "dignità scientifica alla soggettività, rendendo possibile una conoscenza dell'umano antiriduzionistica e antideterministica"¹⁴ In sostanza, l'approccio fenomenologico, pone l'attenzione sul *come* più che su cosa la persona incontra il mondo e se stessa. Ciò comporta inevitabilmente un modo di essere e di porsi nell'esperienza, che può essere definita una postura esistenziale capace di vedere il mondo con uno sguardo che tenta di cogliere l'essenzialità dell'esperienza, nei sentimenti, nei valori, nei vissuti che confluiscono nell'*erleben*, pertanto, così come essa si disvela e si

¹⁴ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erickson, 2007, p. 63

realizza “dall’interno”¹⁵. Il riconoscimento della centralità della persona nel contesto educativo, tematizza, quindi, la questione relativa al *sensu* dei processi formativi. In questa prospettiva, si riconoscono le procedure euristiche utilizzate dalle ricerche di impianto fenomenologico, che riconoscono la necessità di adottare uno sguardo nuovo sulla realtà, uno sguardo appunto che “illumina i fenomeni di una luce diversa da quella che li obiettivizza e li frantuma in segmenti per spiegarli. La fenomenologia semplicemente li lascia manifestare da sé, come cose che appaiono (tà phainòmena)”¹⁶. Come afferma ancora Bruzzone, “fare fenomenologia [...] vuol dire assumere un atteggiamento mentale che è tutt’uno con una postura esistenziale: il che la rende straordinariamente pertinente per chi [...] cerca [...] instancabilmente di tradurla in uno strumento di comprensione dei vissuti e di promozione dell’umanità”¹⁷.

La fenomenologia conferisce alla pedagogia un carattere maggiormente aperto alla lettura di quelle dimensioni che si prestano all’educazione dell’uomo: la problematizzazione, l’intenzionalità, la progettualità che rappresentano i momenti cruciali della riflessione e della prassi pedagogica, grazie proprio al modello fenomenologico, si definiscono come approcci metodologici essenziali all’interpretazione ed alla gestione delle dinamiche educative¹⁸. La problematizzazione legittimerebbe una visione costruttivistica e problematicistica della conoscenza e consentirebbe di adottare uno sguardo interpretativo sulle diverse dimensioni di cui si compone il discorso pedagogico. L’intenzionalità riguarderebbe soprattutto la funzione riflessiva e critica che la pedagogia intende operare sulle scelte educative e le mediazioni didattiche. Essa suscita in colui che si occupa di formazione il ripensamento circa il proprio operato come obbligo deontologico.(intenzionalità regolativa); lo interpella circa gli scopi, i fini, i traguardi, l’orizzonte di senso in ordine a cui si esplica e dinamizza il processo di insegnamento-apprendimento(intenzionalità di processo); tematizza, infine, l’idea della cura, del vigilare, del coltivare, trovando il modo di favorire lo sviluppo del

¹⁵ Cfr. V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza. Orientamenti fenomenologico nel lavoro educativo e di cura*, Guerini Studio, Milano, 2006

¹⁶ Iori V. *Nei sentieri dell’esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Erickson, 2006, p. 28-29

¹⁷ D. Bruzzone *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, cit., p. 65

¹⁸ Cfr. A. Mariani, cit., pp. 27-29

formando. Ad essa la fenomenologia consente di attribuire un'attenzione maggiore rispetto all'“incontro” che avviene tra gli attori e i contesti, al loro “viverli” ed “abitarli”. La progettualità educativa, terzo dispositivo pedagogico rilevante, tenuto conto delle considerazioni precedenti, va esplicitata e promossa in compartecipazione con la lettura delle esigenze e delle peculiarità del formando, nonché del contesto nel quale si agisce.

Se la prospettiva fenomenologica, allora, assegna un valore incontestabile alla soggettività dell'allievo, conferendole una dignità scientifica¹⁹, la dimensione progettuale della pedagogia diventa attenzione al progetto esistenziale di ciascuno ed il processo formativo un incontro di progetti. La dimensione progettuale, infatti, è intrinseca alla persona, la costituisce nel suo essere esistenziale: l'essere umano è, progetto, farsi progetto, impegno in un progetto. Di conseguenza, l'educazione, si pone nei confronti dell'uomo come un'azione progettuale.

Nella società odierna, caratterizzata da paradigmi culturali eterogenei che convivono, le attitudini umane richieste considerano sempre più che la persona sia capace di orientarsi in un contesto variegato e plurale. Pertanto la prospettiva educativa non può non incrementare l'attenzione verso il conferimento alla persona di un'attitudine all'autogestione del proprio percorso formativo.

Così inteso, l'approccio operativo che caratterizza il modello fenomenologico, consente di star fuori degli orizzonti categoriali predefiniti, per concentrarsi sulla vita vissuta, sull'originalità dell'evento che si dispiega, per comprenderlo autenticamente. Ma per recepire l'originalità della dinamica educativa, è necessario esercitare facoltà intellettuali e di osservazione, secondo una prospettiva di sospensione di quei giudizi e di quelle categorie normalmente adottate per descrivere la realtà. Come afferma Iori, “il metodo fenomenologico ha aperto nuove vie a una pedagogia che, anziché “spiegare” il processo formativo, cerchi di fornire ad esso un senso.”²⁰. Dal punto di vista dell'evento pedagogico, questo significa, in un certo qual modo, prendere le distanze da un'impostazione matematizzante e deterministica che si avvale di regole di interpretazione della realtà estrinseche ad essa, presupponendo l'adozione di informazioni oggettive che intendano spiegarla così come esse la leggono, dal di

¹⁹ V. Iori *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Erickson, 2006

²⁰Ivi, p. 27

fuori, e quindi non cogliendone l'essenza autentica propria del vissuto esperienziale. Il modello di lettura della dinamica educativa valorizzato dallo strumento fenomenologico, si apre allora alla dinamicità che gli attori del processo educativo esercitano vicendevolmente nella specificità del contesto nel quale si collocano. Trovo calzante, in tal senso, la definizione che Bertolini dà a proposito dell'evento educativo, il quale “non può non caratterizzarsi come uno sforzo continuo, *situazionato* e consapevole di co-costruzione di significati da parte di chi educa e di chi viene educato, entrambi esistenzialmente impegnati e implicati in quello stesso evento e da collocare quindi in una relazione tendenzialmente orizzontale”, nell'ambito della quale si assume da un punto di vista valoriale un paritetico livello di interazione di educando ed educatore “e non verticale (che condurrebbe inevitabilmente ad una relazione di tipo autoritario)”.²¹ Ecco che, in questo senso, la dimensione di evento conferisce all'agire educativo una dinamicità ed un'apertura sicuramente diverse rispetto ad un'impostazione che invece tende a rendere obiettivi e definiti, una volta per tutte, i criteri pedagogici e le letture della realtà.

È sotto questo punto di vista, che la ricerca pedagogica si è a pieno titolo avvicinata alla prospettiva ermeneutica. Per essa, infatti, l'evento che si realizza nei contesti didattici troverebbe la propria ragione d'essere a partire da un processo interpretativo, non dato a priori, ma definito nell'ambito del *circolo ermeneutico* che si realizza a partire dalle situazioni vissute ed agite dai protagonisti dell'agire educativo. Ma quali sono gli atteggiamenti necessari per chi intenda assumere un approccio attento al “discorso” che si realizza nei contesti pedagogici? “Come in un dialogo cooperativo fra lettore ed autore, l'interprete del testo educativo entra in contatto con un contesto che, sebbene non gli sia estraneo, non gli apparterrà mai del tutto. Impossibilitato a svelarlo fino in fondo, l'interprete deve saper rispettare la storia personale e relazionale dei soggetti implicati nella ‘scrittura’ del testo educativo di cui si appresta a dare ‘lettura’. I suoi sforzi ermeneutici non propendono per una classificazione degli eventi (...), ma tentano di illuminare gli aspetti simbolici, metaforici, mitici che l'educazione nasconde tra le pieghe del suo farsi. Permanendo nel circolo ermeneutico,

²¹ P. Bertolini (a cura di) *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, 2006, p. 10

l'interpretazione lambisce ora la parte, ora il tutto, ora il suo mondo ora quello dell'altro, ora i suoi preconcetti ora la realtà che ancora non conosce. La sua interpretazione si muove dentro lo spazio del comprendere. Ma da lì si sforza di raggiungere la significazione²².

Considerare la situazione educativa come un testo da interpretare, significa, davvero, allora, tentare di elaborare un sapere pedagogico che sappia tradursi nei termini di un *sapere euristico*. Si tratta, in realtà, di introdurre delle posture professionali ed esistenziali atte a sorvegliare ed orientare le dinamiche educative utili ad agire strategicamente nella complessità delle situazioni didattiche.

1.3 La pedagogia e l'elaborazione del sapere. Il profilarsi di un metodo.

In riferimento al ruolo dell'educazione di comunicare conoscenze proprie del contesto socio-culturale, la pedagogia moderna sarebbe per lo più stata interessata al trasferimento consistente delle stesse e ciò avrebbe comportato una sostanziale proliferazione del sapere, la cui rapida crescita avrebbe generato, di fatto, una sua cumolazione feroce. A tal proposito, Morin afferma che questo avrebbe reso difficile, l'interconnessione delle conoscenze²³ ed avrebbe provocato nell'uomo la perdita di una comprensione sistemica dei fenomeni. A questo rischio, egli propone una forma di pensiero che sappia onorare e rendere giustizia alla complessità del reale e che si ponga come obiettivo quello di ri-contestualizzare la conoscenza²⁴, rendendola pertinente, attraverso una forma di pensiero ecologico capace di *concepire* il conoscere sapiente²⁵, ai fini esistenziali.

²² M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*. La Scuola, Brescia, 2002, p. 191

²³ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000

²⁴ Dalle considerazioni di Morin, si evince bene questa lettura pedagogica che formula l'ipotesi del ricorso ad una nuova forma di pensiero: "Lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare tende a produrre l'emergenza di un pensiero "ecologizzante", nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e beninteso, naturale. Esso non si limita a situare un evento nel suo contesto, ma incita anche a vedere come modifichi questo contesto o anche come lo chiarisca altrimenti. Tale pensiero diventa con ciò anche inevitabilmente pensiero complesso, poiché non basta inscrivere ogni cosa ed evento in un "quadro" od "orizzonte", in E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 19

²⁵ J. P. Pourtois H. Desmet, cit., p.45

Questa attenzione sembra essere colta, invece dalla pedagogia postmoderna, la quale si pone il problema di come il sapere possa essere costruito dinamicamente e di come esso vada rielaborandosi in continuazione ad opera dell'uomo nel suo porsi relazionalmente con i suoi simili ed i contesti. Riferendosi al suo essere mediatore di sapere, ai contenuti da trasmettere, il processo educativo non sarebbe, allora, più interessato a trasferire un capitale di sapere accumulato una volta per tutte e da comunicare inalterato, ma suo obiettivo è quello di capire come esso possa essere generato a partire da un movimento di co-costruzione e di reciproco adattamento costanti che si confrontano con una attenta lettura della relazione dei formandi con la realtà. Il processo educativo in questo senso, vedrà "le conoscenze diffondersi ed articolarsi, lavorerà sulle opinioni, le attitudini e la personalità, entrerà nel mondo dei valori in luogo di rinchiudersi nell'ambito dell'utilità. In altre parole, insisterà sulla difesa del soggetto."²⁶

Si tratta, ancora, di riconoscere e soppesare l'incertezza che sostanzia il reale, attraverso la riconsiderazione, nell'educativo, di **modelli di pensiero** che valorizzino un agire ecologicamente inteso. Morin individua, in proposito, tre "viatici" per assecondare l'incertezza presente nella realtà fenomenica e che appunto si caratterizzano nel dominio dell'ecologia dell'azione. Si tratta: di riconoscere che ogni evento può scatenare qualunque tipo di reazione la quale si riverbera con effetti imprevedibili su tutto il sistema di cui fa parte; di rivalutare un pensiero strategico antitetico alla logica del programma, che sappia orientare l'agire avvalendosi delle scarse conoscenze certe di cui si dispone, ma includendo anche l'eventualità di accadimenti fortuiti e felici (serendipità); di agire sempre consapevoli di potersi al massimo affidare ad una scommessa, coscienti che dall'ignoto che caratterizza la vita è impossibile sottrarsi.²⁷

Alla luce di queste considerazioni, illuminante è il contributo che Fornasa²⁸ apporta ad una riflessione che rilegge la questione educativa secondo una prospettiva che si avvale di concetti presi a prestito dalla teoria dei sistemi e dalla categoria della complessità. Egli riconosce che l'analisi delle dinamiche e dei

²⁶Ivi, pag. 45

²⁷ Cfr. Morin, cit., pp. 61-64

²⁸ W. Fornasa "Costruzione, cambiamento e processi evolutivi" in L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli (a cura di) *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire nella scuola italiana*, Armando Editore, Roma, 2003

processi educativi può essere espressa in termini di sistemi che si interconnettono, dando vita così ad organizzazioni caratterizzate da incessanti cambiamenti. Ciò comporta l'impossibilità di definire a priori gli esiti di qualunque dinamica educativa, frutto della coevoluzione sincronica di attori e contesti sinergicamente implicati e matura un'attenzione privilegiata a quanto emergente dai contesti educativi che dall'esterno possono soltanto subire delle perturbazioni i cui esiti saranno solo potenzialmente registrabili una volta accaduti. Da questo punto di vista, la via che una riflessione sull'agire pedagogico dovrebbe seguire, è quella legata al concetto di competenza evolutiva, che "consiste nell'immaginare un futuro per sé ed operare per rendere possibili ora, con tutti gli strumenti concettuali, culturali ed esperienziali disponibili, le condizioni relazionali concrete (co-evolutive direbbe Bateson) di questo futuro."²⁹ Comporta un modello di apprendimento capace di "imparare ad «anticipare», a prefigurarsi scenari possibili di azione, a «porre innanzi mondi»(...) e ciò ci permetterà di passare dall'inconsapevolezza dell'adattamento accomodante, a volte meccanico, alla consapevolezza significativa dell'anticipazione"³⁰, optando per una scelta di costruzione cooperativa della conoscenza, in cui siano salvaguardati i processi di interdipendenza da cui proliferano attesi previsti e prevedibili, attesi imprevisi ed imprevedibili, inattesi imprevisi ed imprevedibili³¹, saperi e saper essere evolutivi.

Interesse degli interventi didattici, sarebbe quello di fornire ai bambini già in contesti scolastici precoci, gli strumenti del pensare del ragionare e dell'agire in situazioni aperte ed autoregolatrici. Ciò sarebbe favorito dall'assunzione di approcci plurali rispetto all'esperienza conoscitiva.

Pellerey, nell'analizzare le suggestioni colte dal pensiero pedagogico premoderno, coglie una loro possibile applicazione e reinterpretazione nell'agire educativo contemporaneo. Egli suggerisce, pertanto, una serie di suggestioni utili a promuovere nei giovani lo sviluppo di *disposizioni interne*, di *competenze* e di *comportamenti esterni* che favoriscano il loro benessere.³²

²⁹ Ivi, p.119

³⁰ Ivi, p.120

³¹ Ivi, p.100

³² M. Pellerey, cit. p.47

Quelle che ci pare più significativo sottolineare ai fini del nostro lavoro, sono:

a) Il recupero di tutte le razionalità che concorrono a penetrare con maggiore compiutezza le vicende umane, conferendo ai processi conoscitivi ed affettivi, la necessaria *apertura mentale* che si tradurrebbe essenzialmente nell'acquisizione di capacità critiche e di competenze riflessive sulle azioni compiute.

b) La rivalutazione, nel processo cognitivo dell'*errore*. Riconoscere la dignità e la legittimità propria del commettere sbagli, attribuisce al processo formativo quel carattere di costruttività dinamica che rivaluta il ruolo del formando come autore delle proprie conoscenze. "non in un'impresa solitaria, ma in un dialogo collettivo, in una ricerca comune, dove intuizione e rigore, congetture e confutazioni, riscontri empirici e confronti dialettici, argomentazioni logiche e argomentazioni persuasive, in un contesto di onestà intellettuale, collaborano a sviluppare conoscenze sempre più fondate e plausibili, per le quali siamo in grado di fornire buone ragioni per sostenerle."³³

c) L'impiego dell'apprendistato come pratica educativa capace di coinvolgere in forma cooperativa i bambini, in contesti caratterizzati da autenticità e complessità, nei quali siano corrisposti sia dall'insegnante che dai pari, feedback immediati e per questo motivo efficaci e dove, infine, sia possibile confrontarsi con modelli esperti che manifestino chiaramente i livelli di eccellenza da perseguire.

Va colto, in questo senso, il carattere metodologico di un sapere pedagogico, che si pone come insieme di procedure, volte a ricondurre il formando alla propria vicenda quotidiana, alla lettura dei significati che essa gli rimanda ed alle domande che lo interpellano come soggetto umano vivente in una comunità di altri simili a lui. Come afferma Corradini³⁴, la riflessione pedagogica si rivolge a due polarità che adempiendo alla complessità della struttura umana, concorrono a promuoverne lo sviluppo. Da una parte si fa riferimento ai processi di maturazione della persona che riguardano il suo essere nel mondo, il senso della sua vita ed i valori in ordine ai quali disporre i propri progetti esistenziali

³³Ivi, p. 28

³⁴L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli (a cura di), cit.

(dimensione filosofica, psicologica poetica). Dall'altra relativa a processi di natura scientifica, empirica e tecnologica, riguarda la dimensione dell'apprendere³⁵. Se la scuola sembra perlopiù sbilanciare i propri interessi operativi verso quest'ultima accezione, quella cioè legata ai contenuti del sapere, non si può tuttavia dimenticare che lo sviluppo globale della persona va riconosciuto nella sua capacità di esercitare responsabilmente scelte, sia nei confronti di se stesso che nei confronti degli altri, di adoperarsi eticamente nella propria comunità di appartenenza, come attore istituyente il senso e non solo suo semplice consumatore³⁶. A tal fine, gli scenari che la didattica richiede vengano allestiti, si dispongono secondo una prospettiva trasversale ai diversi campi del sapere, proprio perché si tratta di diversi modi di operare e di essere che veicolano l'approccio stesso all'apprendere. Si intende qui, rivolgere un'attenzione particolare a modelli senz'altro a-disciplinari e che adottano una prospettiva integrata e corresponsabile dei processi di conoscenza, modelli che da essa sono in-formati e che rappresentano essenzialmente il clima educativo predisponente il conoscere ed il convivere: "Studiare, preparare una riunione, garantire che il microfono funzioni, sorridere ad una persona, fare un intervento garbato e pertinente, fare una proposta sensata, chiarire un concetto difficile, documentarsi ed aiutare a risolvere un problema, ascoltare e dibattere con rispetto e con abilità, presentare i risultati di un'iniziativa possibile o realizzata, tutto questo, m per esempio, significa valorizzare dei fatti, dare i rinforzare in essi la dimensione del valore di tipo sociale, educativo, organizzativo, capace di far crescere nelle persone le ragioni del vivere, dell'imparare, dello stare e del lavorare insieme."³⁷ In questo senso, allora, la riflessione pedagogica può definirsi pienamente una conoscenza metodologica, capace di generare processi adatti ad indurre il formando a leggere la sua realtà esperienziale all'interno degli spazi relazionali che occupa e conseguentemente, di adottare quelle posture che gli consentano di agire responsabilmente da protagonista, con gli altri, nei propri contesti di vita. Le dinamiche formative, secondo questa visione, vanno considerate sia nella loro dimensione individuale, ossia per il senso che rivestono nel bambino, che nella

³⁵Ivi, p.26

³⁶ Ivi, p.40

³⁷ Ivi, p. 42

componente sociale che si compie nell'intrecciarsi delle progettualità di ciascuno e si traducono in processi co-esistenziali. Vogliamo chiudere questo paragrafo con una definizione che ci pare riassume le considerazioni che siamo fin qui giunti a formulare.

La pedagogia può essere intesa come forma della conoscenza metodologica per organizzare spazi non solo formali ove sia possibile costruire ed esprimere legittimamente le individualità e dunque le differenze. Essa si pone come un sapere processuale, sorgivo ed agito, connesso alla dinamicità dei contesti, integrando sistemicamente ed evolutivamente le relazioni tra gli attori e i contesti. La pedagogia è chiamata a leggere il suo tempo, ad abitarlo, aprendo la consapevolezza dell'uomo individuale e sociale verso l'esistere ed il convivere.

È in questa precisa connotazione, che a mio avviso va colta la dimensione teleologica ed assiologica della pedagogia, queste le dimensioni per le quali essa adempie al suo preciso compito epistemologico e soprattutto all'interesse teoretico ed operativo in prospettiva del quale adoperarsi per porsi effettivamente come disciplina capace di mettersi a servizio dell'uomo che abita il suo tempo.

2. Dalla pedagogia dell'implicazione all'idea di convivenza. Le sollecitazioni al processo didattico cooperativo.

Alla luce delle considerazioni pedagogiche dichiarate in precedenza, risulta inevitabile una riflessione che intenda occuparsi di valutare in che modo i contesti didattici e le relazioni che in essi si strutturano, possano favorire il generarsi di soluzioni co-educative, e che promuovano **eventi di convivenza**.

Per questo motivo, oggetto della nostra indagine sarà l'apprendimento cooperativo, analizzato nelle sue articolazioni soprattutto esposte dalla letteratura pedagogica italiana. L'apprendimento cooperativo costituisce una metodologia didattica avente precisi riscontri educativi, che comportano la rivalutazione della relazione tra pari come condizione favorente sia l'apprendere che lo sviluppo di competenze pro-sociali.

2.1 Le radici storiche del Cooperative Learning

Quello del Cooperative Learning è un movimento variegato e plurale di metodologie di insegnamento-apprendimento, difficilmente riducibile ad esperienze uniformi. La sua nascita si fa risalire, da una parte agli studi di impostazione psicologica di Kurt Lewin, e dal concetto di campo, dall'altra dalla pedagogia deweyana ed è presente, inoltre, nelle scuole pedagogiche di impostazione attivistica. Dagli studi di Lewin, emerge quanto sia significativo l'alto livello di interdipendenza esistente tra le dinamiche individuali e quelle di gruppo. L'azione dell'individuo sarebbe, infatti, frutto di processi intra e interindividuali e risulterebbe definita dal suo stato psicologico e dall'influenza esercitata su di esso dell'ambiente, così come esso lo percepisce, consapevolmente ed inconsapevolmente. Le riverberazioni che questa teoria ha avuto nel campo dei processi di gruppo, riguarda essenzialmente il fatto che esso rappresenti una totalità dinamica, la cui modifica in qualche sua parte comporterebbe ridefinizione sistemiche in tutto il suo complesso: Ma soprattutto il

suo funzionamento si definirebbe in base ad un'intenzionalità orientata ad un fine comune.¹.

In ambito pedagogico, lo studio della dimensione cooperativa, la si può rinvenire innanzi tutto nelle riflessioni di Dewey, che individua nella comunità scolastica il luogo entro cui poter sperimentare pragmaticamente modelli di vita partecipativa. All'interno di essa, avrebbero particolare rilevanza la comunanza degli scopi e la condivisione di esperienze. In sostanza, la dimensione cooperativa si accompagna all'idea che la scuola debba essere un laboratorio ove intraprendere attivamente le esperienze di apprendimento e di socializzazione, quindi la cooperazione educativa si associa all'idea dell'attivismo pedagogico, per cui il protagonismo del soggetto nella formazione di conoscenze, rappresenta una peculiarità da cui è impossibile prescindere se si intende raggiungere un apprendimento significativo per il discente e soprattutto efficace. In riferimento ai contesti di apprendimento laboratoriali e collaborativi l'autore manifesta, proprio in *Scuola e società*, la maturata consapevolezza per cui, l'adozione negli interventi didattici, di strategie cooperative e fortemente improntate all'azione e quindi caratterizzate da tramestio, disordine, rumore, finisca col generare “una disciplina di genere e di tipo speciale”², che enfatizza il ruolo del soggetto che cresce in un contesto di collaborazione.

Anche in Cousinet, si assiste ad un profondo riconoscimento dell'importanza della cooperazione nei processi educativi. Egli sostiene che l'impiego di attività didattiche improntate sulla relazione nei gruppi, consenta di colmare la frattura esistente tra le esperienze di apprendimento formale e quelle ludico-ricreative predilette solitamente dai bambini, consentendo pertanto l'uniformizzazione della componente sociale a tutte le esperienze ed a tutte le dimensioni della loro vita. Egli propone un lavoro libero per gruppi, che favorisce l'elezione dei compagni da parte dei bambini stessi e la scelta della modalità di condurre le attività, che sarà frutto dello sviluppo delle iniziative intraprese nel contesto cooperativo. In questo senso, viene sottolineata l'importanza di predisporre adeguatamente delle situazioni di apprendimento, tali da promuovere

¹ Cfr. L. Dozza, *Relazioni Cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*, Edizioni Erickson, Trento, 2006, p. 31

²Cit. in Dozza, cit., p. 29

l'evoluzione spontanea delle iniziative degli alunni. Dalla loro esperienza di apprendimento, pertanto, emergerà la consapevolezza di far parte di un processo globale che investe tutti.

Coeve a queste riflessioni, si collocano in Francia le esperienze didattiche delle cooperative scolastiche, di cui abbiamo testimonianza grazie a Profit. Esse nascono con l'intenzione di promuovere un rinnovamento della didattica, sollecitando il senso di responsabilità dei bambini nei processi di apprendimento e socializzazione. A tal proposito, tali istituzioni educative sono descritte come contesti animati dalla necessità di avvalersi di risorse materiali tramite cui rendere possibile l'adozione di tecniche e strumentazioni funzionali all'apprendimento. Gli alunni erano, di conseguenza, motivati da fattori contingenti e concreti che li impegnavano fattivamente nel reperire le risorse. Da ciò è possibile evincere un principio pervasivamente presente nelle strategie cooperative, che è quello dell'autenticità avvertita rispetto al fine che si persegue nel lavorare insieme all'esecuzione di un compito comune.³

Accanto a queste esperienze, assume una dimensione consistente, soprattutto per il vasto movimento che ha comportato negli anni a seguire, l'esperienza didattica del maestro-pedagogo Freinet. Costui, impegnato a promuovere una formazione popolare ed interessata, quindi, a rivolgersi a soggetti appartenenti a contesti sociali deprivati, si pone l'obiettivo di ristrutturare gli ambienti di apprendimento, per operare una ridefinizione delle dinamiche comunicative e quindi pedagogiche tra insegnante e alunno. I suoi interventi, si realizzano a partire da una modifica delle metodiche didattiche tradizionali e da una riorganizzazione degli spazi fisici e relazionali degli e tra gli alunni e il maestro. Si evidenzia il ricorso a tecniche innovative (il testo libero, la corrispondenza interscolastica, la stampa), dalla cui esecuzione emerge trasversale un'idea implicita di *cooperazione* frutto delle attività sperimentate in classe, che descrive essenzialmente un clima proteso a realizzare concretamente dei compiti condivisi: la libera espressione del pensiero, la motivazione intrinseca dettata dallo svolgere attività significative e vicine al vissuto dei bambini, l'impegno a condurre esperienze di apprendimento interessanti, genererebbero armonia e

³cfr. A. Talamo *Cooperare a scuola. Osservare e gestire l'interazione sociale a scuola*, Carocci, Roma, 2003

disciplina tali da non richiedere interventi autoritari dal di fuori, ma si regolano nel loro articolarsi. Si tratta, in buona sostanza, di “creare le condizioni di un apprendimento attivo e collaborativo, attento al prodotto ed agli aspetti organizzativi, ma anche al processo, seppure con un’intenzionalità non sempre controllata ed esplicitata”⁴. Le riflessioni della pedagogia freinetiana, trovano la loro forza teorico-prassica, nella comunicazione delle esperienze scolastiche e nello scambio documentato tra i docenti facenti parte della CEL (*Coopérative de l’Enseignement Laïc*). Tale rete trova la propria espressione in un movimento che travalica i confini francesi e si estende a diverse realtà europee, tra cui quella italiana, la quale si concretizza dapprima nella Cooperativa della Tipografia a Scuola e successivamente, nel Movimento di Cooperazione Educativa, che vede tra i suoi esponenti di maggior spicco, Bruno Ciari, Mario Lodi, Malaguzzi.⁵

Le prime esperienze didattiche in area anglofona connesse con l’adozione del Cooperative Learning, hanno avuto le loro origini tra la fine del 1700 e gli inizi del 1800, in India ed in Inghilterra. I suoi promotori sono Bell e Lancaster, dal cui metodo venne istituita una scuola specifica a New York nel 1806. Tale approccio ha visto, successivamente, un vivo sostenitore e diffusore nel colonnello Parker, che influenzò notevolmente la cultura scolastica americana.

Con la crisi economica degli anni ’30, tuttavia, negli USA interessi di carattere industriale e politico sollecitano l’adozione di strategie competitive che, si pensa, possano incrementare la produttività e la crescita culturale del Paese. Tale impostazione incide sui paradigmi educativi, che fino a ben oltre gli anni ‘60 determinano, sulla scorta anche delle teorie relative ai curricula scolastici, l’uso convinto di strategie competitive ed individualistiche in una percentuale dell’85-95% dei tempi scolastici.⁶

2.2 Apprendimento Cooperativo: analisi delle sue caratteristiche

Il modello didattico dell’apprendimento cooperativo, non rappresenta un movimento monolitico ed uniforme, ma al contrario, all’interno di esso, si

⁴ L. Dozza, cit. p. 34

⁵ Cfr. L. Dozza, p. 34-35

⁶ Cfr. M. Comoglio M. A. Cardoso. *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*, LAS, ROMA, 1996

identificano diverse espressioni e tecniche che si distinguono per le procedure adottate e le finalità esplicitamente perseguite.

Procederemo ad analizzare alcune tra le dimensioni che favoriscono l'esecuzione delle attività cooperative, così come le si desumono dagli studi di Mario Comoglio e Miguel Angel Cardoso⁷, Elizabeth Cohen⁸ e Spencer Kagan⁹, tentando di riconoscere se sussista da parte loro il riconoscimento di spazi riservati alle metacomunicazioni, evidenziabili a partire dai processi posti in essere negli scambi intragruppo. Per far ciò, si rileggeranno gli aspetti essenziali che concorrono alla istituzione delle dinamiche collaborative e di cui gli Autori indagati tracciano le caratteristiche essenziali.

Innanzitutto, le strategie di insegnamento-apprendimento che rientrano nel Cooperative learning, presentano questa comune identità che riporto estrapolandola dalle considerazioni di Comoglio e Cardoso:

Il **cooperative learning** è un metodo di insegnamento-apprendimento in cui la variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti, che si articola in base alle seguenti caratteristiche: l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, l'insegnamento diretto di abilità interpersonali, l'azione agita in piccoli gruppi eterogenei, la revisione del lavoro svolto, la valutazione individuale e di gruppo¹⁰.

2.3 Dalla teoria alla pratica: preparare il contesto cooperativo

La lettura trasversale dei testi riconducibili agli autori sopra menzionati, si desume che un aspetto essenziale alla riuscita didattica di questa esperienza formativa sia la pianificazione degli interventi. Questa rappresenta una fase che richiede cura e meticolosità metodologica: non può essere lasciata al caso ed alla libera gestione dei materiali, ma al contrario le sequenze così come le risorse didattiche, vanno strutturate con particolare attenzione, considerando la funzionalità che le scelte operative adottate rivestono, rispetto ai processi di apprendimento che si intende suscitare.

⁷ Ivi

⁸ E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1999

⁹ S. Kagan, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000

¹⁰ Cfr. M. Comoglio M. A. Cardoso, cit.

Riportiamo qui schematicamente la traccia offertaci da Elizabeth Cohen¹¹, che ben sintetizza le sequenze da implementare da parte dell'insegnante, nel percorso di insegnamento-apprendimento cooperativo e che integreremo con le suggestioni proposte da altri studiosi della Cooperazione in educazione:

- 1) Progettare una lezione introduttiva
- 2) Fornire istruzioni scritte che illustrino le consegne del compito
- 3) Comporre gruppi con un numero adeguato di componenti
- 4) Stabilire la tipologia interna dei gruppi
- 5) Disporre accuratamente i gruppi nell'aula
- 6) Attribuire ruoli diversi a ciascun componente del gruppo
- 7) Progettare una conclusione
- 8) Valutare
- 9) Definire il ruolo dell'insegnante

2.3.1 Progettare una lezione introduttiva

Progettare una lezione introduttiva, comporta l'individuazione di obiettivi didattici e di obiettivi cooperativi e si esplica sia attraverso l'accurata descrizione che l'insegnante deve fare di essi in sede di programmazione, sia nel proporli con linguaggio comprensibile agli studenti¹². Per quanto riguarda gli obiettivi didattici, si fa riferimento a quelli di natura curricolare, mentre quelli cooperativi concernono le abilità comunicative e prosociali necessarie al buon andamento delle attività di collaborazione: “Gli obiettivi cooperativi sono diretti alla costruzione di una buona cooperazione all'interno del gruppo e quindi si riferiscono alla fiducia e alla stima reciproca che deve essere raggiunta, alla coordinazione nel lavoro e alle distribuzioni delle responsabilità, all'apertura ed all'accettazione reciproca, al riconoscimento del valore delle diversità e dell'importanza di tutti al raggiungimento dello scopo.”¹³

La presentazione preliminare dell'argomento da parte dell'insegnante, che verrà trattato successivamente in assetto collaborativo, si servirà di strategie didattiche che sappiano innescare riflessioni e attivare i prerequisiti necessari allo

¹¹ E. Cohen, cit., pp. 79-98

¹² Cfr. M. Comoglio M. A. Cardoso, cit

¹³ M. Comoglio M. A. Cardoso, cit, p. 458

sviluppo delle competenze. La lezione può servire a ricordare quelle che sono le abilità interpersonali cooperative che favoriranno la consegna del compito da elaborare in gruppo. In riferimento alla predisposizione del contesto, la proposta offerta dall'apprendimento cooperativo risulta particolarmente direttiva nell'*approccio per strutture* presentato da Kagan¹⁴. Egli evidenzia, con estrema sistematicità, come l'esperienza didattica debba essere organizzata a partire dall'adozione articolata di "oggetti" specifici che determinerebbero le mediazioni didattiche cooperative. Tali oggetti corrispondono a: la struttura, gli elementi che la costituiscono, le attività e la lezione. La struttura rappresenta l'intreccio di interazioni che gli allievi devono compiere per raggiungere un obiettivo. Ciascuna struttura è composta di elementi che costituiscono le unità fondamentali agite dai discenti (scrivere, parlare, leggere...). L'accurata composizione di elementi in strutture, dipendente dalla scelta dei contenuti e dai soggetti che apprendono ed è frutto delle scelte operative dell'insegnante. La struttura consisterebbe essenzialmente, quindi, in una "scatola vuota" che può essere applicata a qualsiasi contenuto curricolare. Quando essa si compone con una serie di conoscenze da acquisire, diventa un'attività didattica. L'insieme delle attività costituisce una lezione. Da questa descrizione si evince chiaramente come questo approccio si fondi su un approccio ingegneristico della programmazione didattica e sull'attenta previsione dei fenomeni che eventualmente occorreranno nella dinamica di apprendimento.

I Criteri dello *Structural Approach di Kagan*, prevedono inoltre:

- La valorizzazione dell'interazione nella simultaneità dei lavori dei gruppi.
- L'uguaglianza della partecipazione, che consiste nel salvaguardare l'opportunità offerta a tutti gli studenti di prendere parte ai processi di apprendimento cooperativo, rimuovendo gli eventuali ostacoli alla partecipazione di coloro che presentano, per esempio, dei limiti nelle proprie potenzialità espressive, e creando delle impalcature cognitive (*scaffolding*) utili alla presa in carico dei compiti di apprendimento.
- L'interdipendenza positiva.

¹⁴ S. Kagan, cit.

- La costruzione del gruppo e della classe, che riguarda l'attenzione riservata nel creare un clima positivo, derivante dalla qualità dei rapporti tra le persone coinvolte (es. . *Teambuilding* e *classbuilding*).

- La propensione per un'impostazione di squadra. Mentre il gruppo rappresenta un'aggregazione avente carattere più sporadico e non continuativo nel tempo a cui quindi non corrisponde un'identità di appartenenza stabile, la squadra, invece, disporrebbe di tempi di permanenza maggiore all'interno del gruppo e quindi risulterebbe per l'autore essere maggiormente persistente e costante, generando, quindi la creazione di legami duraturi. Affrontare, quindi compiti di apprendimento all'interno di compagini collaborative che hanno maturato insieme esperienze di apprendimento protratte nel tempo, rappresenta un'opzione didattica di rilievo e che garantisce efficacia ai processi didattici collaborativi.

- La conduzione della classe. Per Kagan, va rivalutata la componente del movimento e del "rumore", come elementi che evidenziano la dinamicità delle prassi agite in classe e l'effettiva mobilitazione degli studenti.

- Le competenze sociali di gruppo. Vanno insegnate e sono legate al tipo di classe, ma anche alla modalità di interazione richiesta dal compito (se più o meno strutturata). Nel caso in cui, per esempio, si intenda procedere attraverso un esercizio cooperativo complesso, le abilità relazionali richieste saranno molteplici e andranno insegnate sistematicamente agli studenti, attraverso *role playing* o strutture specifiche rivolte a questo scopo.

La visione deterministica di Kagan è ben evidenziata dalla illustrazione del suo metodo "(...)un insegnante che volesse far apprendere un argomento ai suoi studenti può scegliere tra più di una dozzina di strutture. Perché così tante? Ogni struttura permette agli insegnanti di predisporre lezioni cooperative perché ogni struttura possiede risultati prevedibili sul versante curricolare, linguistico, cognitivo ed in ambito sociale. Ci sono dozzine di strutture e varianti di strutture. Questa varietà di strutture è necessaria perché queste hanno differenti funzioni o ambiti di utilità."¹⁵

All'interno della pianificazione dei moduli di apprendimento cooperativi, è bene altresì annoverare i "curriculum specific packages", che Kagan definisce

¹⁵ S. Kagan, cit. , p. 55

come dei dispositivi didattici connessi a contenuti specifici che intendono sviluppare competenze culturali ed al contempo cooperative. La loro struttura consente, di recepire le istanze emergenti dall'adozione di un apprendimento cooperativo riferito a determinate aree di sapere ed avrebbero la facoltà di indurre cambiamenti nell'assetto del contesto didattico. In riferimento a questa tipologia di intervento collaborativo, Kagan richiama i lavori di Slavin e di Cohen che si sono tradotti rispettivamente nel TAI (*Team Accelerated Instruction*) e nel CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*) per il primo e nella *Complex instruction* per la seconda. Questi **pacchetti didattici**, come già detto, assumono una connotazione diversa rispetto alle strutture, perché sono vincolati a materiali tematici. Il primi due modelli, riconducibili allo Student Team Learning di Slavin, hanno avuto il pregio di coniugare le esigenze individuali con quelle cooperative dell'apprendere, ponendo in correlazione il successo di gruppo con la buona riuscita degli studenti a livello individuale. Il secondo approccio, riconosce le molteplicità e le disomogeneità socio-culturali presenti nei contesti scolastici e a partire da questi, favorisce la partecipazione di tutti i membri del gruppo, attraverso la predisposizione di compiti di apprendimento legati allo sviluppo di determinate competenze disciplinari in cui, chiunque, possa legittimamente contribuire, assumendo responsabilità diverse e soprattutto, attingendo alle competenze degli altri per poter esprimersi e sviluppare capacità di negoziazione (fare domande, spiegare, offrire assistenza, aiutare gli altri senza necessariamente sostituirsi ad essi).¹⁶

Rispetto alla predisposizione dei percorsi didattici cooperativi, Elizabeth Cohen, afferma come sia importante promuovere ed insegnare agli studenti l'uso di specifici processi cognitivi necessari a portare a compimento le attività di apprendimento. Attraverso l'operazionalizzazione dei comportamenti necessari a tal scopo, si arriva a definire quale tipo di strategie sia necessario incoraggiare negli alunni. L'autrice fa riferimento a due modelli didattici, i "Centri di apprendimento" e i "Gruppi di discussione" dei quali mette in rilievo il tipo di

¹⁶ Prospettive descritte in Kagan, op. cit., p. 65

processi cognitivo-relazionali che suscitano e che sarebbe bene esercitare¹⁷. Di seguito li elenchiamo succintamente¹⁸:

<p>Centri di apprendimento Atteggiamenti favoriti: Porre domande Ascoltare Aiutare Aiutare gli altri alunni a fare le cose autonomamente Mostrare agli altri come si fa spiegando chiedendo il come ed il perché Scoprire cosa pensano gli altri</p>	<p>Gruppi di discussione Atteggiamenti favoriti: Chiedere l'opinione altrui Ascoltare Riflettere su quanto è stato detto Essere concisi Motivare le idee Permettere a tutti di contribuire Mettere assieme le idee Scoprire se il gruppo è pronto a prendere decisioni Prendere decisioni</p>
---	---

Da questa semplificazione, si desume come particolari modelli di verbalizzazione e di posture comunicative e collaborative, possano e debbano essere sollecitati dall'insegnante per far sì che gli alunni siano messi nelle condizioni di affrontare, con la dovuta padronanza, compiti particolari di apprendimento.

Nelle considerazioni di Cohen, tuttavia, malgrado l'insistenza con cui dichiara l'importanza di insegnare abilità comunicative favorevoli ai compiti, è presente anche l'attenzione a promuovere un pensiero creativo e non convenzionale che si sviluppi a partire dalle condizioni del compito da affrontare in gruppo. Lo sviluppo di un pensiero divergente o innovativo, sarebbe favorito soprattutto dal proporre situazioni complesse in cui non sia prevista una risposta definitiva ed univoca, ma siano possibili diverse possibilità risolutive. Questo è visto in riferimento soprattutto alla differenziazione che l'autrice fa tra **compiti di routine** e **compiti di natura concettuale**. Mentre i compiti di routine richiedono semplicemente la riproduzione di procedure ed automatismi per risolvere situazioni problematiche aventi una risposta esatta certa, nei compiti di natura

¹⁷ “Come docenti, dovrete decidere che tipo di interazione dovrete sentire quando ascoltate la conversazione di un gruppo. È importante che la natura della discussione sia articolata e meditata, poi dovrete considerare l'uso di un esercizio specifico che vi permetta di insegnare il tipo di «parlato» che vorreste sentire”, in E. Cohen, cit. p. 67

¹⁸ Esempio tratto da E. Cohen, cit., p. 66

concettuale, il gruppo sarà sollecitato ad attivarsi per elaborare e fornire soluzioni innovative a problemi che sono suscettibili di risposte multiple e non definite a priori. In questo caso, quindi, l'attività di gruppo, promuoverà, l'esposizione delle ipotesi differenti elaborate attorno ad un problema e attraverso il confronto, permetterà l'accoglimento delle proposte considerate favorevoli rispetto al contesto con un'alta probabilità che siano non convenzionali. Infatti, "il problema affidato al gruppo per questo tipo di obiettivo è tipicamente piuttosto incerto e comporta che debba essere il gruppo a trovare una soluzione."¹⁹ Si tratta, come evidenzia Cohen, di innescare processi di apprendimento basati sull'**equo scambio**, ossia strutturare contesti nei quali sia avvertita come necessaria ed indispensabile la collaborazione tra pari e quindi riconoscere nelle scelte operative didattiche che effettivamente il sapere è distribuito tra le menti dei componenti e ha da essere negoziato insieme²⁰. Nel descrivere un'attività esplorativa di una coppia di bambini, la Ricercatrice evidenzia come "All'inizio, nessun bambino possiede le informazioni o i principi fondamentali richiesti dal compito. Attraverso la sperimentazione, gli alunni raccolgono informazioni e si stimolano a vicenda nel pensare a come risolvere il problema. Le intuizioni e i suggerimenti di entrambi i membri contribuiscono al successo della coppia. In altre parole, il gruppo è in qualche modo maggiore della somma delle sue parti. Quando si lavora a un problema che non comporta una risposta chiara o una soluzione standard, un gruppo può essere più brillante di quanto lo siano i singoli membri. Quando i membri danno un contributo di idee che stimolano il pensiero degli altri, il gruppo è in grado di capire e rielaborare il problema in modo nuovo e tutti i suoi componenti giungono a soluzioni eccellenti e riescono ad apprendere (Schwartz, Black e Strange, 1991)"²¹

Nel descrivere le attività progettuali propedeutiche agli interventi cooperativi, Comoglio e Cardoso sottolineano che in ogni passaggio programmatico ed organizzativo, sia necessario esplicitare accuratamente gli obiettivi perseguiti, siano essi didattici o cooperativi e conseguentemente, chiarirli con parole semplici ai bambini, in modo che essi siano sempre consapevoli delle

¹⁹ Ivi, p. 81

²⁰ Cfr. J Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001

²¹ Ivi, p. 35

iniziative che sono loro rivolte e di cosa ci si aspetta da loro. In questa fase, gli autori sottolineano l'importanza di dettagliare anche il tipo di interdipendenza che si intende suscitare nelle attività di gruppo, sia essa di compito, di materiali, di fonti, sociale, di valutazione e predisporre di conseguenza le azioni e le risorse necessarie. Anche il livello di **responsabilità individuale** agita nel gruppo, è secondo gli autori, da essere sollecitata da precisi interventi, che risiedono essenzialmente nel chiarire modi, tempi e criteri della valutazione delle prestazioni personali. L'attività progettuale dell'insegnante, in sostanza, intende evidenziare e razionalizzare tutti i passaggi didattici ed i **comportamenti desiderati** ad essi correlati e che andranno accuratamente insegnati ed esercitati dai bambini. La creazione di un clima cooperativo, secondo quanto affermato dagli autori, passa altresì per l'esposizione del gruppo a slogan che sintetizzino le aspettative circa i comportamenti attesi nel corso dell'apprendimento: "O ci si salva tutti o si annega tutti", "Uniti ce la faremo".²²

2.3.2 Progettare per integrare: i suggerimenti offerti dalla Complex Instruction

Nel progettare una lezione propedeutica all'attività cooperativa, rientrano anche una serie di implicazioni, di natura sociale e metacognitiva che concorrono ad agevolare l'apprendere anche in quei bambini che presentano svantaggi di tipo socio-culturale. In particolare, Cohen è interessata alla questione relativa all'ineguale competenza linguistica e culturale degli alunni coinvolti nel percorso cooperativo, alla quale riconosce una rilevante incidenza nel conseguimento o meno del successo nelle esperienze conoscitive. Per scongiurare il riprodursi di disuguaglianze all'interno del gruppo che compromettono l'equa accessibilità agli scambi tra tutti i membri quale che sia il loro status sociale, la Studiosa afferma che non basta semplicemente stabilire le norme cooperative che sanciscono le transazioni tra gli alunni, né è sufficiente distribuire ruoli diversi a ciascuno per garantire un giusto livello di interdipendenza reciproca. L'autrice, sottolinea come sia essenziale, invece, lavorare sulle aspettative positive che condizionano la percezione vicendevole che gli alunni nutrono l'uno nei confronti dell'altro, in modo tale da creare un clima di lavoro che si fondi sul sincero riconoscimento del

²² M. Comoglio M. A. Cardoso, cit, p. 464

valore dell'altro. Per far questo, è necessario: individuare le competenze nelle quali gli alunni "deboli" sia per status (perché appartenenti ad una minoranza linguistica o per condizioni di svantaggio sociale), che per capacità cognitive, eccellono o renderli esperti in attività nuove -attraverso un training a loro funzionalmente rivolto- che essi saranno chiamati poi ad insegnare ai compagni; a tal fine, gli studenti in condizioni di svantaggio si eserciteranno con l'aiuto dell'insegnante a trasmettere queste forme nuove di sapere ai loro pari, sviluppando un ruolo nuovo che li riconosca finalmente competenti. L'importanza che riveste questo tipo di "addestramento" preliminare allo svolgimento di esperienze cooperative, risiede nel fatto che la modifica delle aspettative circa l'auto-efficacia dei bambini rispetto al loro essere studenti capaci, incide in primo luogo sulla considerazione che gli studenti in condizioni di svantaggio nutrono nei confronti di se stessi, quindi sull'autostima e successivamente dimostra anche agli altri compagni, in modo tangibile, che anche chi presenta caratteristiche suscettibili di pregiudizio di incompetenza, può manifestare livelli di eccellenza in qualche area di sapere. Ciò legittima la loro rivalutazione sociale nel contesto di apprendimento e consente di essere riconosciuti, infine, come soggetti capaci di contribuire attivamente e con profitto alle attività collaborative. Anche chi era avvertito (o avrebbe rischiato di essere percepito per appartenenza etnica o per condizioni socio-economiche deprivate) come fragile, ora può contribuire a buon diritto al buon esito dei compiti di gruppo. La valutazione positiva pubblicamente rivolta dall'insegnante ai bambini di status inferiore, rappresenta, pertanto, una forma di "abilitazione" a prendere parte attiva alle attività di gruppo e di per sé è in grado di mutare gli orientamenti del gruppo stesso nei confronti dei suoi diversi componenti: gli altri compagni accetteranno di buon grado le considerazioni del docente e si convinceranno del fatto che chiunque è in grado di fornire contributi utili al lavoro cooperativo; tutti in definitiva, possono partecipare alla costruzione della cultura.

Fornire istruzioni scritte che illustrino le consegne del compito

Questo espediente presentato da Cohen, consente di attivare le risorse dei gruppi di lavoro, i quali saranno coinvolti nel decifrare e comprendere insieme le richieste fornite dall'insegnante, appunto attraverso una modalità cooperativa. In questa fase, non vanno descritte consegne eccessivamente dettagliate, che sviliscono le capacità euristiche degli studenti e conseguentemente, la loro interdipendenza. Si tratta, in sostanza, di considerare il giusto livello di incertezza produttiva che deve essere capace di sollecitare gli scambi e le riflessioni piuttosto che esautorarle o svilirle per un eccessivo zelo di esaustività da parte degli insegnanti. Comoglio e Cardoso ricordano inoltre che istruzioni scritte possono essere erogate anche al momento della revisione dei processi di apprendimento cooperativi, come pista di analisi guidata per il gruppo.

Comporre gruppi con un numero adeguato di componenti.

A tal proposito, è considerata ottimale per le interazioni e gli scambi una numerosità pari a 4-5 membri. Per Comoglio e Cardoso, essa condiziona il tipo di interazioni interne che si possono sviluppare nella compagine cooperativa. In generale, quanto più un gruppo è ridotto numericamente, tanto meno comporta competenze relazionali elevate. L'incremento numerico, inoltre, conferirebbe maggiore complessità alle transazioni, ma non comporta un correlativo aumento nell'ampiezza dei risultati (effetto Ringelmann o social loafing). Oltre a ciò, l'eccessiva numerosità del gruppo, si può tradurre in dispersione delle energie necessarie al coordinamento, ad una dilatazione eccessiva dei tempi di interazione e scambio, oltre che ad una sfaldatura del tessuto relazionale della compagine di lavoro. Tuttavia è bene aggiungere che l'ampiezza del gruppo favorisce ed estende la partecipazione a membri che si devono ammettere alla cooperazione e di conseguenza incrementa le possibilità di esperienze negoziabili.²³

Stabilire la tipologia interna dei gruppi.

La composizione dei gruppi, per Cohen, dovrà essere mista ed eterogenea, sia in riferimento all'appartenenza etnica dei membri, che soprattutto al profilo di rendimento scolastico, dal momento che questo consente di sollecitare gli studenti

²³M. Comoglio M. A. Cardoso, cit., p. 155

a partire dalle loro risorse interne al gruppo, dimostrando di essere capaci di fronteggiare autonomamente le difficoltà ed avere, quindi, una struttura in cui siano presenti sia elementi di debolezza che di forza, sul versante cognitivo e relazionale. Ciò non significa solo attribuire la possibilità agli alunni più fragili di avvalersi degli aiuti dei compagni più capaci, ma consente, soprattutto, di realizzare attività di mutuo insegnamento. Queste, infatti, sarebbero in grado di favorire sia i primi che i secondi, dal momento che anche coloro padroneggiano con maggior competenza le conoscenze ed i processi, sarebbero messi nelle condizioni di migliorare e potenziare le loro abilità, proprio a partire dall'insegnamento rivolto ai loro pari. L'eterogeneità, inoltre, come afferma Kagan, migliora l'integrazione fra generi ed appartenenze etniche diversi e infine, contribuisce alla buona gestione dell'aula, visto che la collaborazione di alunni capaci, agevola l'intervento dell'insegnante avvalendosi di tale supporto, può rivolgete le proprie energie al coordinamento ed alla gestione degli eventi emergenti dalle attività collaborative.²⁴

In riferimento alle modalità di formazione dei gruppi, Comoglio e Cardoso ricordano, inoltre, che è possibile formarli adottando criteri quali : la composizione casuale, la scelta casuale stratificata (che estrae alunni di competenze differenti ricomponendoli in gruppi rappresentativi di tutte le categorie), la scelta da parte dell'insegnante, in risposta ad esigenze socio-relazionali emerse dal contesto della classe, l'elezione dei gruppi da parte degli studenti, attraverso un processo di autoselezione.²⁵ Anche in questo caso, la logica che sottende le regole di costituzione dei gruppi, è vista in dipendenza dei compiti da assegnare. In generale è per lo più acquisita l'idea che siano preferibili gruppi eterogenei (per sesso, cultura, provenienza sociale, abilità dei membri²⁶) che consentono di mobilitare e sollecitare gli scambi ed il reciproco apprendere. Kagan riferisce categorie affini, riconducibili a: gruppi eterogenei; gruppi casuali; gruppi di interesse; gruppi di linguaggio omogeneo²⁷.

²⁴ Cfr. S. Kagan, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, op.cit., pp. 72

²⁵ M. Comoglio M. A. Cardoso, cit. pp. 157-159

²⁶ Ivi, p. 469

²⁷ Cfr. S. Kagan, cit., pp. 84

Disporre accuratamente i gruppi nell'aula

La gestione dell'aula va sufficientemente predefinita e strutturata, dal momento che l'apprendimento cooperativo si contraddistingue per lo più per le interazioni e le attività che si svolgono simultaneamente. L'organizzazione delle attività, mira a minimizzare il tempo che l'insegnante deve impiegare per gestire ed illustrare la composizione dei gruppi e le attività didattiche da svolgere in collaborazione. Gli interventi didattici "frontali", dovrebbero essere ridotti, infatti, ad 1/5 del tempo complessivo della lezione²⁸ e quindi tradursi in un depotenziamento del ruolo dell'insegnante nell'elargire informazioni e contenuti, per distribuirlo equamente tra i discenti. La disposizione dei gruppi e dei materiali nell'aula, inoltre, dovrebbe facilitare i processi comunicativi, la relazione tra i componenti e l'accesso alle risorse di apprendimento. In definitiva, l'articolazione dell'ambiente didattico deve favorire la buona riuscita dei processi di conoscenza collaborativi. Il ruolo dello spazio fisico dell'aula, dovrebbe essere congruo, quindi, con le consegne e favorire la mobilità dei gruppi nonché l'agibilità ai materiali ed alle risorse didattiche. Questi ultimi, come segnalano Comoglio e Cardoso, possono essere di varia natura documentale (non soltanto libri scolastici), e possono essere erogati a ciascuno o ad alcuni membri del gruppo a seconda di quale tipo di interazione si intenda suscitare. In generale, nel Cooperative Learning, si assiste ad una fluidificazione del tempo e degli spazi fruiti, anche se questi sono sempre predisposti dagli insegnanti che "devono giudicare la quantità di spazio necessario affinché gli studenti in piccoli gruppi possano interagire efficacemente e non essere o troppo distanti o troppo vicini gli uni agli altri"²⁹ e altresì determinare una regolazione oraria con i colleghi tale, da consentire l'integrazione della attività cooperative all'interno dei tempi scolastici tradizionali. La predisposizione del contesto di apprendimento dovrebbe essere, via via, lasciata alla responsabilità degli alunni che col tempo, acquisiranno sempre più consapevolezza delle esigenze "strutturali" dell'apprendere e dimostreranno anche la loro competenza nella gestione degli spazi³⁰.

²⁸ Ivi, p. 91

²⁹ Shachar & Sharan cit. in M. Comoglio M. A. Cardoso, cit, p. 197

³⁰ Si legge a tal proposito in Kagan, "Un approccio ampiamente sviluppato sulla gestione di classe - come una buona terapia- ha come scopo quello di diventare inutile. Raggiunto questo scopo, il bisogno di ricompense pubbliche per i comportamenti approvati svanisce. Gli studenti di una

Attribuire ruoli diversi a ciascun componente del gruppo.

Questa attenzione riservata all'alternanza ed alla sperimentazione di ruoli diversi all'interno del gruppo, richiama il concetto di leadership distribuita. L'idea di distribuzione del potere e soprattutto delle responsabilità nell'ambito del gruppo, si concentra essenzialmente attorno a due ordini di problemi che il gruppo stesso deve sapere affrontare: da una parte la sollecitazione dei membri a prendere parte alle iniziative di apprendimento, dall'altra il mantenimento di relazioni rispettose ed efficaci. La teoria della leadership distribuita (Johnson & Johnson, 1991) considera che, quale che sia la funzione che richiede di esercitare, essa può essere sperimentata da tutti i membri del gruppo. Essa favorisce l'assunzione di responsabilità da parte di ciascun componente rispetto alle consegne, in quanto ognuno deve poter assolvere ad una funzione all'interno delle attività di lavoro cooperativo. Tra i compiti che si possono annoverare, Cohen ricorda:

- *Il facilitatore* che si assicura che tutti i componenti abbiano accesso alla comprensione, favorendo il mutuo aiuto e sollecitando le risposte tra gli studenti.
- *Il Controllore* che si accerta che tutti gli studenti abbiano portato a termine le consegne poste dall'insegnante.
- *L'Addetto ai materiali* il quale dispone i materiali e garantisce l'accessibilità ad essi da parte di tutti.
- *L'Ufficiale per la sicurezza* che ha il compito di notificare eventuali situazioni di disagio o di pericolo (dovuto, per esempio, all'uso incauto dei materiali).
- *Il Relatore*: il quale riferisce al termine delle attività quanto il gruppo ha scoperto o elaborato.

Progettare una conclusione.

La restituzione dei lavori cooperativi rappresenta un momento fondamentale di condivisione delle conoscenze maturate nei singoli gruppi che si compongono, a questo punto del processo, in un compendio uniforme co-costruito di esperienze diverse che finalmente convergono assumendo un carattere

classe ben gestita trovano naturalmente gratificante assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e dello sviluppo sociale." In Kagan, cit., p. 104

significativo e sistemico. La restituzione degli eventi didattici sviluppatasi simultaneamente, può avvalersi di un buon livello di creatività da parte dell'insegnante. Come suggerisce Cohen, costui può sollecitare ciascun gruppo con domande differenti sull'argomento, adottando prospettive diverse, che promuovano la sovrapposizione di punti di osservazioni molteplici su uno stesso argomento; oppure, ancora, può favorire il confronto tra gruppi sugli esiti raggiunti, o anche, sollecitare nei gruppi domande o commenti che stimolino l'elaborazione di riflessioni che manifestino il più possibile integrazione.

2.3.3 Progettare la Valutazione

Sul piano valutativo, il *Cooperative Learning* offre una serie plurale di opportunità. Nonostante l'esperienza cooperativa rappresenti una mediazione che inevitabilmente si ripercuote sui processi di apprendimento, collettivamente intesi, la valutazione va rivolta prevalentemente al soggetto, la cui partecipazione e responsabilità nei confronti delle attività cooperative rappresenta la condizione indispensabile per la vita del gruppo. Inevitabilmente, pertanto, risulta fondamentale l'analisi e la modulazione dei meccanismi relazionali che influiscono sull'efficienza delle dinamiche cooperative, senza le quali l'apprendimento non può sussistere. Tale monitoraggio, funzionale alla cooperazione, va svolto con il supporto dell'insegnante e con il coinvolgimento dei partecipanti stessi alle attività didattiche di gruppo, per favorire proprio la presa di coscienza delle attività funzionali alla cooperazione, in un tempo stabilito del percorso di apprendimento.

La valutazione nel *Cooperative Learning* può essere distinta come in una qualunque attività formativa, in **valutazione dei prodotti** e **valutazione dei processi**. Per quanto riguarda la valutazione dei prodotti, è sempre raccomandabile individuare i contributi elaborati individualmente, cui dare riscontri singoli e circoscritti. Va salvaguardata, quindi, l'attribuzione di valutazioni individuali a lavori svolti da ciascun alunno all'interno del gruppo, mediante questionari da sottoporre singolarmente ad ogni membro o attraverso l'interrogazione relativa a nozioni e concetti, oggetto di studio collaborativo. Questo favorirebbe il contributo responsabile all'interno della compagine di lavoro, soprattutto se al contributo individuale è riconosciuto un peso sulla buona

riuscita dell'attività grupppale. Esisterebbe interdipendenza positiva, infatti tra il lavoro individuale e quello del gruppo. Per quanto concerne, i prodotti di gruppo, la Cohen, adotta una prospettiva meno coercitiva, sottolineando, per esempio, come siano preferibili e maggiormente incisivi *feedbacks* collettivi che non comportino, però, il conferimento di voti formalmente intesi, né al gruppo, né all'individuo. Nel dire ciò, la studiosa riconosce l'importanza che l'insegnante colga l'andamento degli apprendimenti degli studenti, ma questo non dovrebbe, per lei, tradursi necessariamente in valutazioni singole o collettive. La ricompensa motivazionale dei "cooperanti" risiederebbe, essenzialmente, nel superamento da parte loro di compiti complessi. In generale, infatti, è bene ricordare che il buon esito dell'apprendimento, anche in assetto cooperativo, è spesso correlato al livello di motivazione intrinseca sperimentata dagli studenti -la quale deriva dalla gratificazione avvertita nel realizzare positivamente compiti sfidanti anche piuttosto difficoltosi. Essa rappresenta un elemento fondamentale che invoglia ad affrontare efficacemente le esperienze collaborative. Come afferma la Cohen, se " il compito è interessante e stimolante, se gli studenti posseggono abilità da impiegare nell'elaborazione di gruppo, sarà il processo stesso del lavoro di gruppo a costituire per loro un'esperienza altamente gratificante"³¹. Di conseguenza, la presenza di atteggiamenti che evidenzino nei bambini soddisfazione e piacevolezza per il lavoro in gruppo, rappresenta di per sé un indice di gradimento da considerare altrettanto funzionale di un giudizio formale. L'onere professionale del docente di attribuire voti che comunque non può essere disatteso, può realizzarsi, per l'Autrice, nella raccolta di alcuni prodotti individuali elaborati nel corso delle attività, per cogliere l'avvenuta comprensione di alcuni snodi fondamentali dell'esperienza conoscitiva realizzata in gruppo.

La valutazione dei processi, avviene continuamente: l'insegnante è chiamato a chiedere ragione al gruppo, ma anche ai suoi singoli componenti, delle scelte via via adottate, offrendo riscontri contestuali e simultanei alle attività in svolgimento. Ciò favorisce negli studenti un tipo di riflessione critica sulle strategie utilizzate e sui processi cognitivi posti in essere, oltre che, come già accennato, sulle capacità collaborative funzionali all'apprendere.

³¹ E. Cohen, cit, p. 96

Nel valutare le attività cooperative, per loro natura complesse e varie, è possibile, pertanto, adottare procedure sia formali che informali, che seguano il percorso del conoscere in ogni suo aspetto. La valutazione può assumere modalità particolarmente eclettiche, nel senso che può avvalersi di strumenti e dispositivi differenti, sia di natura quantitativa che qualitativa; Kagan ricorda che tra gli altri, è possibile avvalersi di pre-test, test, quiz, griglie di osservazione del comportamento, chiacchiere informali, documentazione di manufatti e materiali prodotti in classe, risposte corali, risposte alla lavagna, punteggio di miglioramento.³²

In sintesi, si possono annoverare i seguenti modelli valutativi, che trovano tutti piena legittimità nelle attività didattiche collaborative:

Valutazione individuale

Secondo Comoglio e Cardoso, la valutazione individuale ha carattere preponderante nel Cooperative Learning. Questo perché è assolutamente rilevante la responsabilizzazione dei componenti che va a creare quel meccanismo di interdipendenza tra i membri necessario a strutturare apprendimenti condivisi e negoziali. Gli autori riconoscono la valenza didattica del gruppo nell'apprendimento: all'aggregazione degli studenti è riconosciuta la valenza di strumento che consente di apprendere, ma si ribadisce come esso sia un dispositivo di "mediazione dell'apprendimento individuale"³³ e non possa sostituirsi al compito individuale, ma su di esso debba fondarsi. L'attenzione ai prodotti individuali, anche se elaborati con la supervisione di compagni, consente di fornire indicazioni e *feedbacks* personali a ciascun alunno, indirizzandolo circa i processi da lui attuati e direzionandone gli apprendimenti futuri. "Se volete sapere se i vostri alunni stanno progredendo o meno, potete e in realtà dovrete esaminare i prodotti individuali che ho raccomandato di utilizzare per ogni lavoro di gruppo. Gli studenti dovrebbero ricevere un feedback che indichi chiaramente cos'hanno fatto di buono e cosa invece potrebbero migliorare"³⁴. In questo caso, i giudizi devono essere puntuali e mettere in evidenza carenze e positività. Ma Cohen, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, non è particolarmente

³² Kagan, .cit., p. 281

³³ M. Comoglio M., M. A. Cardoso., cit., p. 190

³⁴ E. Cohen, cit., p. 94

interessata a formalizzare questi feedbacks in voti formali. Nel caso di attività complesse ed aperte, sarà auspicabile, per esempio, fornire riscontri che sappiano orientare le strategie dei ragazzi, anche usando modalità di correzione personalizzate.

Valutazione tra pari

Consiste nell'insegnare ai bambini a valutare i prodotti restituiti alla classe dai gruppi e pertanto a dare giudizi costruttivi ai loro compagni. La valutazione tra pari avviene sempre, in maniera informale, nel corso delle attività ed in particolari modelli, quale per esempio nello STAD di Slavin, rappresenta un supporto utile nella fase di studio di gruppo laddove, confrontandosi insieme con i materiali di apprendimento, gli alunni sono portati ad interrogarsi vicendevolmente e quindi a valutarsi.

Valutazione di gruppo

Il gruppo rappresenta essenzialmente un veicolo che media l'apprendimento dei singoli individui. La sua compattezza può legittimare, al termine delle attività, valutazioni globali sulle esperienze svolte, considerandolo come se fosse un soggetto a se stante. La valutazione, comunque, dovrebbe cogliere sia i processi posti in essere nel lavoro cooperativo, che i prodotti finiti. Cohen sottolinea l'importanza delle valutazioni di gruppo, evidenziando come l'introduzione di valutazioni individuali che attestino il contributo di ognuno all'attività, rischierebbe di minare il tessuto relazionale del gruppo stesso. Infatti l'autrice riconosce che momenti di valutazione individuale possano avvenire in condizioni informali: "Il feedback si può ottenere dai compagni, come dai docenti. Può avvenire mentre i gruppi sono al lavoro, a colloquio individuale con l'insegnante, o durante una fase conclusiva. Le considerazioni conclusive al termine di ogni sessione di lavoro in gruppo hanno un valore inestimabile in termini di riscontro sia sul processo che sul prodotto."³⁵ Comoglio e Cardoso, aggiungono che, possono sussistere modalità di valutazione integrata che tengano conto sia del risultato conseguito individualmente che della prestazione di

³⁵ Ivi, p. 98

gruppo.³⁶ In generale, il lavoro di gruppo è sempre visto come una condizione favorevole per l'apprendimento individuale e quindi le valutazioni di ciascuno portano a delle ricadute inevitabili sull'insieme dei componenti. Nello *Student Team Learning* di Slavin, per esempio, si dichiara apertamente come esistano strutture di ricompensa interpersonale, per cui le valutazioni dei singoli ricadono sulle ricompense elargite ai gruppi: “nella condizione cooperativa la probabilità di uno di raggiungere la ricompensa è positivamente correlata alla probabilità di altri di ricevere la propria (interdipendenza positiva di riconoscimento).”³⁷

Monitoraggio ed autovalutazione di gruppo

Come si è già detto parlando della valutazione dei processi di apprendimento cooperativo, il gruppo va incoraggiato, col supporto dell'insegnante, a riflettere sistematicamente sul proprio funzionamento, sia in ordine alle procedure cognitive attivate che rispetto alle strategie relazionali; il monitoraggio considera, quindi, i progressi ottenuti e le migliorie da apportare al funzionamento della cooperazione, intesa sia in termini di efficacia che di efficienza nel conseguimento degli obiettivi educativi. In riferimento a questo, Comoglio e Cardoso ricordano l'importanza che la revisione delle attività cooperative riveste in ambito non solo in cognitivo, ma anche relazionale. In sostanza, a seguito dell'analisi dei comportamenti adottati, si accrescono le competenze più favorevoli alla cooperazione e di conseguenza si aumenta il livello di auto-efficacia sia di gruppo che individuale; inoltre, risulterebbero rinforzati anche i comportamenti prosociali vantaggiosi che quindi tendono ad

³⁶ In riferimento a questo, gli autori riportano alcuni esempi su come ciò possa avvenire. È possibile per esempio effettuare una valutazione ponderata che associ il contributo dell'alunno (per una percentuale del 70-80 %) con la media del gruppo (per una percentuale del 30-20%); ancora, si può attribuire un “bonus” al gruppo se tutti i membri conseguono certi standard; altri esempi riconoscono un punteggio aggiuntivo qualora si attesti un miglioramento rispetto alle prove precedenti o penalizzante se la prestazione risultasse uguale. Slavin, per esempio, individua la possibilità di valutare, nell'ambito di compiti cooperativi di routine, l'incremento di miglioramento che ciascun alunno ha ottenuto in riferimento all'attività precedente. A tal fine, i ragazzi deboli sul piano delle abilità personali, possono comunque attribuire un punteggio significativo all'attività cooperativa, tenendo conto dell'avanzamento relativo individuale che hanno manifestato nel compito e consentendo quindi, al gruppo, di conseguire una valutazione positiva. Questo incremento, indubbiamente, si registra anche grazie alle iniziative di supporto e di rinforzo che i membri del gruppo manifestano nei confronti dei loro compagni. Cfr. M. Comoglio M., M. A. Cardoso., cit., p. 191

³⁷ M. Comoglio M., M. A. Cardoso, cit., p. 266

essere reiterati dai ragazzi.³⁸La revisione si traduce nell'integrazione di due attività: il *monitoring* ed il *processing*. Il primo corrisponde alla raccolta di informazioni con procedure strutturate o non strutturate, volte a concentrare l'attenzione su particolari condotte del gruppo, alcuni gruppi o della classe intera, utilizzando griglie di osservazione sistematiche che possono essere più o meno organizzate, a seconda del tipo di comportamenti e di rilevazioni che si intendono effettuare. Il secondo momento della revisione, il *processing*, consiste nell'analizzare i comportamenti adottati o seguendo le informazioni raccolte sulle griglie di osservazione, oppure ragionando insieme nel gruppo, magari servendosi di domande guida fornite dall'insegnante.³⁹

Valutazione dell'organizzazione delle attività collaborative

Questo tipo di valutazione riguarda un processo metariflessivo, utile al docente per analizzare l'impatto che la mediazione didattica cooperativa ha sugli alunni. A tal fine, Elizabeth Cohen propone diversi strumenti di analisi del contesto didattico, utili a correggere e colmare eventuali carenze operative dell'insegnante. L'autrice annovera, a tal proposito, l'uso di griglie di osservazione che possono essere utilizzate da un osservatore esterno. Per quanto riguarda l'impatto delle attività sugli studenti, è possibile effettuare osservazioni sistematiche che registrino le interazioni di gruppo e questionari individuali da rivolgere agli studenti per monitorare: il tipo di partecipazione realizzata nelle attività, il riconoscimento degli stili cognitivi e di lavoro caratteristici di ciascuno studente, nonché il possesso delle competenze relazionali.

In sintesi, alla luce di quanto esposto sulle diverse modalità ed attribuzioni che la valutazione apporta all'apprendimento cooperativo, si può affermare che, senza dubbio, la responsabilità individuale motiva l'alunno ad implicarsi nell'esperienza conoscitiva, contribuendo attivamente al buon esito del lavoro cooperativo. Il buon funzionamento del gruppo, rappresenta comunque un elemento imprescindibile al coinvolgimento di tutti i partecipanti. Per questo motivo le attività collaborative vanno adeguatamente strutturate e valutate nel loro andamento, in quanto il mancato verificarsi di una buona interazione, può alterare

³⁸ Ivi, p. 180

³⁹ Ivi, pp. 181-187

i processi cognitivi individuali. È bene sottolineare come la valutazione nei contesti cooperativi debba essere esplicitata a priori ed avere una formulazione chiara e pertinente con l'oggetto da valutare, essere cioè attendibile. Questo fa sì che debbano essere evidenti e trasparenti ai membri del gruppo, fin dall'inizio, le procedure ed i criteri impiegati per valutarne l'operato e le competenze sociali poste in essere. Inoltre, si ritiene perlopiù significativo insistere sulla prospettiva del feedback contestuale alle attività, fornito indistintamente dall'insegnante o dai pari, *in itinere* e al termine delle attività, o anche in momenti di scambio, previsti anche in forma non strutturata e opportunamente predisposti nel tempo didattico.

2.3.4 Il ruolo dell'insegnante.

L'insegnante, come si può facilmente evincere dalle considerazioni precedenti, ha il compito di strutturare l'ambiente di apprendimento, costruire le attività in base agli obiettivi didattici e di socializzazione, insegnare le abilità sociali richieste per affrontare efficacemente le attività cooperative. Egli fornisce *feedbacks* in itinere, con l'attenzione di non esaurire le risorse interne al gruppo, ma si presta a valorizzarle non procurando, quindi, risposte ai quesiti posti dagli alunni, piuttosto rilanciando le problematiche con ulteriori stimoli, per aiutare il gruppo ad esplorare tutte le possibili strade da percorrere. Si evidenzia, per lo più una delega dell'autorità dell'insegnante ai componenti della classe, sia per quanto concerne l'adempimento dei processi cognitivi, il cui conseguimento si avvale dell'apporto del *peer-tutoring* e quindi di un mutuo supporto nell'apprendere, che relativamente alla gestione delle relazioni anche negli eventuali conflitti. In tal senso, il docente deve essere in grado di leggere il clima emotivo dei gruppi e di anticipare eventuali dinamiche conflittuali prima che emergano problemi difficilmente superabili. La sua opera di monitoraggio dei processi, si traduce essenzialmente nel condurre i gruppi a riflettere sulle attività svolte, a ritornare, pertanto, sulle loro esperienze, compiendo analisi riflessive e metaesperienziali di autovalutazione dei processi, sia di apprendimento che di socializzazione.

Dagli studi di Sachar e Sharan (1995) ed Hertz- Lazarowitz (1992)⁴⁰ che si sono espressi in merito alla comparazione tra metodi di insegnamento tradizionali

⁴⁰ Cit. in M. Comoglio e M.A. Cardoso, cit, pp. 195-198

e cooperativi –in particolare del Group Investigation- si evincono le seguenti considerazioni da noi sintetizzate:

- Gli insegnanti devono il più possibile interagire con i gruppi per pianificare gli interventi e la gestione d’aula.
- Gli insegnanti lavorano a partire da un “flusso multilaterale dell’informazione”, che si traduce in processi estesi ed orizzontali di confronto; dovrebbero, pertanto, sapere tradurre anche nella loro comunità professionale i principi della collaborazione e della condivisione di obiettivi.
- Gli insegnanti sviluppano le competenze relazionali che favoriscono la responsabilità, l’interdipendenza e la reciprocità.
- Gli insegnanti strutturano i percorsi di apprendimento in collaborazione con gli studenti e compiono attività tutoriale affinché l’integrazione delle attività dei diversi gruppi possa diventare uniforme nella sua poliedrica complessità.
- Le competenze dell’insegnante si traducono nella capacità di tutorare le attività poste in essere, insegnare le competenze atte a comunicare, a risolvere le situazioni conflittuali, a sciogliere costruttivamente situazioni problematiche deliberando a favore di tutto il gruppo. Il suo compito, quindi, si esprime soprattutto in una predisposizione preventiva dei contesti e delle interazioni (anticipate ed insegnate quali norme di condotta funzionali alle dinamiche interattive). Egli si adopera affinché gli alunni possano sfruttare risorse di *scaffolding* (sia materiale che sociale) cui rivolgersi autonomamente per apprendere ed imparare ad apprendere nella collaborazione.

2.4 Il Cooperative Learning come contesto relazionale: l’emergere di una domanda ed il senso di un’indagine per un’educazione alla convivenza.

L’attenzione ai processi cooperativi in ambito scolastico, assume un’importanza rilevante a livello internazionale, soprattutto in area angloamericana e israeliana. In Italia, come abbiamo visto, si deve soprattutto a Mario Comoglio il merito di avere importato idee e riflessioni relative al Cooperative Learning, e di averlo sperimentato in stretto contatto con gli operatori della scuola, favorendone la diffusione nelle prassi didattiche del nostro Paese.

Per questo motivo ci avvarremo dei suoi studi e delle esperienze realizzate e documentate con gli insegnanti, con il preciso intento di farle attraversare da una domanda che interpella sia il modo di considerare i contesti scolastici che la sorgività che li caratterizza, in particolare per ragionare sulla praticabilità del Cooperative Learning per formulare proposte didattiche di educazione alla cittadinanza.

Ci poniamo il problema se sia possibile e come, cogliere lo sviluppo di transazioni metacomunicative ed implicite all'interno delle dinamiche cooperative, che sappiano generare processi relazionali capaci di favorire l'elaborazione di regole di convivenza.

Ci interessa, allora qui, riconoscere quelle esperienze agite nella scuola che nell'attribuire importanza allo scambio ed alla relazione, colgono proprio da questo dinamismo intersoggettivo, lo strutturarsi di regole negoziate insieme a partire dalle circostanze derivanti dal contesto didattico, la cui ricaduta sul contesto stesso, si traduce in soluzioni, contingenti ma significative per quel che concerne il vivere insieme una comunità. Vogliamo tentare di riconoscere quegli eventi che fondano i processi dell'operatività didattica, intesa nella prospettiva sistemica che mette in gioco le relazioni tra soggetti e contesti, sostanzialmente a partire da quella che è la strutturazione di situazioni e dinamiche collaborative tra gli alunni. Sottoporremo alla nostra analisi i fenomeni negoziali e co-costruttivi, capaci di promuovere sia processi cognitivi condivisi volti a manipolare i contenuti dell'apprendere, che quelle competenze socio-relazionali essenziali e funzionali alla realizzazione degli scambi tra i membri del gruppo.

L'analisi delle funzioni e delle strutture caratterizzanti la didattica cooperativa, evidenzia come essa si preoccupi essenzialmente di costruire contesti aventi specifiche disposizioni interne nell'ambito delle quali ci si ponga il problema di stabilire "una dinamica di gruppo tra i partecipanti all'esperienza, tramite la strutturazione di situazioni che prevedano un'interdipendenza delle contingenze di rinforzo"⁴¹.

⁴¹A. Talamo *Cooperare a scuola. Osservare e gestire l'interazione sociale a scuola*, Carocci, Roma, 2003, p. 66

Dozza⁴² nel sintetizzare gli elementi cruciali dell'apprendimento cooperativo e rifacendosi anche alle esperienze didattiche della scuola attiva ed al MCE, enuncia quelle che costituirebbero le condizioni essenziali all'istituzione dei gruppi cooperativi ed al loro operare sia sul piano cognitivo che su quello sociale. Noi le riconduciamo alle seguenti attenzioni didattiche:

1. La ***responsabilizzazione dei componenti del gruppo in considerazione dell'organizzazione didattica della classe e della relazione istituito-istituente***. Questo aspetto sarebbe garantito dall'assegnazione di ruoli e funzioni all'interno del gruppo che siano caratterizzate da alta flessibilità e mobilità, ossia da leadership e da potere di parola distribuiti. Quest'attenzione consente che siano garantite ai bambini interdipendenza di scopo e soprattutto, una fattiva apertura alla possibilità degli alunni di prendere decisioni che possano avere ricadute autentiche sul lavoro e riconosce, di conseguenza, agli stessi, la possibilità di incidere creativamente sul processo di cui essi sono e restano protagonisti indiscussi. Dozza, infatti, riferendosi anche agli studi di Vasquez e Oury, sottolinea la rilevanza stabilita dalle dimensioni proprie dell'*istituto* e dell'*istituente* all'interno delle transazioni cooperative. Il primo aspetto, riguarda le risorse predisposte dall'esterno rispetto alle condizioni del contesto di apprendimento, gli assetti micro e macrosociali che rappresentano, noi commentiamo, gli elementi "perturbatori" del sistema che apprende. La variabile definita come istituente, invece, corrisponde alla *facoltà generativa* del gruppo che appunto, posto in determinate condizioni, può esprimersi con modalità non prevedibili e produrre esiti imprevisti, attesi imprevisti ed imprevedibili, inattesi imprevisti ed imprevedibili⁴³. Un altro aspetto che l'autrice evidenzia, è dato dall'attenzione rivolta alla corrispondenza tra i bisogni espressi e quelli latenti dei componenti il gruppo con la capacità del sistema classe stesso, di riconoscerli e farvi fronte. In questo senso, già Ciari⁴⁴ aveva sottolineato come lo strutturarsi, in seno alla comunità scolastica, di organi assembleari e deliberativi che estendessero la facoltà di prendere decisioni agli alunni stessi, potesse "porre le

⁴² Cfr. L. Dozza *Relazioni cooperative a scuola*. Erickson, 2006, pp. 36-41

⁴³ Cfr. W. Fornasa "Costruzione, cambiamento e processi evolutivi" in L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli (a cura di) *Educazione alla convivenza civile* cit., p. 100

⁴⁴ B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1966

base di una comunità operosa, in cui la disciplina e le relative norme” fossero “il risultato della vita di classe, delle occupazioni, dell’organizzazione che via via si definisce”⁴⁵. È bene ricordare che la dimensione della cooperazione nella didattica *nuova* richiamata da questo autore, assumeva i toni forti di una *contropedagogia* volta, secondo la sua prospettiva ideologica, ad emancipare le classi di subalterni al potere precostituito di cui la scuola rappresenterebbe la riproduttrice di valori e privilegi. Tuttavia, nel suo esporre considerazioni in merito alle misure didattiche favorevoli un *clima cooperativo*, egli evidenziava aspetti che riteniamo significativi proprio per il fatto che riconoscono l’importanza di ricorrere ad attività comuni e di reciproco aiuto che nell’aprirsi all’esterno, contribuiscono a fornire ai membri del gruppo una rappresentazione dello stare insieme e del praticare relazioni che influenzano non solo l’agire all’interno del gruppo, ma anche le identità dei componenti il gruppo stesso, come avremo modo di approfondire meglio nel terzo capitolo. A tal fine, egli individuava delle forme di autogoverno della classe, che potessero esprimersi in modelli decisionali democratici autentici e che sapessero avere facoltà deliberativa. Ricordava, a tal proposito, come l’assetto organizzativo dell’aula parli della comunità che la abita, della sua storia, della sua identità, delle prospettive di senso che la animano.

2. *Le tecniche attive.* Il testo libero, il giornalino di classe, la corrispondenza, espedienti didattici derivanti dal metodo Freinet, rivaluterebbero l’individualità, portando a scuola il mondo reale del bambino consentendogli di porsi in una comunicazione autentica e non falsata con altre persone ed altri contesti. L’esito ultimo sarebbe quello, quindi, di far sperimentare all’alunno un ruolo di protagonismo consapevole rispetto al suo tempo vissuto, favorendo in lui la capacità di assumere un ruolo incisivo nei confronti del mondo che abita e rispetto al quale impara a percepire una qualche forma di responsabilità attiva.

3. *Il ruolo tutoriale del maestro, che nasce da un riconoscimento dello spazio di parola dell’alunno.* In questo senso, l’insegnante sarebbe chiamato a facilitare e regolare gli scambi tra i bambini, attraverso anche una riformulazione esperta delle scoperte fatte nel corso dell’attività di gruppo e

⁴⁵Ivi, p. 53

operando sempre nell'ambito di una dimensione di potenzialità prossimale dell'apprendimento (Vygotskij, 1990).

Ciò che ci sembra significativo sottolineare qui è, appunto, come cambi il ruolo dell'insegnante. Ci pare di vedere come sia necessario scoprire il nuovo elemento distintivo della professionalità docente nella *sottrazione di sé*, intesa non nel senso di un disimpegno educativo, ma essenzialmente nella consapevole attenzione a diventare risorsa discreta del contesto di apprendimento, risorsa che apre e che si prende cura lasciando tempo e dando il tempo affinché il gruppo nel suo porsi reciprocamente in dialogo al suo interno e col contesto, scovi in sé gli spazi di resilienza presso cui agire e reagire agli stimoli che lo interpellano. L'insegnante rinuncia, in questo senso, ad essere erogatore di un sapere preconfezionato sia in termini di conoscenze istruzionali che pro-sociali da elargire agli alunni, ma favorisce e *con-sente* agli studenti una legittima opportunità "autorale", suscitando in essi la capacità di elaborare insieme competenze relazionali ed a sviluppare, di conseguenza, quelle regole che favoriscono il *ben essere con gli altri*. Ben essere che è sia individuale che al contempo, comunitario. Richiamando ancora la figura dell'insegnante presentata da Bruno Ciari, si vede come l'autorità del maestro richieda di essere ridimensionata: non si tratta di misconoscerne il ruolo, ma di attribuirgli l'onere di garantire i diritti di tutti. Il maestro, infatti, non viene negato, come apparentemente potrebbe sembrare, ma egli diventerebbe direttore delle attività comuni e individuali, l'organizzatore e l'animatore di esperienze aperte, che sollecitano gli alunni ad implicarsi responsabilmente gli uni verso gli altri e nei confronti dell'ambiente vissuto; l'insegnante della comunità cooperativa, come afferma Ciari, aiuta, incoraggia, fornisce sicurezza, affetto, protezione. Il suo compito è quello di fornire un esempio di coerenza umana e civile, che si traduce in gesti autentici, che lo svelano anche nella sua vulnerabilità, ma che non tradiranno mai quell'impegno di uomo e di cittadino che lo caratterizza sia nella comunità della classe che in quella più vasta della società. È in questo preciso significato che il maestro, per Ciari, è chiamato ad *essere in un certo modo*⁴⁶.

⁴⁶ B. Ciari, cit., p. 54

3 La *documentazione dei processi di apprendimento*. La raccolta delle esperienze educativo-didattiche effettuata dagli alunni, consente di attribuire un significato di evoluzione e di progressività in merito alle attività di apprendimento individuali e di gruppo, con la possibilità di sottoporle -e questo rappresenta a nostro avviso il valore aggiunto- all'attenzione di tutti coloro che rientrano nella comunità scolastica (insegnanti, genitori). Riconducendo queste considerazioni alla didattica Freinet, troviamo un significativo riscontro, per esempio, nella pratica dello schedario delle esperienze scolastiche che insegnanti ed alunni aggiornano conformemente con le esperienze didattiche effettuate.

4. **L'organizzazione degli spazi dell'apprendere** Alle considerazioni precedenti, possiamo aggiungere alcune riflessioni relative all'organizzazione delle risorse didattiche, considerando tra queste: gli spazi, il tipo di materiali didattici in riferimento al loro essere più o meno strutturati, i prodotti derivanti dalle esperienze di apprendimento dei bambini ed i sussidi di insegnamento.

Per quanto concerne gli **spazi**, essi possono essere intesi come luoghi deputati alle transazioni tra i bambini e per questo capaci di influenzare il dispiegarsi di relazioni co-costruttive. Una dimensione che si può valutare per leggere l'impatto delle teorie cooperative nella didattica scolastica, è legata alla lettura degli assetti spaziali delle aule, i quali manifesterebbero l'attenzione assegnata alla predisposizione sociale dell'evento educativo. La disposizione degli arredi, il tipo di accessibilità ai materiali (se siano maggiormente fruibili dai bambini piuttosto che dagli insegnanti), determinano un setting capace di condizionare la percezione del sociale nelle occupazioni didattiche quotidiane. Come affermava Ciari, ma come attestano anche gli studi recenti sul Cooperative Learning, l'ambiente di apprendimento è in grado di veicolare dei codici di appartenenza al gruppo classe che determinano l'identità stessa della comunità e la sua propensione relazionale, il suo *modus vivendi* esperienziale. Nel descrivere gli spazi di una classe oggetto di ricerca, Talamo riferisce "l'aula è interamente organizzata sulla base delle esigenze conoscitive degli alunni (i materiali a disposizione sono numerosi e accessibili liberamente) e sulla fluidificazione dei

rapporti sociali ottenuta con una disposizione degli arredi che enfatizza la situazione di piccolo gruppo, situazione ottimale per l'interazione diretta.”⁴⁷

5. **Risorse e materiali** Altri riscontri interessanti, sono legati alla predisposizione delle risorse nei contesti di apprendimento cooperativo ed emergono dall'analisi del tipo di materiali fruiti in classe. Le classi cooperative si avvalgono di *materiale non strutturato* (materiale di facile consumo), e *strutturato* (schede per l'apprendimento, cartine geografiche, ecc...) come quelle tradizionali, ma varierebbe l'uso che se ne fa, che si rivolgerebbe perlopiù ad attività meno convenzionali e strutturate, quindi più creative ed aperte alla elaborazione di soluzioni nuove da parte del gruppo. Questa scelta didattica, di fatto, valorizzerebbe maggiormente la complessificazione degli scambi necessari per realizzare i manufatti, e i compiti di apprendimento, improntati per lo più a dinamiche collaborative e negoziali.

Significativa sarebbe, ancora, l'attenzione rivolta ai *prodotti realizzati dai bambini*. Nelle classi cooperative essi assumono un ruolo rilevante, soprattutto se considerati come fonte documentale degli apprendimenti condotti insieme. Si caratterizzano per la varietà delle tipologie realizzate, che lungi dal semplice cartellone murale, estendono il loro assortimento ad oggetti di natura diversa: libretti, teche, burattini, tavole comparative, in sostanza sistemi notazionali che strutturano con procedure diverse le conoscenze acquisite.

Anche per quanto riguarda i *sussidi predisposti dagli insegnanti*, essi possono rappresentare un significativo strumento di lavoro e di riflessione sull'apprendimento. Nell'ambito della mediazione didattica, infatti, essi costituiscono, delle opportunità di esplorazione e ricerca più libere e meno condizionanti nelle classi cooperative, rispetto a quanto avvenga nelle classi di tipo tradizionale; consisterebbero in veicoli cognitivi utilissimi sia come risorse documentali delle esperienze didattiche svolte, che come appigli mnemonici utili a costruire un sapere condivisibile e stabile in aula, che costituisce un parterre di conoscenze comuni a tutti gli alunni. Infatti i libri, le tabelle sintetiche delle spiegazioni e delle esperienze effettuate, consentirebbero ai bambini di fruire abitualmente e senza limitazioni, di supporti cognitivi efficaci per l'auto-

⁴⁷ A. Talamo, cit., p. 96

apprendimento e di avere sempre presenti e documentati i riferimenti didattici di cui si sono valse nel corso delle attività svolte in collaborazione.

Proseguendo con l'indagine volta a riconoscere gli elementi strategicamente funzionali alla definizione di contesti educativi aperti alla cooperazione, la Talamo annovera una serie di indicazioni che deriva dall'osservazione di aule scolastiche di tipo tradizionale e di tipo collaborativo. Per individuare il pattern educativo caratterizzante una classe, intesa nel suo funzionamento come sistema unitario⁴⁸, sono stati analizzati quelli che sono gli eventi che connotano l'unità temporale della giornata scolastica. A tal fine è risultato interessante individuare quegli elementi che concorrono a strutturare la vita in aula e che sono definiti dall'organizzazione degli spazi, delle attività didattiche adottate, dalle modalità sociali consentite, dalle modalità di gestione delle dinamiche in classe e dalla determinazione delle situazioni educative che si verificano.

2.5 I contesti educativi cooperativi: l'ambiente che forma alla collaborazione

In sintesi, è possibile enucleare quelle che sono le caratteristiche dei contesti educativi di tipo cooperativo, così come sono state desunte da ricerche compiute a partire dalle osservazioni effettuate in aula.

Innanzitutto, la specificità dei contesti cooperativi si fonda su una solida consuetudine all'interazione tra pari, favorita dalla gestione autonoma delle situazioni da parte dei bambini, di quelli che sono gli spazi e i tempi dell'apprendere. Questo consentirebbe la promozione di processi di elaborazione di regole condivise funzionali alla vita collettiva le quali emergerebbero direttamente dalle necessità poste da un ambiente poco strutturato. Nelle classi cooperative, si evidenzerebbero, quindi situazioni didattiche in cui sarebbe centrale l'iniziativa e la partecipazione attiva alle esperienze dell'apprendere. Anche nella lettura delle regole che strutturano la vita cognitiva e relazionale della classe, è possibile evidenziare come, nei contesti cooperativi, le regole implicite siano preponderanti rispetto a quelle esplicite e questo si accorda con quanto detto prima circa l'autonomia sperimentata dai bambini nel corso delle attività svolte in

⁴⁸ Ivi, p. 106

collaborazione. Rispetto alla tipologie di consegne esplicitate, nelle classi cooperative sarebbero dominanti quelle di tipo propositivo, finalizzate a suggerire l'adozione di strategie alternative a quelle comunemente adottate, mentre nelle classi tradizionali risulterebbero più importanti quelle di carattere restrittivo. Da questa breve disamina, allora, emerge come la definizione di contesti didattici attenti alla cooperazione educativa, richieda alcuni accorgimenti metodologici, quali: un consapevole alleggerimento da parte del docente di modelli comunicativi direttivi e trasmissivi, l'attenta costruzione di spazi fisici che sappiano favorire l'interazione, sia spontanea che organizzata, la rivalutazione di spazi temporali poco strutturati e tali da sollecitare anche la libera iniziativa dei bambini. Condizioni essenziali per maturare processi di progressiva autonomizzazione e di elaborazione consapevole di regole di convivenza.

2.5.1 La comunicazione

Il processo comunicativo costituisce un elemento fondamentale nella cooperazione. Da Comoglio e Cardoso esso è inteso come fenomeno che se ben impostato ed espresso, rende possibili ed efficaci gli scambi tra i componenti del gruppo. Una buona comunicazione consente di soddisfare sia la relazione interpersonale, attraverso interazioni di natura pro-sociale, che mediante le negoziazioni propriamente finalizzate ad elaborare in maniera collaborativa la conoscenza, attività che si avvantaggia proprio di modelli comunicativi capaci di ragionare insieme, problematizzare i presupposti dell'apprendere, manipolare verbalmente i concetti, disambiguare questioni poco chiare attraverso la riformulazione condivisa degli argomenti⁴⁹.

Gli autori, in questo senso, affermano che la comunicazione all'interno delle pratiche di Cooperative Learning deve essere efficace e chiara e per questo motivo annoverano alcuni requisiti e condizioni per i quali le interazioni possano avvenire favorevolmente⁵⁰.

Da questa casistica emerge, così, come la problematicità della relazione possa essere letta e colta a partire dall'analisi e scomposizione degli elementi che la costituiscono e possa essere, pertanto, intesa e rappresentata come oggetto di

⁴⁹ Cfr. Cohen, cit., p. 65

⁵⁰ Cfr. la casistica riportata in M. Comoglio M. A. Cardoso, cit, pp. 76-94

insegnamento. In particolare, gli autori riconoscono la possibilità di suscitare negli alunni l'esercizio di competenze funzionali a costruire un buon contesto relazionale, per favorire situazioni di benessere emotivo tra i partecipanti. Si fa riferimento, nello specifico, alla facoltà offerta ai bambini di imparare, da una parte a sostenere l'interlocutore e dall'altra ad esprimere calore all'interno della relazione stessa.

A partire da queste considerazioni, l'attenzione alla predisposizione di ambienti di apprendimento fondati su un clima positivo e favorevole agli scambi, rappresenta allora sicuramente un ingrediente essenziale alla collaborazione e pertanto va adeguatamente curato. Come riportano Comoglio e Cardoso, infatti, ciò è dovuto al fatto che “non solo è difficile essere chiari e completi nei propri messaggi, ma è difficile anche aprirsi all'altro, essere capaci di riconoscere e comunicare i propri sentimenti, costruire dei messaggi in cui vi sia congruenza tra messaggio verbale e non verbale.”⁵¹ Nell'analisi che essi pongono all'inizio della questione comunicativa nell'apprendimento cooperativo, gli autori si soffermano su quelle che costituirebbero le precondizioni del processo di scambio e da queste considerazioni ci pare di poter evincere elementi di analisi significativi circa le metacomunicazioni, ossia le attitudini che predispongono favorevolmente la relazione interpersonale e di apprendimento. Rifacendosi agli studi di D.W. Johnson (1990), gli autori espongono alcune riflessioni legate a definire quali siano gli atteggiamenti capaci di costituire un clima interpersonale positivo, richiamando l'idea di “**apertura con**” e di “**apertura a**”. Mentre il primo modello di apertura riguarda la facoltà di ognuno di mostrarsi nella sua autenticità nei confronti dell'interlocutore, con la dicitura “apertura a”, si sottolinea l'atteggiamento di disponibilità verso l'altro che si traduce nell'attenzione alle sue idee ed ad un suo apprezzamento incondizionato e non valutante. Da questa duplice accezione, ricaviamo indicazioni circa possibili modelli comportamentali utili per rivolgersi all'altro, forme di esposizioni alla relazione che si traducono proprio in comportamenti di sincerità, autenticità, rispetto. Tale “apertura”, è bene specificarlo, non coincide con la sfrontatezza o con l'ingenuità, ma implica consapevolmente il rischio che la relazione inevitabilmente comporta e che va

⁵¹ M. Comoglio M. A. Cardoso, cit, pp. 76

accuratamente espressa e concretizzata nel rispetto dell'altro e nel pudore per se stessi. Proprio da D.W. Johnson (1990), ricaviamo un elenco di condizioni che riconoscono quando un'apertura sia appropriata. "Un'apertura è appropriata quando:

- Non è un atto isolato o casuale, quanto piuttosto parte di una relazione continua.
- È reciproca(...)
- Fa riferimento a ciò che sta avvenendo dentro o tra persone nel momento presente
- Crea un'opportunità ragionevole di migliorare la relazione
- Tiene conto dell'effetto che essa può avere sull'altra persona"⁵²
- Cresce velocemente dal momento in cui comincia
- Si muove gradualmente da livelli superficiali e banali verso livelli più profondi"⁵³

Gli autori, intendono sottolineare come comunicare efficacemente, rappresenti un'abilità da far acquisire agli alunni e che richiede, pertanto, un training appositamente predisposto dall'insegnante, per favorire l'insegnamento-apprendimento reciproco tra gli studenti, migliorare i processi di supporto vicendevole, riconoscere e monitorare le dinamiche relazionali degli alunni, evidenziando gli eventuali ostacoli ai rapporti interpersonali.

Se, alla luce di queste considerazioni, siamo consapevoli che l'apprendimento cooperativo debba realizzarsi all'interno di un contesto didattico e poggiarsi sulla necessità di apprendere ed adottare a priori comportamenti tali da istituire relazioni stabili e proficue sotto il profilo degli scambi, ci chiediamo invertendo la questione se, tuttavia, non possa essere proprio la struttura stessa dell'agire cooperativo, a condizionare e promuovere l'esercizio di competenze relazionali funzionali al sostentamento delle attività stesse. Ci chiediamo, in altre parole se anziché insegnare abilità tali da favorire propedeuticamente condotte capaci di muoversi ed istituire situazioni che agevolino fenomenologie relazionali, non si possa parlare di quelle dinamiche emergenti dalla struttura stessa del

⁵² dipende, quindi dal carattere e dal vissuto dell'interlocutore, che può gradire ed è in grado di sopportare livelli diversi di intimità.

⁵³ in M. Comoglio - M. A. Cardoso, cit, pp. 78-79

contesto, che siano capaci di abilitare i membri del gruppo ad utilizzare strategicamente atteggiamenti che sappiano misurarsi con le fenomenologie relazionali di volta in volta emergono dal contesto di lavoro comune.

Meirieu, per esempio, argomentando l'opportunità didattica del progetto come strumento di apprendimento, sottolinea come esso vada inteso quale dispositivo di negoziazione di competenze e di regolazione interna del lavoro di gruppo.⁵⁴ Il progetto, infatti, consentirebbe di apprendere ad elaborare e ad attivarsi per il bene comune, dal momento che l'operare su un compito, aiuterebbe a definire bene le condizioni di partecipazione di ognuno, a contrattare i limiti e verificare le richieste e le regole del convivere. Si tratta di progettare delle strategie educative che riconoscano e suscitino l'apertura all'altro e generino la legittima espressione della sua individualità nell'ambito della comunità. Il progetto predispose quindi una logica sistemica, che mette in relazione tutti gli attori che concorrono a co-progettarlo, a co-elaborarlo, a co-costruirlo, a co-valutarlo. Non esiste distinzione fra chi progetta, chi impara e chi fruisce degli esiti del progetto: tutto concorre a definirlo in una logica di interdipendenza che non separa, ma interconnette. Il tipo di compito di apprendimento, in questo caso, costituisce il motore stesso delle relazioni, l'insorgere di conflitti cognitivi,

2.5.2 Competizione e cooperazione: l'apertura alle metacomunicazioni intragruppo

Dopo questa prima serie di considerazioni, è possibile ragionare rispetto ad una divergenza, almeno apparente, esistente tra metodi competitivi e metodi cooperativi.

Alla luce delle riflessioni precedenti, non crediamo che la competizione si possa del tutto estromettere dalle dinamiche cooperative. Il gruppo è sempre necessariamente costituito da soggetti caratterizzati dall'essere ciascuno appartenente a mondi diversi contemporaneamente ed è, pertanto, chiamato a negoziare simultaneamente identità in un contesto dove queste variabilità entrano necessariamente in gioco. Come afferma Fornasa, "Si tratta dell'idea di

⁵⁴Cfr. Meirieu P. *Pédagogie: le devoir de résister*, ESF Editeur, Issy-Les Moulineaux, Cedex, 2007

competenza cooperativa collettiva, ampliabile all'idea di competenza cooperativa, collettiva e competitiva. Dove «cum petere» vuole dire chiedere insieme, non chiedere contro.”⁵⁵. Se la competizione può essere intesa da una parte come struttura di un contesto di apprendimento deliberatamente stabilita dall'insegnante per suscitare le risorse individuali e se questo avviene a partire dal predisporre un agonismo interindividuale⁵⁶, si vuole qui sottolineare come, tuttavia, essa possa rientrare nei processi stessi della cooperazione. L'esperienza dell'apprendere nel gruppo, può essere vista come frutto dell'incontro di rappresentazioni reciproche che i membri del team di lavoro scambiano mutuamente, e dal cui confronto il sistema organicamente costituito dalle persone che lo compongono, evolve. In altre parole, il concorso delle aspettative comuni verso l'obiettivo da raggiungere, costituisce l'orizzonte verso cui si orientano le scelte del gruppo. È nella relazione intragruppo, realizzata e letta in un'ottica di interdipendenza, che si può sviluppare un processo di confronto tra le aspettative di ciascuno e a partire da tale confronto, queste prospettive plurali, possono convergere verso una scelta che tende a raggiungere l'unanimità in vista del bene comune. Per bene comune, qui si intende la tensione verso il soddisfacimento il più possibile generalizzato tra tutti i membri del gruppo. Lo sprone per accrescersi e migliorarsi è frutto, proprio, dell'aspettativa negoziata tra tutti i componenti del gruppo cooperativo. Si tratta, quindi di un raffronto delle condizioni attuali del gruppo, inteso nella sua unità organica e dinamica, con la rappresentazione ideale che esso, nella sua complessità di intenti, formula costantemente nel corso della propria esperienza formativa. In questo senso, allora, l'attività cooperativa, diventa frutto del concorso collettivo e comporta la maturazione di un processo autoregolativo, che porta il sistema stesso ad accrescersi e ad incidere efficacemente ed autonomamente sulla realtà.

Secondo questa prospettiva, allora, il competere, può essere inteso davvero come un “aspirare assieme” che muove il gruppo, a partire dalle differenze interindividuali. Altro è il competere inteso come processo dinamico che si alimenta nel conflitto e che vede nella supremazia di uno studente sugli altri,

⁵⁵ Cfr. W. Fornasa, *Lavorare per progetti verso la competenza evolutiva* in, http://www.provinz.bz.it/ressorts/natur/download/Walter_Fornasa.pdf

⁵⁶ M. Comoglio - M. A. Cardoso, cit, pp. 199-201

l'esito ultimo del confronto. Nelle teorie dell'apprendimento cooperativo, in effetti, emerge soprattutto quest'ultima prospettiva che sicuramente non suscita l'elaborazione e l'adozione di condotte favorevoli alla convivenza. Viceversa, invece, la competizione intesa nella variazione del "cum-petere", riformula la dinamica del confronto come processo che nasce dalle differenze, le riconosce ed in virtù di esse mantiene quella tensione corale aperta alle visioni di tutti e che sollecita la facoltà di prendere accordi estesi e condivisi.

Nel Cooperative Learning, quindi, potrebbe essere significativo riconoscere questa cifra aggiuntiva che fa sì che gli obiettivi e le prerogative stabilite collettivamente all'interno del gruppo, rappresentino i *telos* che orientano il senso dell'operare insieme e verso cui si rivolgono i lavori di gruppo. Solo così, i membri del gruppo riconoscono passo a passo, con un approccio strategico⁵⁷, le istanze dalle quali sono interpellati e verso cui vale la pena muovere.

2.6 L' apprendere genera il gruppo e non viceversa

Un altro aspetto su cui si intende portare la riflessione, e che evidenzia l'importanza di fornire alla metodologia cooperativa una prospettiva sistemica ed ecologica, ci è sollecitato dalla descrizione che Comoglio e Cardoso fanno delle situazioni fisiche del contesto di apprendimento in assetto cooperativo. Gli autori sottolineano come la disposizione degli spazi debba essere gestita dall'insegnante in modo tale che i bambini non siano disturbati dagli altri gruppi di lavoro. Se questa preoccupazione costituisce un'attenzione alla disposizione ottimale della classe, ci chiediamo, tuttavia, se la presenza di un disturbo debba essere disciplinata dall'esterno o seppur possa definirsi come una risorsa tramite cui far ragionare gli alunni sull' adeguamento reciproco che avviene in condizioni di lavoro. Stiamo riflettendo, cioè su come la stessa gestione dell'ambiente di apprendimento, inclusa la prossimità fisica tra i gruppi possa, probabilmente, diventare anch'essa oggetto di riflessione e di aggiustamento rispetto alle **metacomunicazioni** che si profilano nel contesto.

Se i requisiti strutturali necessari alle attività di gruppo, divengono oggetto essi stessi di analisi da parte della comunità di lavoro cooperativo, è evidente che

⁵⁷ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta* cit.

le regole di vicendevole adattamento, assumeranno un ruolo funzionale allo svolgersi dei compiti stessi e di conseguenza, si tradurranno in scelte capaci di incidere efficacemente sulla situazione. In questo senso, allora, il conformarsi reciproco e dinamico dei gruppi a condizioni di lavoro stabilite conformemente insieme, diventa utile per gli esiti che sortisce sulla buona conduzione delle pratiche, ma soprattutto perché innesca processi di accomodamento che si consolidano in abitudini a misurarsi con situazioni problematiche e di raccordo continuo, in quanto dettate dal disequilibrio proprio delle situazioni complesse nelle quali si definiscono le relazioni. Cosa che accade, quotidianamente, negli spazi dell'apprendere.

A tal proposito, ci sembra opportuno riportare alcune considerazioni che Meirieu fa rispetto alle riverberazioni che un buon apprendimento cooperativo (egli parla di comunità educativa), ha nei confronti della formulazione di regole utili alla convivenza ed alla sensibilizzazione verso i temi dell'educazione alla cittadinanza. Egli, infatti, nel ricordare, in sintesi, a cosa corrisponda a suo avviso l'impresa educativa, afferma che essa rappresenta "innanzitutto l'esplorazione di spazi sconosciuti, l'assunzione di un rischio, tentativi più o meno riusciti, l'andare a tastoni e procedere per stabilizzazioni progressive di nuove capacità"⁵⁸ Qui emerge con evidenza come l'acquisizione di questa consapevolezza, debba essere ricondotta all'esperienza del bambino, al suo protagonismo esistenziale in seno alla comunità che abita, di cui il gruppo può rappresentare un esempio significativo, per quanto ridotto numericamente. Il bambino, per l'Autore, "ha bisogno di investire progressivamente nell'ambito di contesti a sua misura, di mettersi alla prova nell'esercizio della libertà sperimentando delle situazioni che egli può comprendere, di imparare ad agire articolando i suoi desideri e le costrizioni, il suo punto di vista personale e l'interesse generale."⁵⁹ L'intenzionalità pedagogica, così descritta da Meirieu prevede, pertanto, di pensare a delle situazioni educative che contengano elementi costrittivi, in ordine ai quali sia richiesto uno sforzo di adattamento. L'intervento dell'insegnante non va evitato, ma può disporsi secondo una doppia direttrice: da una parte suscitare situazioni di conflitto socio-cognitivo, per le quali favorire la percezione della

⁵⁸ P. Meirieu, cit. p. 58

⁵⁹ Ivi, p. 58

differenza e stabilire dinamiche di confronto; dall'altra incoraggiare la comprensione reciproca, attraverso sollecitazioni volte a riflettere ed a problematizzare le situazioni, per raggiungere soluzioni il più possibile condivise

A questo proposito, riteniamo che i contesti didattici, di per sé, contengano già naturalmente degli elementi di problematicità, in nome della loro naturale complessità. Quello che l'insegnante dovrebbe fare, è imparare a "visualizzare" tale complessità, cogliendo la presenza delle perturbazioni come un aspetto imprescindibile del divenire del sistema di relazioni all'interno della classe; conseguentemente, dovrebbe occuparsi di portare i bambini a prendere coscienza di questa interdipendenza che li lega tutti in virtù, appunto, del sistema di cui fanno parte. La dimensione evolutiva del gruppo, rappresenta infatti, una condizione che sussiste stabilmente. Naturalmente, per poter procedere a questa visualizzazione, e per far sì che essa possa essere estesa anche agli alunni, l'insegnante avrà bisogno di strumenti pedagogici opportuni.

2.7 Conclusioni. Cooperazione ed istanza metacomunicativa: l'interdipendenza e la comunicazione come occasioni di riflessione sull'apprendere ed il relazionarsi

Da quanto sopra esposto, ci sembra di poter desumere che nell'ambito delle attività cooperative, l'innescò delle dinamiche di apprendimento e relazionali, sia dovuto prevalentemente all'intervento artificioso dell'insegnante che opera per alterarne intenzionalmente l'equilibrio.

Noi crediamo, tuttavia, che l'apprendere rappresenti un'esperienza culturale, all'interno della quale si adottano ed imparano posture esistenziali che dipendono fortemente dai significati elaborati insieme e che sono legati alle storie di cui ciascuno è naturalmente portatore. Crediamo, infatti che cruciale dal punto di vista educativo, sia davvero riconoscere agli studenti implicati nell'esperienza cooperativa, la possibilità reale di vivere spazi di libertà, per abilitarsi a sperimentare ed acquisire progressivamente la percezione di una propria autonomia, a partire dalla consistenza dell'esperienza praticata.

È in questo senso, infatti, che l'attenzione alle relazioni può tradursi in un *modus operandi* dell'insegnante che è cosciente di collocarsi in un contesto

costantemente perturbato e del quale egli stesso, in quanto soggetto partecipante, contribuisce ad alterare l'equilibrio. L'attenzione alle situazioni di apprendimento intese in questo senso, consente che l'insegnante impari ad osservare l'andamento delle relazioni, lasciando loro lo spazio ed il tempo per un procedere *tâtonnant*⁶⁰. La scelta di includere questa attenzione nell'operatività didattica dell'insegnante, richiede indubbiamente di adottare un ritmo, propriamente pedagogico, costituito di tempi dilatati e di spazi riconosciuti, sia al negoziare che al percepire e percepirsi parti in causa di sistemi che coevolvono.

Indubbiamente, la cooperazione suscita delle potenzialità rispetto all'*educarsi al convivere*, proprio in virtù del fatto che attiva i componenti dei gruppi di apprendimento a concorrere insieme per progettarsi.

La nostra riflessione, a questo punto, è volta a chiarire se quest'attitudine alla relazione, debba essere semplicemente acquisita da azioni intraprese intenzionalmente dall'esterno e quindi essere frutto di un processo di apprendimento intenzionalmente suscitato dall'insegnante per il buon relazionarsi dei bambini ai fini delle attività di apprendimento, oppure se, come afferma anche Bateson, le relazioni precedano le azioni e quindi non sia più opportuno andare a leggere queste tessiture ed il modo in cui si costruiscono.

Ciò comporta invertire un po' la questione dell'apprendimento cooperativo, che concepisce le relazioni a partire dalla composizione dei singoli elementi: il setting organizzativo, i ruoli da agire, i compiti cooperativi, i protocolli comunicativi da adottare, utili a costruire l'interdipendenza. L'interdipendenza, in realtà, esiste già e va letta.

Queste sollecitazioni, ci portano quindi ad adottare una prospettiva di analisi diversa, che sappia guardare dall'alto il sistema che apprende e che coinvolge non solo la classe, ma anche evidentemente, tutti i contesti che ad essa parlano (e anche quelli con cui non dialoga). Si tratta, inoltre, di riconoscere che in questo gioco rientrano l'identità e la conoscenza di chi è nel sistema dinamico della classe.

Questa prospettiva crediamo ci consentirà di fornire, così, un modello interpretativo ed operativo maggiormente adatto a leggere i processi di relazione e

⁶⁰ Cfr. P. Meirieu, cit. p. 57

di convivenza nelle classi; cogliere quali pratiche la caratterizzano ed in virtù di quali culture operare un discorso didattico che si preoccupi di educare alla cittadinanza. Essere cittadini implica, infatti, sapere adottare condotte utili al dialogo, al confronto, al progettare condiviso, in una parola al convivere.⁶¹

Ci chiediamo, allora, se la convivenza vada insegnata o seppure vada appresa. Sottolineare questa divergenza significa attribuire un peso specifico diverso a chi impara ed ai contesti dell'apprendere. Nel primo caso, ci si rivolgerà ad un interlocutore passivo, e si sottolineerà come sia possibile predisporre luoghi e risorse adeguati capaci di produrre apprendimenti. Nel secondo caso, invece, si sottolinea maggiormente la facoltà propositiva del formando a cui si riconoscono capacità euristiche e di elaborazione; si concepisce la conoscenza come un processo di costruzione di significati in assetto congiunto secondo una prospettiva di scambio. Inoltre, alla luce del protagonismo del bambino che impara, i contesti dell'apprendere diventano tutti gli spazi quotidiani che comunicano esperienze relazionali. Si apprende a relazionarsi sempre ed ovunque. A prescindere dalle valutazioni etiche e di opportunità sociale, l' "apprendere a convivere" pone il problema di quali siano i modelli cui siamo esposti, per i quali impariamo ad adottare particolari modi di entrare e stare in relazione.

Ci chiediamo, inoltre, se imparare a convivere, cioè imparare ad agire e reagire in un contesto di relazioni, nel rispetto di regole condivise, si presti ad essere concepito come frutto di un insegnamento diretto e gestito dall'esterno, o seppure sia più utile trovare un paradigma che mettendo al centro le relazioni, in virtù delle quali il sistema apprende (perché imparare a convivere è imparare a relazionarsi), sappia riconoscere proprio al sistema stesso la facoltà di generare cambiamenti e di modificarsi, producendo cambiamenti che su di esso si riverberano.

Un modello che si presta ad approfondire queste questioni ci è offerto dalla prospettiva teorica delle comunità di pratica di cui ci occuperemo nel prossimo capitolo.

⁶¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- Indire *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa* I quaderni di Eurydice, n. 24, 2005, pp. 14-15

3. Educazione alla convivenza in contesti situati: la prospettiva offerta dalle comunità di pratica

3.1 Considerazioni preliminari

Alla luce di quanto detto precedentemente, ci si chiede, quanto il riflettere sulle questioni di educazione alla convivenza, debba far riferimento ad obiettivi generali che sappiano garantire la formazione del cittadino di una nazione, in riferimento ad un modello di cittadinanza piuttosto uniforme, costituito da regole di condotta socio-culturali trasmesse nell'ambito di un percorso didattico e tali da favorire il riconoscimento reciproco delle giovani generazioni in merito a valori, costumi, tradizioni. O, se invece, si debba riconoscere come esista una complessa fenomenologia negli interscambi tra le peculiarità socio-relazionali degli attori dell'evento educativo (gli alunni, gli insegnanti, i contesti informali e formali cui essi afferiscono, visti come sistemi interagenti tra loro) e l'organizzazione del contesto didattico, caratterizzata dai vincoli istituzionali che ne condizionano profondamente il funzionamento a livello centrale e periferico¹. Si tratta, in buona sostanza, di riconoscere l'esistenza di una correlazione fra apprendimento, partecipazione, e comunità. A supporto di questa prospettiva di indagine, possiamo richiamare la teoria dell'apprendimento situato, il cui pregio è appunto quello di riconoscere all'apprendere un ruolo indissociabile da altre pratiche specifiche ad esso collaterali: l'apprendere è sempre frutto di interazioni e si traduce nell'entrare a far parte di una comunità. "si apprende sempre attraverso l'interazione con gli altri e con la situazione che si viene a creare".² L'approccio teorico delle comunità di pratica introduce nuovi elementi di riflessione, che interpretano le situazioni didattiche sotto una nuova prospettiva: l'esperienza che si realizza a scuola, può essere riletta in virtù di questa nuova consapevolezza e necessariamente produce riflessioni pedagogiche che focalizzano in particolar

¹ Si considera che l'assetto logistico che va dagli apparati dell'amministrazione centrale fino alla struttura del plesso, considerati i margini di autonomia gestionale finanziaria e didattica, possa rappresentare una variabile indipendente di inequivocabile incidenza sul processo educativo e condizionare, di conseguenza, gli esiti della formazione alla convivenza.

² L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.*, Carocci, Roma, 2007, p. 47

modo l'attenzione sui contesti dell'apprendere che vengono concepiti proprio inestricabilmente connessi con le dinamiche relazionali e di partecipazione dei bambini.

La classe intesa quale **comunità di pratica**, consiste infatti in un luogo a partire da cui ed in virtù del quale, possono realizzarsi specifici apprendimenti, utili alla sua sussistenza e pertanto, non validi universalmente per altre esperienze didattiche. La problematicità della questione, mette in rilievo come l'apprendimento cooperativo non possa prescindere dall'essere **situato** in una peculiare condizione spazio-temporale, all'interno della quale si muovono attori unici per quanto riguarda esperienze di vita, rappresentazioni dell'apprendere e del relazionarsi, oltre che per le interpretazioni relative all'istituzione scolastica entro cui sperimentano l'apprendere. La stessa questione dell'assetto grupppale, non deve trarre in inganno: come abbiamo visto, adottare approcci collaborativi, con modalità eterodirette, ossia predisposte dall'esterno attraverso dispositivi didattici specifici, si scontrerebbe, per esempio, con le rappresentazioni personali che le culture individuali manifestano rispetto, per esempio, alla reciprocità, alla collaborazione, alla costruzione concordata di regole e che sono dovuti ad esperienze familiari in cui, inoltre, entrano in gioco condizioni di attaccamento e l'elaborazione di processi fiduciosi, in sostanza l'identità che è sempre frutto di una multiappartenenza culturale. È interessante riconoscere, inoltre, come di fatto, sia la struttura sociale della classe e la *cultura* condivisa tra i membri del gruppo³ un aspetto che condiziona notevolmente l'efficacia o meno di processi educativi volti alla cooperazione. Questi costrutti, accomunano la classe nell'attribuzione di significato alle esperienze che si realizzano all'interno di essa, definendo una "cultura sotterranea" che si esprime nei "i modi di partecipare alla vita sociale (...), la condivisione di modalità per far fronte agli aspetti ambigui o potenzialmente pericolosi della vita fuori dalla scuola, (...) la negoziazione delle regole della vita scolastica"⁴. A noi interessa prendere spunto da questa prospettiva che illustra l'esistenza di una microcultura interna alla classe e che determina le

³ Cfr. P. Selleri *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma, 2004, Per *cultura*, in questo senso, si fa riferimento alla dimensione dei pari (Corsaro, 2003) cioè a "quell'insieme di attività, valori e interessi prodotto, condiviso e riproposto sistematicamente dai bambini nelle loro relazioni quotidiane." p. 19

⁴ Ibidem

logiche e le scelte adottate dai suoi membri, per approfondire l'importanza di un'analisi maggiormente circostanziata dei processi educativi che trova ragione nelle specificità dei contesti indagati.

3.2 Il paradigma delle comunità di pratiche e una nuova interpretazione della didattica

Secondo l'approccio delle Comunità di pratiche, l'apprendimento di modalità comportamentali utili, avviene in dipendenza di quanto esse risultino efficaci per la comunità educativa stessa. Questo aspetto, trova una traduzione immediata nelle parole di Wenger, che così descrive la nascita di comunità di pratica all'interno degli assetti istituzionali: "Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione opprimente e i misteri inquietanti della giovinezza, le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale o sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina, le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste comunità di pratica."⁵ Queste riflessioni, ci portano a rivalutare le dinamiche che si stabiliscono internamente ai gruppi ed alla loro autodeterminazione. Dalle parole di Wenger emerge la pregnanza che queste esperienze negoziali praticate dai bambini in contesti formali hanno rispetto a quelle predisposte obbligatoriamente dagli insegnanti. Vista l'importanza che l'educazione alla convivenza ha nella formazione dei bambini, anche a scuola ci chiediamo se sia possibile acquisire competenze relazionali riconoscendo la potenzialità offerta da questi costrutti relazionali che si formano quotidianamente a livello informale negli spazi istituzionali della scuola.

Innanzitutto, è bene ricordare come l'apprendimento a scuola, dipenda molto dagli assetti didattici istituzionali. Come si è già avuto modo di approfondire a proposito dei contesti scolastici collaborativi, infatti, la predisposizione degli arredi, la scansione dei tempi ed il ricorso a determinate risorse didattiche, parlano delle rappresentazioni che l'istituzione, collocata in un contesto specifico, si dà in merito all'idea di cittadinanza. Si ritiene, pertanto, che

⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina Editore, 2006, p. 13

ciascuna istituzione locale, per il contesto socio-culturale e geografico in cui è situata e per la struttura fisica ed organizzativa di cui si avvale, trasmette modelli di convivenza disomogenei l'uno dall'altro.

Se l'educazione alla cittadinanza qui la si intende come percorso trasversale e transdisciplinare alle esperienze conoscitive dell'alunno ed al suo rapportarsi col mondo, essa intende porsi come un particolare **approccio all'apprendere** che sappia riconoscere l'importanza che hanno le esperienze situate nel trasformare le identità che entrano in dialogo. All'interno di queste stesse esperienze, la convivenza si esprime con modalità sue proprie e caratteristiche autonome, la cui trasferibilità risulta, apparentemente, limitata. Vedremo se davvero è così.

Un orientamento pedagogico-didattico di questo genere, allora, riconosce la possibilità di occuparsi di educazione alla cittadinanza rivalutando quindi senza denigrarla, l'intenzionalità operativa e riflessiva dell'insegnante. Semplicemente, infatti, considera la possibilità di formare alla convivenza, non esclusivamente attenendosi a modelli estrinseci ai contesti esperienziali degli alunni, ma rivalutando anche la dinamicità "pulsante" degli eventi che si realizzano nella comunità educativa, la quale trova in se stessa e nel contesto in cui opera, le soluzioni propedeutiche a definire spazi di convivenza funzionali alla costruzione della comunità educativa stessa, secondo un principio di gestione dei processi autoregolati, che vedremo se ed in quale misura possono essere esportabili.

La risposta pedagogica a questo problema, prevede quindi non tanto la strutturazione di percorsi predefiniti, declinati in obiettivi da adottare in qualunque situazione scolastica, ma preferisce avvalersi di un **modello di azione riflessiva**, che sappia leggere le istanze emergenti dalla comunità che apprende e guidarla passo dopo passo, ad orientarsi verso soluzioni valide per se stessa. Soprattutto, che sappia rendere consapevoli gli attori della comunità, appunto i pratici, delle istanze relazionali che entrano in gioco nei loro scambi, delle rappresentazioni in riferimento alle quali si percepiscono e definiscono il loro essere interdipendenti. Gli esiti di questo apprendere, non riguardano, quindi, l'assimilazione di principi assoluti, applicabili universalmente, ma la capacità di adottare comportamenti adattivi che si fondino su processi di presa di coscienza e

di una consapevolezza delle problematiche legate alle dinamiche relazionali e che sappiano generare condotte responsabili e di implicazione personale ed interpersonale nei contesti sociali.

3.3 Il modello delle comunità di pratica: pratica, significato, comunità.

Il modello di apprendimento delle comunità di pratica è stato ampiamente analizzato da Etienne Wenger. Egli si è interessato a cogliere le dinamiche esplicite ed implicite che si determinano all'interno di un'organizzazione di persone che per ragioni diverse sono impegnate in un'impresa comune, evidenziando quei costrutti che stanno alla base della sua esistenza e sussistenza.

Questo modello di apprendimento, si fonda sui concetti di pratica, significato, comunità, identità.

3.3.1 La pratica

L'idea di pratica, consiste essenzialmente in un agire, reso significativo dalle interazioni tra i soggetti ed i contesti storici e sociali entro cui essi sono collocati. La **pratica** è, allora, fortemente connotata da una dimensione operativa che implica l'intreccio di scambi relazionali, agiti all'interno di uno specifico contesto storico e sociale e che producono significati negoziati che conferiscono una struttura di senso alle azioni sviluppate dalla comunità. Si tratta di un **fare sociale** che intesse dei vincoli di reciprocità. Queste interazioni sviluppate dalle persone tra loro e dalle stesse con il mondo⁶, nel loro coinvolgimento in attività, implicano sia l'identità individuale che sociale dei membri appartenenti alla comunità di pratica, fornendo struttura e significato alle attività svolte. Come afferma Wenger, "questo concetto di pratica include sia l'esplicito sia il tacito. Include ciò che viene detto e ciò che non viene detto; ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inespresse, le intuizioni

⁶ Per mondo si intendono le condizioni storiche e sociali del momento, rispetto a cui si articola l'esperienza

riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti e le visioni comuni del mondo. Molte di queste cose non verranno mai esplicitate, ma segnalano inconfondibilmente l'appartenenza alle comunità di pratica e sono cruciali per il successo delle loro attività”⁷.

Quello di pratica è, pertanto, un processo complesso che implica fenomeni di conoscenza in azione ed in interazione e determina non soltanto l'appartenenza al gruppo, ma anche l'elaborazione di repertori comuni. Alla luce ed in funzione della pratica, intesa, quindi con questa valenza onnicomprensiva che include allo stesso tempo il “detto” ed il “non detto”, il “manifesto” e l’“invisibile”, si costituiscono, quindi, le comunità che apprendono trasformandosi e generando significati.

3.3.2 Il significato

Stare nel mondo per l'essere umano è una questione di negoziazione di significati.⁸ Il **significato** ha natura negoziale, ossia non esiste in se stesso, ma è frutto di un processo relazionale tra gli individui che produce effetti sia su di essi che sulla comunità.

Il significato, è sempre frutto della negoziazione che avviene tra due processi non distinti, ma interconnessi e complementari: la *partecipazione* e la *reificazione*.

La *partecipazione* corrisponde al coinvolgimento personale e sociale attivo dei membri di una comunità. Indica, pertanto, un'esperienza sociale complessa, “che descrive il fare, il parlare, il pensare, il sentire e l'appartenere. Coinvolge l'intera persona umana, con il corpo, la mente, le emozioni e le relazioni”⁹. Essa comporta la presenza di elementi di reciprocità tra gli attori che interagiscono e in tal senso, contribuisce a sviluppare un'*identità di partecipazione*. Wenger delimita il concetto di partecipazione, precisandone i confini tematici entro i quali si esprime:

⁷ E. Wenger, cit. p. 59

⁸ Ivi, p. 65

⁹ Ivi, p. 69

- La partecipazione non corrisponde soltanto al collaborare, ma implica anche condizioni relazionali emergenti in situazioni di conflitto e competizione, intime o politiche.

- La partecipazione alle comunità comporta il condizionamento della sfera personale, ma reciprocamente, anche quest'ultima esercita influenza sulla comunità: “la capacità (o incapacità) di influenzare le pratiche delle comunità a cui partecipiamo è un aspetto importante della nostra esperienza di partecipazione”¹⁰

- La partecipazione alla comunità di pratica, comportando l'attribuzione di significato all'esperienza, si estende ben oltre l'implicazione diretta e contingente del soggetto nel contesto di pratica e gli attribuisce un'identità ed un'appartenenza che si estende anche al di là del contesto di pratica in cui egli esercita la partecipazione e lo connota in tutti i momenti della sua vita.

Alla luce di queste considerazioni, emerge come tutte le esperienze quotidiane, anche se svolte in contesti apparentemente isolati, siano intrise di appartenenze plurime che qualificano gli individui in ogni aspetto della loro vita.

L'altro processo che insieme con la partecipazione, entra in gioco nella dinamica della negoziazione del significato è la *reificazione*. Essa corrisponde a quella dinamica attraverso la quale diamo forma alla nostra esperienza nel mondo, istituendo delle vere e proprie “materializzazioni” dei processi che si realizzano nelle pratiche umane. Esse costituiscono, come afferma Wenger, “i riflessi di queste pratiche, le rappresentazioni visibili di ampi spazi densi di significati umani”¹¹. Già Bruner ne aveva espresso la specificazione, ragionando sull'idea di “esternalizzazione” dei fenomeni culturali¹²: le *opere*, pertanto, frutto dell'apprendere in gruppo, rappresentano in forma tangibile e materiale l'accadere di processi di pensiero che evidenzia l'esistenza di un raccordo sui modi differenti di affrontare e di rappresentarsi la realtà (*mentalités*) generando saperi costruiti insieme. Così come nell'esternalizzazione, nella reificazione si istituzionalizzano, in un certo senso, le dinamiche agite attraverso la partecipazione, le si traducono in prodotti riconoscibili che costituiscono un punto di riferimento essenziale per

¹⁰ Ivi, p. 70

¹¹ Ivi, p. 74

¹² J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, pp. 36-37

l'elaborazione del significato¹³. Partecipazione e reificazione rappresentano, pertanto, due aspetti la cui interconnessione rende ragione dell'elaborazione dei significati all'interno di un'impresa comunitaria. Per questo motivo è bene soffermarsi anche sul concetto di comunità di pratica, la quale consiste proprio in quel contesto relazionale che si struttura a partire dai significati condivisi attorno ad un'impresa comune.

3.3.3 La comunità di pratica

La **comunità di pratica**, si distingue dagli altri tipi di comunità, perché implica la presenza di tre istanze fondamentali: l'impegno reciproco, l'impresa comune, il repertorio comune. L'appartenenza ad una comunità di pratica, non richiede necessariamente l'adesione esplicita ad alleanze od organizzazioni, né tantomeno necessita la partecipazione a network che presuppongono uno scambio di informazioni e neppure è dovuta alla semplice prossimità fisica dei partecipanti. La pratica all'interno della comunità, si determina a partire dalle relazioni di *impegno* vicendevole che si strutturano tra i partecipanti, attorno a dei compiti da svolgere ed in estensioni di tempo significative, capaci cioè di generare processi di negoziazione. L'*impegno reciproco* è facilitato e promosso dalle differenze interindividuali dei partecipanti, piuttosto che dalla loro omogeneità. La variabilità delle caratteristiche personali e sociali dei membri della comunità di pratica, infatti, determinerebbe un incentivo a collaborare ad un'impresa comune. Il confronto reciproco tra i membri, anzi, sarebbe generatore di differenze, nel senso che all'interno di dinamiche negoziali, ciascuno è chiamato a strutturarsi, assumendo un ruolo ben preciso cui corrisponde una collocazione particolare all'interno della comunità stessa. Ciascun membro, infatti, assume un'identità di gruppo che trae ragione dalle transazioni interpersonali in cui è coinvolto. Esse creano un'interconnessione vicendevole tra le persone, che salda l'uno all'altro a partire proprio dall'assunzione di responsabilità assunta reciprocamente all'interno della comunità stessa. Ogni membro del gruppo è, quindi, interrelato all'altro e tale legame crea dei vincoli che sanciscono l'appartenenza alla

¹³ Gli atti umani che rendono possibile la reificazione includerebbero, secondo Wenger a "il fare, il progettare, il rappresentare, il denominare il codificare e il descrivere, ma anche il percepire, l'interpretare, l'usare, il riusare, il decodificare e il ricomporre.", in E. Wenger, cit., pp. 72-73

comunità dei pratici, e che regolano il suo condizionarla e l'esserne condizionati. Inoltre, la disparità di competenze interpersonali, costituisce un elemento che salda la comunità, raccogliendola attorno all'interesse, mutuamente riconosciuto, di sviluppare pratiche condivise ed efficaci per le imprese comuni. "L'impegno reciproco implica non solo la nostra competenza, ma anche la competenza degli altri. Attinge a ciò che facciamo e a ciò che sappiamo, nonché alla capacità di connetterci significativamente a ciò che non facciamo e a ciò che non sappiamo, ossia ai contributi ed alle conoscenze degli altri."¹⁴ L'impegno assunto insieme, sia tacitamente che esplicitamente, attribuisce senso all'agire e crea relazione e legami di interdipendenza. Questa condizione è interessante, perché sottolinea l'emergere di una intenzionalità di gruppo, che nasce dalle condizioni esperienziali della vita del gruppo stesso. È bene ricordare che la comunità di pratica è un costrutto che trascende i limiti spaziali di una situazione di apprendimento. L'identità maturata in seno a quella comunità, connota l'individuo al di là delle azioni esercitate in situazione, nel senso che ampliandone il repertorio esperienziale, lo identifica anche al di fuori della situazione specifica che vive nel contesto dell'apprendere. Il costrutto che identifica la comunità operante dei pratici, non coincide con assetti istituzionali, ma riconosce tuttavia negli obblighi dovuti alle istituzioni in seno a cui si collocano, degli elementi di condizionamento e perturbazione a cui la comunità risponde, adottando risposte trasformative ed adattive. I vincoli per i quali essa si origina ed evolve, sono dovuti alla rete di significati che si raccoglie attorno all'impresa comune e che trae ragione sia dagli elementi esterni che sono difficilmente controllabili dai partecipanti, che dalle condizioni soggettive ed intersoggettive sperimentate nell'esperienza di pratica. Tuttavia, nella pratica si determinano meccanismi di reazione a queste "variabili" che si strutturano in processi di mediazione agiti dalla comunità stessa e che attualizzano secondo il proprio modo specifico, l'esperienza di apprendimento nell'impresa, localizzandola. Questo significa, che quale che siano le rigidità imposte dal sistema nel quale si sviluppano le relazioni, la comunità è in grado di reagire formulando propri codici di reazione ad essa, che sono specifici del gruppo stesso.

¹⁴ Ivi, p. 91

Il termine *impresa*, nella sua apparente singolarità, rimanda ad una serie di istanze molteplici e complesse che i membri della comunità devono portare a termine. A fronte, infatti, di fini comuni da perseguire, risulta di non secondaria importanza, la presenza di microdinamiche relazionali che si insinuano negli interstizi di significato che ciascuno dà alla propria esperienza personale e che riguardano, per esempio: la salvaguardia della propria immagine sociale, il desiderio che sia assecondato l'esercizio della propria volontà, o piuttosto l'abnegazione di se stesso di fronte ad un volere superiore (comune) che garantisca il benessere di tutti. In buona sostanza, si tratta di riconoscere una dinamica intersoggettiva aperta a qualunque direzione di senso, in quanto agita da persone diverse che a loro volta devono far fronte a condizioni personali e sociali soggette a continui cambiamenti. Una dinamica, pertanto, che si realizza nella sovrapposizione di logiche soggettive (personali) oggettive (legate al compito da realizzare) ed intersoggettive (frutto di negoziazione comune), impossibile da sintetizzare, proprio perché la sua forza è data dall'**irriducibilità** delle istanze stesse.

Di fronte a questa prospettiva, la ricerca pedagogica non può che cogliere la struttura emergente da queste interazioni di significato, come per esempio il fatto che i processi, intesi in tutta la loro complessità, diano origine ad un esito riconosciuto da tutti: infatti, l'impresa non è comune "per il fatto che tutti pensano la stessa cosa o concordano su tutto, ma in quanto viene negoziata in maniera comunitaria"¹⁵. L'adozione di comportamenti e strategie relazionali che derivano dalle percezioni personali, del modo di porsi di fronte ai fenomeni, possono variare anche in base alle circostanze contingenti, "ma le risposte alle condizioni in cui si trovano a operare- simili o dissimili che siano -sono interconnesse perché essi sono impegnati insieme nell'impresa comune"¹⁶e soprattutto devono poter essere portate a convergere ed a coordinarsi per diventare un prodotto collettivo, che non significa necessariamente uniformità o omogeneità, ma che si caratterizza per lo più per la ricchezza delle divergenze che in esso si strutturano. Le dinamiche descritte all'interno delle comunità di pratica, realizzano, allora, situazioni che riproducono perfettamente la complessità e la irriducibilità degli

¹⁵ Ivi, p. 94

¹⁶ Ivi

eventi che si verificano nella quotidianità scolastica. Per questo motivo le indaghiamo, riconoscendo che esse costituiscono luoghi originari di vita, palestre ove esercitare e sviluppare competenze relazionali rispondenti alle fenomenologie esistenziali. Ci interessa, infatti, evidenziare la natura informale dei processi che costituiscono e che si innescano all'interno delle comunità di pratica, la cui sussistenza è garantita proprio dalle relazioni che si stabiliscono in essa.

Dall'analisi delle comunità di pratica in contesti professionali, Wenger evidenzia infatti come facciano parte integrante delle pratiche lavorative anche tutte quelle transazioni che sono protese a facilitare il conseguimento di un benessere personale ed interpersonale all'interno della comunità formalmente intesa, anche a fronte di situazioni e circostanze di natura professionale avverse. Da questo si capisce come il “vivere bene” il proprio contesto esperienziale, nell'assecondare esigenze di sicurezza, di accettazione reciproca, di rispetto dell'altro, possa rappresentare una variabile integrativa delle interazioni intragruppo e quindi del repertorio di competenze relazionali che si generano all'interno della comunità dei pratici. Si evidenzia, di conseguenza, come le persone adottino delle strategie capaci di conseguire gli obiettivi che l'istituzione richiede di raggiungere, ottimizzando il dispendio di energie fisiche e psicologiche profuse nelle attività di lavoro, nella soddisfazione relazionale con i colleghi, nella realizzazione personale nell'attività svolta considerando, quindi, la loro applicazione in termini di efficacia/efficienza delle azioni in cui sono impegnati. Ciò è quello che Wenger chiama “rendere vivibile” l'ambiente organizzativo, che consiste per i lavoratori, l'essere coinvolti in un'attività professionale, imparando, tuttavia a ritagliarsi spazi di ricreazione per sé.¹⁷ Questo riferimento al benessere perseguito, può essere ricondotto a buone pratiche di convivenza, nella misura in cui il benessere è condiviso e di esso possono giovarsi tutti i componenti della comunità. Colpisce il fatto che Wenger riconosca alla comunità dei pratici la facoltà di reagire autonomamente a dinamiche esterne che la condizionano, formulando risposte di cui possono beneficiare i suoi membri. Questa potenzialità potrebbe essere approfondita per suscitare condotte di autoapprendimento. Questo aspetto pone in rilievo il problema del rapporto

¹⁷ Ivi, p. 95

esistente tra condizionamento esterno / autoregolazione interna dei processi nelle comunità di pratica, aspetto che ci interessa approfondire nella prospettiva di individuare elementi didattici significativi per suscitare interventi di educazione alla convivenza che si possano tradurre in pratiche, ossia in esperienze di azioni pensate e riflettute che diventano patrimonio e repertorio esistenziale per chi le adotta. Nelle comunità di pratica, infatti, si evidenzia come, anche qualora non si possa prescindere da fattori di perturbazione eterodiretti, cioè dovuti ad interventi estrinseci (condizioni ambientali, obblighi dovuti all'assetto istituzionale, istanze suscitate da individui), è sempre la risposta negoziata e collettiva della comunità stessa, a definire la soluzione comune che si traduce nell'impresa. Questo aspetto determina, quindi, dei vincoli di responsabilità tra i membri che includono non solo gli oneri vicendevoli che si strutturano in regole di reciprocità formale, ma anche tutti quegli aspetti impliciti che creano una sensibilità comune attorno all'impresa ed in ordine a cui è resa possibile la negoziazione della comunità; per questo motivo, "definire un'impresa comune è un processo, non un accordo statico"¹⁸. Alla luce di questi assunti, allora, si evidenzia come più che la formalizzazione di norme e convenzioni intersoggettive utili alla vita della comunità di pratica, elemento che appariva con estrema evidenza nelle attività di apprendimento cooperativo, sia molto più significativi sapere cogliere **i processi** per i quali si strutturano vincoli di responsabilità vicendevole; crediamo, infatti che sia la riflessione sulle pratiche che istruisce i partecipanti della comunità. La pratica si esprime nella comunità, sviluppando anche un **repertorio condiviso** di routine, assunti, simboli, memorie, modelli operativi, azioni, concetti, rappresentazioni ed espressioni che rappresentano scelte o esiti delle azioni della comunità nel tempo e che rientrano pienamente nell'archivio della sua esperienza. Wenger sottolinea come il repertorio rappresenti una risorsa che se da una parte stabilizza le acquisizioni conseguite nel corso della vita della comunità, traducendo in maniera reificata una storia di interazioni avente carattere situato e che corrisponde ad una **memoria dell'apprendimento**, dall'altra, muovendosi sul piano dell'interpretazione, mantiene un margine di ambiguità, e quindi consente il trasferimento delle pratiche stesse a situazioni analoghe, ma non necessariamente

¹⁸Ivi, p. 97

coincidenti con il significato originario e che quindi sono suscettibili di essere re-interpretate in condizioni nuove. Questo elemento di duttilità proprio del repertorio, renderebbe quindi possibile riutilizzare gli approcci adottati in contesti situati e quindi implica l'acquisizione di competenze nuove e situate e quindi efficaci, perché rispondenti alle criticità del contesto entro cui si sviluppano.

3.3.4 L'apprendimento

“Le comunità di pratica si possono assimilare a storie condivise di apprendimento”¹⁹: l'interazione di queste storie, è definita dal duplice processo di partecipazione all'esperienza e reificazione degli scambi realizzati, in artefatti o tracce materiali. L'analisi delle transazioni che i membri di un'organizzazione lavorativa compiono, porta a riconoscerle come eventi di apprendimento che, in quanto tali, tracciano delle memorie che diventano patrimonio culturale della comunità entro la quale si sviluppano. Le comunità di apprendimento, pertanto, rappresentano, dei costrutti che apprendono non tanto oggetti estrinseci al loro agire, conoscenze che hanno una propria vita al di fuori dei processi di negoziazione di significato tra i membri, quanto “il processo stesso di coinvolgimento e di partecipazione allo sviluppo di una pratica in costante evoluzione”.²⁰

Il focus delle comunità di pratica è, quindi, non che cosa essa debba apprendere, ma l'apprendere in sé.

Se vogliamo, si può parlare dell'acquisizione di posture, di approcci da adottare in determinate condizioni esperienziali. Queste esperienze di apprendimento, pur avendo carattere situato, (e quindi, non prestandosi a generalizzazioni ad altri contesti) sono suscettibili di trasferimenti ad altre situazioni: è proprio il loro essere interessate alle relazioni che si instaurano nell'ambito delle dinamiche intersoggettive, a rendere possibile l'utilizzo in altri contesti delle capacità relazionali maturate all'interno del gruppo (che diventano pertanto competenze²¹). Caratterizzandosi per essere dinamiche ed aperte, in

¹⁹Ivi. p. 103

²⁰Ivi, p. 112

²¹ Il concetto di competenza ha in sé l'elemento della trasferibilità a contesti differenti da quelli entro cui si è sviluppato. Cfr P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003

quanto sviluppate dai processi di coinvolgimento e di partecipazione dei suoi componenti, le comunità di pratica nascono, perdurano e si sciolgono sospinte dall'energia sociale delle transazioni. Per questo motivo, promuovono lo sviluppo di atteggiamenti necessari al mantenimento della vita della comunità. Si tratta di quei modi dell'apprendere nella pratica che, allora, favoriscono il riconoscimento degli aspetti nevralgici che consentono il sostentamento dell'organizzazione che apprende, visto naturalmente non in termini di mera conservazione della struttura, ma sempre nella logica di un sistema dinamico che in ottica evolutiva, sappia equilibrare l'istanza di apertura al nuovo con quella di adattamento e di mantenimento dell'identità²². Si tratta, quindi di: imparare il modo mediante cui ci si coinvolge vicendevolmente nella comunità, attraverso la lettura delle condizioni esperienziali contingenti, per fornire risposte collettive rispondenti al contesto; comprendere l'impresa comune, negoziando la sua definizione in prospettiva corresponsabile e collettiva, concordando le interpretazioni discordanti; sviluppare repertori condivisi, adottare e realizzare strumenti, costruire una memoria comune di rappresentazioni delle attività svolte ed allo stesso tempo, crearne di nuovi alla luce di quelli del passato, aggiornandoli e ridefinendoli nell'intreccio incessante delle storie co-costruite.²³ Si impara, così, a vivere nella comunità, responsabilmente, contribuendo personalmente e collettivamente a renderla efficace verso l'esterno ed accogliente verso l'interno; ad alimentarne le potenzialità per i suoi membri, pur nei conflitti e nelle divergenze, che lungi dall'essere ostacoli alle attività dell'organizzazione sociale che apprende, rappresentano occasioni di ridefinizione e riadattamento della comunità stessa. Come afferma Wenger, "nel contribuire a fare della pratica quello che è, creiamo delle modalità di partecipazione a quella pratica."²⁴ L'apprendere definisce lo strutturarsi di un costrutto emergente, appunto la comunità dei pratici, ossia non esistente in sé e per sé né separata dai processi che la generano, ma essa stessa coincidente con i processi che la costituiscono.

²² W. Fornasa, *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli, Milano, 2003

²³ Cfr. E. Wenger, cit. p. 113

²⁴ Ivi, p. 113

La comunità è quindi una struttura che apprende. Essa, nell'ambito di questo apprendere, mette in gioco le individualità che partecipano alle pratiche sia sotto il profilo delle loro identità che interagiscono, evolvendo (pur nel mantenimento di una loro stabilità interna) che per quanto riguarda il coinvolgimento all'impresa comune. Il principio che legittima la comunità di pratica, allora, non è tanto lo stabilizzarsi del suo assetto, ma la facoltà di adattarsi creativamente alle perturbazioni esterne, istituendo risposte resilienti che siano, cioè, al contempo conformi alle istanze negoziate in seno alla comunità stessa ed istitutrici di cambiamento.

3.4 Apprendistato e comunità di pratica: parallelismi e divergenze

La corrispondenza tra conoscere ed apprendere, afferma Wenger, fa sì che ciò che si apprende a fare, sia omologo a come lo si apprenda. In altre parole, l'oggetto dell'apprendere non è scisso dal processo mediante cui lo si acquisisce.

In questo senso è possibile istituire un parallelismo con l'istituzione dell'apprendistato, che già come lo individua Gardner,²⁵ indicandolo come un modello che abilita al comprendere, presenta caratteristiche tali da fornire elementi di apprendimento significativi *in azione*.

Per Howard Gardner, l'apprendistato presuppone i seguenti elementi didattici:

- **Mimesi** . Ciò che mette in rilievo in particolare Gardner, è appunto il fatto che questo modello di apprendimento sia *contestualizzato*, ossia che i partecipanti all'apprendere si appropriano per imitazione del maestro, di tutte quelle **pratiche esperte** (non sempre codificabili in conoscenze dichiarative) necessarie a rispondere efficacemente alle situazioni problematiche che l'esperienza impone nel suo svolgersi.

- **Opportunità delle informazioni e Feed-back immediato**. Il possesso delle competenze si verifica "in loco", nel momento stesso in cui devono essere applicate. Risulta, pertanto, significativo il momento in cui si corrispondono agli apprendisti (formandi), le informazioni specifiche che fungono da correttivi o comunque da indicazioni che orientano l'apprendere confermando

²⁵Cfr. H. Gardner *Educare al Comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico.*, Feltrinelli, Milano, 2001

l'idoneità o meno del percorso di elaborazione del prodotto finito: se esse sono dispensate al momento opportuno, quindi in corso d'opera, divengono stimoli di riflessione elargiti in tempi e spazi coerenti e conformi alle necessità emergenti dalla pratica e quindi si fanno parte integrante dell'apprendere proprio perché riescono a fornire risposte capaci di incidere significativamente sulla realtà.

- **Ruolo cruciale del contesto:** In un contesto operativo, inoltre, risultano più chiari e trasparenti i fini del proprio apprendere e ciò favorisce il coinvolgimento e la responsabilizzazione di chi prende parte all'attività.

- **Corresponsabilità (istruzione reciproca):** Gardner mette in rilievo la disomogeneità presente nei contesti di apprendimento. Rispetto alla questione dell'eterogeneità interna della comunità di pratica, si è già parlato in precedenza: essa promuove lo sviluppo delle comunità proprio per l'innescare negoziale che si determina a livello intersoggettivo dovuto, cioè, alla necessità di scambiare interpretazioni disignificati a partire proprio dalle divergenze. Ciò comporta dei benefici sia nei più esperti che nei meno esperti: in gruppi disomogenei per età o competenze, i più piccoli o deboli nelle conoscenze, apprenderanno dai più grandi o competenti e questi ultimi, nel mettersi alla prova "seguendo" i meno esperti, si gioveranno dell'insegnare agli altri imparando proprio perché dovranno riflettere sulle proprie pratiche, verbalizzare le conoscenze, acquisire maggiore consapevolezza di esse.

- **Autovalutazione:** il confronto sistematico tra gli apprendisti di diversi livelli, in un contesto come già detto disomogeneo, rende ciascuno consapevole del proprio grado di competenza, fornendo tacitamente la possibilità di esprimere una forma di autovalutazione che rende consapevoli di quali siano gli aspetti da migliorare per poter raggiungere maggiore padronanza nell'apprendimento.

- **Peculiarità dei canali di apprendimento:** attribuisce importanza fondamentale alle esperienze sensomotorie, ed alle forme di simbolizzazione di primo livello, come il linguaggio naturale, semplici disegni e gesti. Le concezioni ingenua e gli stereotipi sono pertanto più facilmente superati proprio a partire dal contatto diretto con l'esperienza.

In linea con queste considerazioni, l'idea che esistano comunità di pratica nei contesti di apprendimento nasce proprio dal considerare l'apprendere in riferimento alla prospettiva dell'apprendistato che consente di riconoscere la presenza di dinamiche e relazioni tra gli attori del processo formativo (l'esperto e l'insieme degli apprendisti con competenze differenziate che partecipano all'esperienza).

L'apprendistato sottolinea infatti la speciale relazione che si viene a creare tra i formandi e l'esperto e porta a considerare gli aspetti meno formali e convenzionali dell'organizzazione del processo. Così inteso, "l'apprendimento assomiglia a una sorta di viaggio sociale attraverso il gruppo, un viaggio in cui la partecipazione inizia molto presto, evolvendosi con il passare del tempo verso la creazione di quella che possiamo chiamare una "comunità di pratica". E nella misura in cui ogni apprendista impara tramite la partecipazione alla pratica, si forma come persona. Non solo impara qualcosa, non solo acquisisce informazioni. L'apprendista entra a far parte di una comunità. Man mano che apprende, si trasforma anche la sua identità. Non acquisisce solo un certo numero di informazioni o di competenze, ma un nuovo modo di dare senso alla sua esperienza e di vivere il suo lavoro"²⁶.

Si può quindi affermare che esiste una sostanziale affinità fra apprendistato e comunità di pratica:

1. Sono entrambi situati
2. Si avvalgono di conoscenze esplicite ed implicite che sono assimilate nel corso dell'azione e quindi risultano significative e motivanti per i loro membri.
3. Possono comportare la maturazione di elementi metacognitivi e metariflessivi, a partire dal confronto intersoggettivo che mette in discussione le pratiche adottate dai diversi partecipanti all'esperienza didattica.
4. Generano una trasformazione a livello identitario, favorendo l'elaborazione di un profilo personale legato al fatto di appartenere a quel preciso contesto in cui si è coinvolti ad operare. La novità della comunità di pratica risiede, in effetti, nel fatto che i processi conoscitivi sono dovuti e dipendono

²⁶ Cfr. E. Wenger, cit. p. 310

essenzialmente dall'implicazione delle identità che entrano in gioco e che richiamano ciò che ciascuno è e sa.²⁷

Tuttavia la sovrapposizione tra apprendistato, considerato in riferimento ai contesti formativi e le comunità di pratiche o di pratici, non collima perfettamente ed è suscettibile di precisazioni che approfondiamo di seguito.

3.4.1 Apprendistato e comunità di pratica nei contesti formativi: un confronto

L'obiettivo delle attività nell'apprendistato, è volto al raggiungimento di competenze esperte rispetto ad un particolare ambito artistico o professionale. Le competenze sono raggiunte grazie ad un'operazione di confronto del proprio operato con il maestro e i compagni e si prefigge il raggiungimento di standard predefiniti, che corrispondono all'opera d'arte emblematica.

I compiti sono presentati dal formatore o dal maestro e si ritengono conclusi una volta realizzato il "capolavoro" che totalizza la sublimazione in un manufatto di tutte le pratiche, le conoscenze, il sapere esperto mediato dal maestro, ma anche dai colleghi più competenti, con l'aggiunta delle innovazioni creative dell'apprendista, la sua interpretazione personale.

Nel capolavoro risiede la cultura della comunità socio-culturale, ma anche la cifra personale elaborata dall'individuo.

Nell'apprendistato la natura dei processi di apprendimento e gli obiettivi perseguiti, presentano una connotazione maggiormente istituzionalizzata, legata a standard che sono continuamente ribaditi dal maestro e resi evidenti, comunque, dai riferimenti strutturali, organizzativi e culturali dell'istituzione entro cui viene prodotto il manufatto artigianale.

Nella comunità di pratica si mettono in luce maggiormente le implicazioni connesse con l'esperienza sociale dell'apprendere e con l'identità di chi apprende.

Questo costrutto ci pare che estenda il senso dell'apprendistato, considerando l'esperienza di apprendimento alla luce del tema delle identità che entrano in gioco e che si trasformano nell'operare insieme. Le comunità di pratica esistono e non vanno costruite, bensì coltivate. Alcuni studiosi ne hanno colto le specificità e si sono posti il problema di come sia possibile suscitare, al fine di

²⁷ Ivi, p. 316

afferrarne perfettamente il potenziale produttivo, sia in termini di elaborazione di conoscenza, che di luogo ove le identità dei pratici possano trovare legittima espressione e quindi maturarne appartenenza.

Per questo motivo, coltivare le comunità di pratica significa, in sostanza, dare pieno riconoscimento alla responsabilità di ciascuno e di tutti nel complesso della comunità stessa, riconoscendo la presenza di spazi autonomi di progettazione e di sviluppo che risiedono nell'informalità delle relazioni, prima ancora che nelle interazioni dovute a convenzioni dettate dalle organizzazioni o dalle istituzioni.

Adottare la prospettiva delle Comunità di pratica, consente di attingere all'energia che si sprigiona dal comporsi di identità diverse che coinvolgendosi attivamente attorno ad un'impresa che reputano significativa, negoziano conoscenze e modi di essere (identità): "apprendere nella pratica significa apprendere non tanto un oggetto, ma una "struttura emergente" prodotta dai membri di una determinata comunità attraverso una negoziazione di significato che si muove tra continuità e discontinuità"²⁸. Ciò comporta lo sperimentare un coinvolgimento dipendente dall'agire e sapere cogliere lo specifico che la comunità ha di svilupparsi come insieme in sé stesso significativo, con modalità autonome ed emergenti dall'operare.

Apprendere nella comunità, in estrema sintesi, implica attivare processi, per i quali trasformare conoscenze, all'interno di un luogo, entro cui i membri del gruppo negoziano la loro appartenenza²⁹. "In breve, il discorso della "coltivazione" suggerisce l'idea che dobbiamo creare delle condizioni per cui la comunità possa fiorire, ma lasciando che sia la comunità stessa a curare la propria crescita ed il proprio sviluppo"³⁰.

3.5 Comunità di pratiche e pratiche di convivenza: i dispositivi di un discorso pedagogico

Le comunità di pratica costituiscono, quindi, un presupposto epistemologico che ci interessa adottare per ipotizzare letture pedagogicamente

²⁸ L. Fabbri, cit., p. 71

²⁹ E. Wenger, cit. p. 243

³⁰ Ivi, p. 319

fondate di pratiche di convivenza. Di seguito individueremo gli aspetti in nome dei quali questa ipotesi ci pare percorribile.

3.5.1 Il dominio delle transazioni

L'esito dell'apprendimento, nelle Comunità di pratica, non corrisponde soltanto ad un artefatto o ad una buona pratica, ma l'attenzione è rivolta prioritariamente all'insieme delle transazioni operate collettivamente e che hanno contribuito a strutturare la comunità, alla luce delle culture che entrano in contatto e che nell'incontro, sono tenute a definirsi e ri-definirsi, nonché dell'impresa attorno a cui si sono sviluppate le pratiche. In altre parole, questo modello didattico, non fornisce tanto conoscenze dichiarative, ma soprattutto si presta a manifestare vicende di tipo transazionale: lo snodo interessante è quello per cui è proprio nelle transazioni che risiede il sapere contestuale ed è da quelle che si impara. Si apprende cioè, ad agire in situazione, essendo esposti ad eventi che richiedono di fornire delle risposte nel corso dell'azione stessa e che siano congruenti con lo spirito della comunità, attraverso un interscambio incessante, nel quale non sono solo le pratiche negoziate ed agite a costituirsi, ma si può ben affermare che ad entrare in gioco siano anche le identità e quindi le culture personali di ciascun membro della comunità. La comunità, rappresenta in sostanza un sistema sociale di apprendimento³¹ nel quale trasformare conoscenze e trasformarsi come individui.

Le comunità di pratica declinate nei contesti educativi, manifestano l'esigenza che l'apprendere divenga un processo incessante di negoziazione fra ciò che si "deve" apprendere e la partecipazione dei discenti alla definizione di cosa imparare, quindi all'immersione in una pratica: "ciò che conta è l'interazione tra il pianificato e l'emergente-vale a dire la capacità dell'insegnare e dell'apprendere di interagire fino a diventare risorse reciprocamente strutturanti"³². Per questo motivo le transazioni rappresentano la risorsa fondativa di questo nuovo modo di intendere l'educazione: si apprende e si diventa, nella misura in cui l'esperienza implica il coinvolgimento del bambino, la sua identità,

³¹ L. Fabbri, cit. p. 49

³² E. Wenger, cit. p. 297

la sua immersione in una pratica, rispetto alla quale istituisce se stesso apprendendo.

Le transazioni assumono importanza anche in riferimento agli scambi intergenerazionali che avvengono in classe fra adulti e bambini: l'incontro fra esperti o "anziani" del gruppo, consente la possibilità da parte dei giovani di diventare membri della stessa, negoziando insieme con i veterani i significati storici che costituiscono l'ossatura della comunità e saldando la loro esperienza con essa. Gli insegnanti diventano figure rilevanti per gli allievi nella misura in cui mettono a loro disposizione autenticamente la loro identità, manifestando la loro appartenenza ad altre comunità che contribuiscono a farli ciò che sono. La facoltà del contesto, quindi, di favorire le interazioni intergenerazionali, costituisce una risorsa educativa fondamentale, proprio perché consente agli interlocutori di sperimentare l'incontro fra mondi diversi ed in virtù di questi incontri con vissuti e storie altri, le nuove generazioni che frequentano la scuola imparano a partecipare, a scegliere quali traiettorie identitarie intraprendere, imparano a diventare adulti.³³

3.5.2 I vincoli istituzionali

Gli standard ed i vincoli posti dall'istituzione entro cui agisce la comunità, rappresentano indubbiamente degli elementi simbolici che intervengono, tramite le rappresentazioni, a fornire significato all'esperienza dei bambini. La risposta a tali condizionamenti, si struttura in pratiche di allineamento mosse dai membri della comunità stessa le quali consentono di situarsi in contesti ben più ampi della comunità di pratica, integrando l'agire all'interno di essa in strutture o imprese più vaste. L'allineamento rappresenta proprio una forma di appartenenza che consente il convergere delle energie della comunità a partire dalla composizione delle prospettive e degli sforzi locali di tutti i membri, rispetto a condizioni sovraordinate. Si tratta di praticare la "competizione"³⁴ dei punti di vista dei membri della comunità e che non sono semplicemente determinate dall'esterno (ossia dall'istituzione formale), ma corrispondono ad una risposta concordata del

³³ Ivi, pp. 307-308

³⁴ Con questo termine si intende sottolineare l'importanza del concorso di tutti per coordinare svariate prospettive in vista di uno scopo significativo.

gruppo alle convenzioni formali (aziendali o nel nostro caso, dell'organizzazione istituzionale scolastica).

Riferito al costrutto della classe, l'allineamento presenta caratteristiche diverse. I processi educativi, in effetti, richiedono che al di là dell'impegno contingente cui i bambini sono chiamati all'interno della loro comunità di pratica, possano travalicare i suoi stessi confini, per imparare a confrontarsi efficacemente con il mondo. Ciò implica, da parte degli alunni, la sperimentazione di condotte che nonostante trovino il loro limite nei modelli relazionali insiti nell'istituzione scolastica, devono poter trovare soluzioni creative in virtù dei gradi di libertà ammessi dalle dinamiche interne alle classi. Wenger ricorda quali siano, in proposito, le opportunità offerte da un sistema educativo attento a promuovere nei bambini quello che egli definisce il controllo del contesto più ampio³⁵.

Si tratta di:

- suscitare processi di confine, ossia promuovere il contatto e la compenetrazione con altre comunità
- favorire esperienze di multiappartenenza per far sì che si integrino ed amplino le categorie rispetto alle quali una comunità può definirsi
- far sì che la comunità si appropri di stili e discorsi di diversi campi disciplinari per conseguire autocoscienza
- sollecitare la partecipazione della comunità ad aspetti e della vita istituzionale, per prendere maggiormente coscienza delle implicazioni che essa fa ricadere sull'impresa della comunità stessa e per porsi come soggetto istituyente all'interno di condizioni prestabilite.

Questo, in buona sostanza, significa creare contesti didattici che siano capaci di avvalorare le soggettività che responsabilmente sono chiamate a ricreare gli spazi del loro convivere.

Al di là, quindi, dei vincoli istituzionali presenti, le comunità di pratiche a scuola si manifestano grazie all'opportunità offerta loro di travalicare i confini e sperimentare esperienze comunitarie altre, di transitare cioè tra molteplici appartenenze. Questo, come vedremo, comporta utili guadagni in termini di educazione alla cittadinanza.

³⁵ Ivi, pp. 304-305

3.5.3 *La trasferibilità delle pratiche*

Il repertorio elaborato dai pratici, inteso come insieme di *performances* che si costruiscono e maturano attorno ad un'impresa, pur nel descrivere le storie intessute nel corso della vicenda della comunità, non veicolano necessariamente significati univoci, ma mantengono sempre un certo livello di ambiguità.³⁶ Ciò comporta, pertanto che un repertorio possa essere suscettibile di ri-significazione e di adattamento a nuove situazioni alle quali essere trasferito. Questo significa, quindi, che è possibile che l'esperienza maturata nella comunità di pratica, si apra ad esperienze altre, disponendosi, con un'intrinseca capacità di risposta evolutiva, alle problematicità del contesto didattico. Lo *storytelling* delle pratiche agite in determinate situazioni, consente il transitare, non tanto tramite un processo di trasmissione *tout court*, bensì di traslazione³⁷ di informazioni, attraverso una reinterpretazione dinamica dell'evento che avviene all'interno del costruito dei pratici, e che si traduce nella lettura e ri-lettura delle esperienze, anche tra le comunità. Con l'idea di traslazione, si intende sottolineare l'istanza generativa e propriamente creativa che avviene all'interno della comunità che apprende e che non si limita semplicemente a recepire informazioni, ma a riadattarle al contesto, traducendo il come siano stati interpretati ed affrontati determinati eventi. Riconoscere questo, in effetti, significa avvalersi di una fonte inesauribile di saperi incessantemente co-costruiti in contesti situati, ma al contempo rinnovabili.

Il tema della trasferibilità si pone nella relazione esistente fra locale e globale: se l'apprendimento situato, definisce esperienze essenzialmente locali, non per questo motivo queste restano limitate al campo in cui si manifestano. In effetti, se l'apprendimento mette in gioco anche le identità, allora ciò che si impara diventa patrimonio della persona stessa e quindi, competenza trasferibile altrove, comunica con le altre appartenenze che definiscono il bambino. In questo senso l'apprendere diventa patrimonio che da una pratica può passare ad altre pratiche. Se, come afferma Wenger, la scuola tradizionale confondeva la generalizzazione con l'astrazione, assumendo che quest'ultima potesse garantire l'estensione delle pratiche acquisite ad altri ambiti, la proposta delle comunità di

³⁶ Ivi, p. 99

³⁷ L. Fabbri, cit. , p. 64

pratiche si lega con la rilevanza attribuita alla negoziazione dei significati che è strettamente connessa con l'impegno delle identità nei contesti vissuti. "Di conseguenza, delle esperienze profondamente trasformative che implicano nuove dimensioni dell'identificazione e della negoziabilità, nuove forme di appartenenza, di multiappartenenza e di titolarità di significato(...) tendono ad essere più ampiamente significative sul piano delle ramificazioni di lungo termine dell'apprendimento che sul piano della copertura estensiva di un programma vasto, ma astrattamente generale"³⁸.

3.5.4 L'elogio delle differenze nella costruzione della comunità

È bene sottolineare come siano perlopiù opposizioni e conflitti a generare interpretazioni nuove, maggiori comprensioni e quindi apprendimento. Lungi, infatti da parlare di comunità come costruito armonico, Wenger sottolinea come sia meglio definirla un organismo proteso a cercare un'intesa: "son gli scontri a sviluppare maggiore apertura e a produrre maggior comprensione e quindi apprendimento"³⁹. Indubbiamente l'apprendere è favorito dal conflitto cognitivo, perché nel confronto si possono ampliare e rideterminare i riferimenti di senso. Ma l'importanza di tematizzare le differenze all'interno della comunità comporta riconoscerne il potenziale perturbativo che genera cambiamento. Le comunità di pratica si alimentano delle dinamiche intersoggettive e mutano in ordine ad esse. Sostare nelle comunità, nel senso statico che implica questo termine è impossibile. Il luogo delle negoziazioni, mettendo in gioco rappresentazioni, interpretazioni, identità è per sua natura mobile ed indeterminabile a priori. Lo si può leggere in successive istantanee, circoscrivendo arbitrariamente un passaggio spazio-temporale, ma la sua tessitura e ri-tessitura è incessante.

All'interno di una classe, gli scambi realizzati si giocano continuamente su dimensioni ignote: non solo parliamo del compagno di appartenenze culturali diverse dalla propria, o del soggetto diversamente abile, ma facciamo semplicemente riferimento al vissuto dell'altro che non coincide mai con il proprio (per situazione familiare, livello di integrazione nella comunità classe e quindi condizioni di perifericità nella comunità, status socio-economiche della

³⁸ E. Wenger, cit. p. 299

³⁹ Ivi, p.312

famiglia di origine). Questo pone inevitabilmente in conflitto le rappresentazioni vicendevoli della quotidianità. Come ricorda Fabbri, citando le ricerche di Kelly, ciascuno interpreta se stesso, la realtà ed il mondo relazionale alla luce di costrutti personali (*personal constructs*) che restando perlopiù inconsapevoli, generano un alto livello di variabilità all'interno della comunità.⁴⁰ Lungi dall'essere un problema, riconoscere questa condizione di eterogeneità interna, può diventare risorsa.

Il problema si pone se, al contrario, misconoscendo le facoltà evolutive del sistema classe, si interpreta la comunità non già come un evento in divenire, frutto di fenomenologie discorsive e partecipative che agiscono e retroagiscono vicendevolmente, generando apprendimenti ed identità, ma la si fossilizza entro paradigmi statici che consentono di leggere le interazioni soltanto in assetti isolati da altre fonti di condizionamento. Si ignora, in questo caso, l'apporto perturbativo dovuto simultaneamente, per esempio, al setting del contesto dell'aula, alla comunità ove si situa la scuola, alle regole di vita rigidamente imposte dal sistema scolastico, ai sistemi dei rituali negoziati appositamente nella classe, allo stile di insegnamento e relazionale del docente, alle rappresentazioni che gli studenti hanno in quanto bambini, ma anche alle interpretazioni soggettive per cui vivono affettivamente l'esperienza scolastica. È difficile tenere conto di tutte queste difformità ed eterogeneità che rientrano all'interno degli spazi di comunicazione dell'aula. Il costrutto della comunità dei pratici, tuttavia, ci fornisce una chiave di lettura che consente di considerarle nel loro comporsi sinergico il quale nella sua ambivalenza al contempo, armonica e conflittuale, condiziona tutti i processi intenzionali che si innestano sulle storie relazionali delle comunità delle classi.

3.5.5 Apprendere nella comunità dei pratici

Come già affermato, l'apprendimento ha natura condivisa ed autoregolata: struttura la vita stessa della comunità, determina e procede dalle relazioni interne ad essa, comporta processi adattivi dell'organizzazione che apprende, e dei soggetti che in essa si definiscono, in risposta alle perturbazioni esterne ed alle

⁴⁰ L Fabbri, cit., p. 62

resilienze interne. Se le comunità di pratiche corrispondono a storie condivise di apprendimento, allora non esiste distinzione tra l'agire e l'apprendere: nella quotidianità informale, si impara a stare in un sistema che cambia, a rispondere ai mutamenti con processi di adattamento personale e sociale. “Grazie alla combinazione tra un processo aperto (la negoziazione di significato) ed un sistema strettamente integrato di interrelazioni, una piccola perturbazione in un punto può creare rapidamente ripercussioni in tutto il sistema”⁴¹ . Per questo motivo, il costrutto delle comunità di pratica cambia la prospettiva dell'apprendere, riconoscendone il valore anche in assenza di un'intenzionalità: l'apprendimento trasforma gli individui, cambiando il modo di interpretare le strategie di partecipazione, i modelli di appartenenza, frutto di un'incessante negoziare dei significati. Consiste in un processo che vive nell'esperienza e nella pratica, determina lo strutturarsi della comunità, produce ed è prodotto dal comporsi di significati.

Secondo questa prospettiva, chi è coinvolto in un gruppo di lavoro, non deve quindi soltanto acquisire delle *expertise* relazionali estrinseche indicizzabili e riconoscibili per poter affrontare le sfide poste del contesto, attraverso procedure di “modellamento” elargite dall'esterno (come invece è richiesto dalla prospettiva posta dall'apprendimento cooperativo, laddove risulta necessario insegnare ed esercitare competenze pro-sociali e comunicative funzionali alle attività), ma “il pratico”, apprende relazionandosi con le problematiche che gli si pongono davanti e di cui impara a fare tesoro: questo ci sembra sia lo scopo essenziale caratterizzante la coltivazione delle comunità di pratica.

⁴¹ E. Wenger, cit. p. 114

3.5.6 Comunità di pratica e identità

Sarebbe erroneo non considerare la portata che un apprendimento comunitario riverbera sul soggetto in formazione: coinvolgersi in una comunità di pratici accresce il potenziale individuale, soprattutto ne incrementa i riferimenti rispetto alla definizione di sé. Partecipare ad una comunità di pratici, mette in gioco non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella identitaria, dal momento che “la pratica implica la negoziazione di ciò che significa essere una persona in quel contesto”⁴². Il vivere in una comunità determina chi siamo ed è traducibile in termini di competenza, nel senso che riconosciamo noi stessi in riferimento ai livelli di consonanza e dissonanza che viviamo ed esibiamo all’interno dell’aggregato sociale dei pratici. In linea con queste considerazioni, si può affermare che in una comunità di pratica si impara ad implicarsi in un’opera comune, contribuendo personalmente ad elaborare risposte condivise.

È alla luce di questa considerazione che mi sembra pertinente valutare l’impatto pedagogico che tale costrutto può avere sulle esperienze scolastiche: dal momento che l’apprendere si definisce come un processo che mette in gioco anche la trasformazione dell’individuo sotto il profilo identitario, e di appartenenza alla comunità che apprende, si legittima la plausibilità che un siffatto costrutto possa essere utile per leggere e coltivare processi di pratiche di convivenza, laddove l’imparare corrisponde al “diventare”, ad agire, ad essere: “la nostra identità sta nel modo in cui viviamo giorno per giorno, non in ciò che pensiamo o diciamo di noi stessi, anche se questo fa naturalmente parte (ma è solo una parte) del mondo in cui viviamo.(...) L’identità nella pratica viene prodotta come esperienza vissuta di partecipazione a delle comunità specifiche.”⁴³ Riconoscere questo, quindi, comporta inevitabilmente rivalutare l’importanza di saper leggere le dinamiche educative che si svolgono a scuola non tanto alla luce di quanto formalmente progettato ed implementato in aula, che può dare semplicemente adito a condotte adattive e conformistiche che non corrispondono effettivamente ai modelli comportamentali che i bambini hanno davvero imparato. La prospettiva delle comunità di pratica consente di indagare le reali dinamiche

⁴² Ivi, p. 174

⁴³ E. Wenger, cit. p. 175

intersoggettive che animano le relazioni e che generano posture ed interdipendenze tutte da interpretare. Si ipotizza che sia lì, nel vissuto che concretamente si manifesta negli spazi di scambio, formali e non formali (o che rimane latente) che si sviluppano le identità di convivenza.

3.5.7 Identità e multiappartenenza

Nella comunità di pratica acquista rilevanza il concetto di multiappartenenza: si appartiene contemporaneamente a diverse comunità e ciò ci mette in gioco diversamente in ognuna di esse, acquistando prospettive e modi di essere difforni. Ciò, comporta continui processi di riconciliazione tra le varie istanze manifestate nei diversi contesti di appartenenza, la cui risultante è l'identità stessa. Questa dinamica è protesa a perseguire una coerenza di sé che consenta di mantenere un'integrità della persona nel passaggio da un contesto di pratica all'altro: come sottolinea Wenger, non si tratta di un processo sempre pacifico, ma può dare origine a contrapposizioni e conflitti interni. Il nesso che ne deriva tiene insieme le diverse traiettorie (dinamiche proprie delle identità viste nel loro costante divenire in una condizione spazio-temporale) che l'identità segue.

L'essere appartenenti a diverse comunità, pone inevitabilmente il problema del transito dall'una all'altra “quando un bambino passa dalla famiglia alla comunità scolastica, quando un immigrato passa da una cultura all'altra (...) l'apprendimento va oltre l'acquisizione di semplici informazioni”⁴⁴. Questo aspetto ha una risonanza notevole nelle pratiche di convivenza, laddove lo sperimentare la transizione tra un mondo di significati e l'altro, pone problemi di spaesamento e di riassetto di logiche che necessariamente devono protendersi in orizzonti di dialogo. Cercare l'affinità, in effetti, può essere in questi casi fuorviante, cercare il punto di convergenza che accomuna può essere dispersivo e poco significativo. Interessante è invece proporre delle traiettorie di senso che da una condizione di perifericità nel sistema del neofita (dovuta ad una mancanza di familiarità con i repertori di conoscenza e con i membri della comunità), si legittimino dei processi di accoglienza e di riconoscimento

⁴⁴ Ivi, p. 185

dell'identità che vuole entrare a far parte della comunità, attraverso, per esempio, narrazioni autobiografiche che ne pongano in gioco i sistemi di conoscenza e di rappresentazione del suo mondo, affinché questi possano entrare a perturbare il contesto e sollecitando nuovi spazi di scambio e nuove contaminazioni.

3.6 Comunità dei pratici e repertorio di convivenza

Il repertorio formulato dalle transazioni dei pratici potrebbe, apparentemente, costituire il bagaglio in uscita di un'esperienza di comunità di pratica.

Ma il concetto stesso di repertorio non si presta ad essere stabilizzato in norme applicabili in particolari situazioni codificate. È per lo più il “come” il repertorio si sia originato, ad interessare il nostro ragionare. Infatti, al di là delle istanze strumentali che possono spingere alla creazione di una comunità di pratica, l'impresa, appunto, Wenger riconosce che si possano considerare a maggior ragione anche attività connesse con il benessere personale ed il piacere di godere della presenza dell'altro: “lo stare insieme, il vivere in maniera significativa lo sviluppo di un'identità soddisfacente e l'esplicazione della natura umana”⁴⁵; in sostanza l'esistere ed il co-esistere.

La pratica che si sviluppa negli scambi della quotidianità, istituisce repertori di comportamenti che sono frutto del materializzarsi delle transazioni e delle rappresentazioni negoziate dai suoi membri in quanto componenti di quella specifica comunità: sono generate dall'intrecciarsi di eventi, storie, incontri, dal confluire di significati derivanti dal contatto con altre comunità (inevitabile, dal momento che ciascuno dispone di una multiappartenenza e quindi è veicolo di vissuti e portati culturali differenti). Per accogliere consapevolmente e non disperdere questo patrimonio di dinamiche di interdipendenza e farle diventare elemento di riflessione per la comunità stessa e quindi di apprendimento, potrebbe essere opportuno adottare pratiche di riflessività sull'esperienza agita. Queste pratiche, secondo Wenger, potrebbero avvalersi dell'immaginazione come espediente che consente il distanziamento dai luoghi in cui si sviluppa la relazione, per proiettarla in uno spazio di senso virtuale entro cui si possa cogliere

⁴⁵ Ivi , p. 155

tutta la portata educativa. Attraverso un dispositivo di distanziamento dall'evento stesso, l'insegnante può promuovere un processo di "visualizzazione" dell'altro non più alla luce della categoria del diverso, ma dentro una logica della differenza come luogo dal quale si possa osservare e definire, oltre che di essere osservati e definiti con prospettive nuove. Indubbiamente, comunque, questi repertori andranno indagati attraverso metodologie narrative, riflessive e fenomenologiche per poter rispondere alla logica situata con prospettive consone.⁴⁶

Da questa rapida sintesi, ci pare di poter concludere che l'adozione della logica delle comunità dei pratici, possa ben prestarsi alla promozione di processi educativi basati sull'elaborazione nella pratica (non già acquisizione) di competenze relazionali e quindi volte a co-costruire conoscenze di natura esistenziale e co-esistenziale.

Per questo motivo, evidentemente, l'approccio delle comunità di pratica può essere letto come un costrutto didattico capace di rendere manifesti quelle posture esistenziali e relazionali in virtù delle quali si esercitano pratiche di convivenza.

Come si è detto, la riconciliazione sintetizza l'essenza dinamica ed evolutiva dell'identità ed il percorso educativo dovrà necessariamente tenere conto di come questo lavoro si componga dalla dimensione locale della comunità scolastica a quelle globali in cui si esprime l'esperienza esistenziale dell'individuo.

I bambini coinvolti nella comunità di pratica, potranno tesaurizzare le loro competenze agite, il repertorio di conoscenze, in virtù della trasferibilità delle pratiche significative.

In conclusione, ci pare di poter affermare che il modello delle comunità di pratica nei contesti educativi, costituisca un'istanza coerente con l'educazione alla convivenza. Tale paradigma implica in effetti la salvaguardia delle relazioni e degli scambi dei significati e comporta l'esperienza di transazione tra comunità diverse, l'interesse alla contaminazione ed al meticciamento tra le diverse appartenenze in forza della comune esperienza sancita dalla pratica e dalla messa in gioco dei reciproci significati, si fonda sullo scambio intergenerazionale che

⁴⁶ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003

insegna a dialogare con chi ha competenze diverse dalle proprie. Implica un apprendere che genera nuove identità: si esprime nella possibilità di “posizionarsi a cavallo dei confini e di trovare modalità di “essere nel mondo” che possano abbracciare più prospettive contrastanti nella gestione di problemi significativi”⁴⁷. Questo così come espresso, potrebbe sintetizzare il nucleo essenziale di una formazione attenta alla cittadinanza, proprio perchè richiama l’assunzione di posture che agevolano la convivenza e quindi il benessere civile e sociale.

3.7 Apprendimento cooperativo e comunità di pratiche: i modelli a confronto

Ci interessa qui ragionare, allora, sulla possibilità di effettuare una comparazione tra il modello delle comunità di pratiche e quello dei gruppi cooperativi in contesti istituzionali di apprendimento, analizzando la percorribilità di una riflessione che tenti di enucleare alcuni elementi dell’uno che possano eventualmente essere assimilati dall’altro perfezionandolo, attraverso il conferimento di principi didattici più idonei a rispondere al problema dell’educazione alla convivenza.

Il trasferimento *tout court* di questi elementi sarebbe, tuttavia, un’operazione epistemologicamente scorretta e fuorviante, vista la specificità dei campi di applicazione, per lo più professionale, che pone le comunità di pratiche con nette differenziazioni rispetto ai gruppi di apprendimento cooperativo in ambito scolastico.

Per quanto riguarda le concezioni didattiche connesse con l’apprendimento cooperativo, l’adozione di strategie negoziali e intersoggettive, rappresenta un’opportunità di apprendimento che sviluppa pratiche sociali, tra cui il confronto tra le conoscenze, il decentramento interpersonale, l’utilizzo di competenze procedurali utili a verbalizzare i contenuti (quindi a renderli maggiormente presenti a se stessi), ad esplicitarli, articularli ed integrarli in una prospettiva di scambio e di collaborazione per un compito di apprendimento. Come già ricordato, questo richiede, pertanto, la presenza di fenomeni di interdipendenza positiva, l’insegnamento da parte dell’educatore di competenze prosociali strumentali all’elaborazione collettiva del compito, la capacità suscitata negli

⁴⁷ E. Wenger, cit. p. 305

alunni di riflettere sugli apprendimenti, valutando quanto le esperienze effettuate siano state congruenti con le finalità iniziali dell'attività. Queste sono tutte competenze strategiche che implicano l'adozione di procedure sollecitate dall'esterno e che richiedono talora dei veri e propri *training* ed esercitazioni che portino a maturare comportamenti ed attitudini. Esse sono volte sia all'adozione di pratiche utili alla relazione tra i bambini, che al trattamento collaborativo delle conoscenze. Esperienze di apprendimento cooperativo, infatti, possono essere adottate per apprendere la lingua scritta, per imparare la storia, per affrontare esperienze laboratoriali in attività sperimentali e di ricerca⁴⁸. Quindi come abbiamo visto, il Cooperative Learning ben si adatta all'apprendimento disciplinare, puntando l'attenzione su un approccio che valorizza la ricerca collaborativa delle tematiche da affrontare, la soluzione corale delle criticità riconosciute, la realizzazione di apprendimenti significativi per il bambino a partire dal suo partecipare attivamente all'esperienza conoscitiva. Secondo questo approccio si tratta, in definitiva, di utilizzare le competenze di ordine socio-relazionale, impartite estrinsecamente da interventi didattici esterni corrisposti da una figura guida adulta o esperta (l'insegnanti-gli insegnanti), in prospettiva strumentale al raggiungimento di obiettivi cognitivi.

La distinzione essenziale che emerge nel raffronto tra apprendimento cooperativo e comunità di pratica, risiede nel fatto che mentre nel Cooperative Learning, le competenze prosociali e comunicative vanno insegnate, l'adozione della prospettiva delle Comunità di pratiche (laddove l'esperienza cognitiva, affettiva, ed i ruoli sperimentati nel contesto dei pratici, non sono visti come scissi, ma concorrono insieme a strutturare il significato condiviso dagli attori della scena didattica) fa sì che queste dinamiche siano comunque viste come fatti da cui bisogna partire per coltivare processi di auto-organizzazione funzionali alla convivenza, in virtù dell'agire significativo in seno alla comunità che così si sviluppa. In particolare, ci pare che la differenza la colga Wenger quando, parlando di progettazione nei contesti educativi, richiami l'idea di reificazione delle conoscenze da insegnare propria delle attività didattiche tradizionali. A tal proposito, l'autore ricorda come la codificazione dei contenuti dell'apprendere

⁴⁸ Cfr. Y. Sharan e S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca*, Erickson, Trento, 1998, p.122

sottragga significatività all'esperienza dell'alunno il quale, di fatto, non prende parte attiva alla determinazione del conoscere: nella misura in cui “ le conoscenze vengono reificate, decontestualizzate o proceduralizzate, l'apprendimento può portare a una dipendenza letterale dalla reificazione della materia in questione e quindi a una forma labile di comprensione, dall'applicabilità estremamente limitata”⁴⁹. In altre parole, insegnare competenze relazionali secondo procedure standardizzate, come spesso accade negli impianti dell'apprendimento cooperativo, per esempio quello di Kagan, ci porta a pensare che esse producano esperienze non troppo significative e quindi scarsamente trasferibili.

Nelle comunità di pratica si ipotizza possa venir meno l'obbligo di insegnare funzionalmente le competenze relazionali, in quanto è impossibile ridurre e separare socialità e cognizione nella dimensione della pratica. Queste ultime rappresentano, di fatto, la risposta alle sollecitazioni sviluppatesi nel contesto di apprendimento. Colmare questa frattura nella formazione scolastica è una sfida che è già stata accuratamente approfondita da Bruner in quelle pagine insuperabili che si leggono ne “La mente a più dimensioni”.

Proprio nel capitolo riservato alla specificazione del linguaggio dell'educazione, Bruner tratteggia e sintetizza la sua prospettiva costruttivista dei significati della realtà, mettendo in luce le asperità e le obiezioni che essa ha incontrato proprio nel confrontarsi con l'educazione formale scolastica. Il problema della cultura intesa come testo imperfetto che va rinegoziato e completato dalle transazioni dei negoziatori di significato che sono tutti coloro che partecipano all'esperienza dell'apprendere⁵⁰, pone non pochi riserbi nei confronti della cultura dell'educazione che caratterizza il mondo occidentale e per la quale il sapere assumerebbe caratteri di sistematicità, certezza, autorevolezza intrinseca, indiscutibilità⁵¹.

⁴⁹ Ivi, p. 295

⁵⁰ “Da uno strutturalismo rigido che vedeva la cultura come un complesso di regole interconnesse da cui la gente desumerebbe quei comportamenti particolari che si confanno alla particolarità delle situazioni, si è passati a concepire la cultura come un insieme di conoscenze del mondo implicite e solo parzialmente interconnesse, a partire dalle quali le persone, per «negoziazione», arrivano a mettere a punto soddisfacenti modi di agire nei vari contesti” in J. Bruner *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma, 2003, p. 81

⁵¹ Ivi, p.155

Dalle pagine illuminate dell'Autore Americano, si evince chiaramente come l'approccio dell'insegnante all'apprendere, il suo strutturare ambienti ed esperienze al contempo conoscitive e di socializzazione, nonché il suo tentativo di promuovere certi tipi di interazioni con e tra i discenti, veicola implicitamente una certa idea di cultura e contribuisce ad alimentare miti e metafore sulla funzione della scuola e della comunità scolastica, coerenti con le dinamiche costitutive della cultura. Di fatto, tuttavia, secondo l'analisi di Bruner, l'istituzione scolastica, considerata nei suoi caratteri tradizionali che restano i più pervasivi delle realtà istituzionali esistenti, non sarebbe in grado di corrispondere alle attese ed alle specificità proprie del dinamismo dei costrutti culturali. Dal momento che la cultura si definirebbe essenzialmente come *forum* in continua elaborazione⁵² e i significati che la costituiscono risiederebbero nelle interazioni continuamente stabilite dai membri della cultura stessa, l'educazione formale dovrebbe essere capace di far ripercorrere ai formandi la dinamica propria della vita vissuta con procedure e strategie omologhe ai meccanismi di elaborazione culturale. Questo per non disattendere il ruolo che la formazione istituzionalizzata conserva all'interno della società umana, che dovrebbe essere quello di abilitare i membri di una determinata cultura, ad operare nel mondo nel rispetto e con la consapevolezza delle "regole" che lo istituiscono.

La natura intrinsecamente intersoggettiva che costituisce l'elaborazione e la manipolazione del prodotto culturale porta, in definitiva, ad articolare il nostro discorso sull'importanza di propendere per una prospettiva essenzialmente comunitaria dell'apprendere: quest'attività umana, giocata sulla co-costruzione di significati, presuppone dei modelli di pensiero e di trattazione delle "cose reali" di carattere processuale, che si alimenta nelle transazioni. Il linguaggio, quindi, diventa veicolo e mediatore di senso "non neutro" in quest'attività negoziale e risulta, invece, sempre connotato e capace di rispecchiare rappresentazioni, vissuti, metafore, forme culturali personali ed interpersonali alla luce delle quali si interpreta l'essere e l'agire nel mondo. Lungi dal ricercare un'oggettiva e distaccata descrizione dei fatti e delle fenomenologie sociali, il linguaggio di cui si serve l'educazione (che non dobbiamo dimenticare mantiene sempre una sua

⁵² Ivi, p. 152

precisa intenzionalità che si colloca nell'ordine dei fini della formazione dell'essere umano), dovrebbe essere in grado, secondo Bruner, di consentire un adeguato approccio alla realtà, aperto alla mutevolezza ed alla flessibilità del divenire dei significati e cioè sapere “esprimere una posizione, sollecitare la contrapposizione; e in questo processo deve fare spazio alla riflessione, alla metaconoscenza”⁵³. Solo se così intesa, l'educazione, quindi, nel suo proporsi e generarsi, diventa laboratorio ove entrano in gioco culture diverse che vanno ad intessersi in trame rese significative dagli scambi relazionali dei suoi membri. Essenziale, pertanto, dal punto di vista pedagogico-didattico può essere il creare quei presupposti esperienziali che siano capaci di formare lo scolaro a prendere coscienza di essere collocato all'interno di un forum culturale e di imparare che è nell'interazione con gli altri che si produce cultura, e che egli non è semplicemente destinato soltanto a consumarla.

Questo aspetto attiene alla facoltà che l'intervento pedagogico deve avere rispetto all'emancipazione del bambino che è chiamato, nella sua unicità singolare ed al contempo sociale e quindi transazionale, ad entrare a far parte attivamente come membro e artefice, nella sua comunità culturale.

Le considerazioni teoretiche che ci offre Bruner, ci pare legittimino allora pienamente quella che è la prospettiva presentata dal modello delle comunità di pratica. Questo costrutto didattico, infatti, trova piena corrispondenza in quelle attività educative che intendono suscitare nei bambini abilità relazionali attraverso la promozione dell'incontro, della responsabilizzazione, del coinvolgimento.

Le comunità di pratica riconoscono l'identità in riferimento alla conoscenza: io sono perché so. Per questo motivo, accedere alle storie, ma prima ancora avere riconosciuto uno spazio di narrazione entro il quale potersi raccontare, per rendere parte la comunità del proprio percorso di vita e dei portati valoriali e culturali che individuano la propria personale appartenenza, può suscitare, in effetti, dinamiche di convivenza. Coltivare, così, le comunità, agevola un approccio alla cultura ed al sapere aperto al confronto ed all'elaborazione, incidendo sull'identità.

⁵³ Ivi, p. 158

Le comunità di pratica, inoltre ci pare possano favorire la lettura di quegli spazi, all'interno del contesto didattico formale della scuola, in cui gli alunni possono prendere coscienza, a livello metacognitivo, ma soprattutto *metaesperienziale* delle dinamiche in cui sono implicati, per il fatto stesso di essere parte di una comunità che apprende.

Nel riconoscere la transitività e la condizione intersoggettiva in cui si sviluppa l'apprendere nella pratica, si favorisce il riconoscimento ed il realizzarsi di fenomeni trasformativi dell'identità di chi vi prende parte e si generano altresì spazi di apertura altri. Come alcune ricerche ascrivibili al campo della sociolinguistica dell'interazione affermano, nel compiersi di un atto linguistico universalmente riconosciuto, quale è quello per esempio dello scusarsi, tra individui di culture diverse, viene a costituirsi una sorta di spazio dialogico nuovo ed inaspettato. L'apertura di questo varco comunicativo tra gli interlocutori, sembra proprio istituirsi a partire dalla fenomenologia dell'incontro dei due mondi e quindi dei significati cui ciascuno, legittimamente rimanda. Ciò significa che è nell'evento stesso in cui si compie lo scambio che qualcosa accade e questo accadere è proprio rappresentato da quell'apertura che ri-semantizza e ri-contestualizza il modo che gli interlocutori hanno di interpretare l'incontro e che è in grado di ristabilire le nuove regole della comunicazione, proprio perché implica la percezione di essere letti dall'altro, alla luce di costrutti culturali che non ci appartengono e che ridefiniscono la nostra identità anche ai nostri occhi.

Alla luce di questo esempio, ci pare allora si possa pensare che giacché è nelle transazioni che si compie la condotta relazionale, è nel loro diretto intersecarsi che si creano delle condizioni comunicative che non solo ridefiniscono i significati agiti dagli interlocutori, ma nel loro "ritessersi reciprocamente" producono delle ripercussioni sulle modalità stesse di incontrare l'altro che riconfigurano le strategie comunicative aprendo la *disponibilità poetica* del dialogo. Prendere coscienza di questo, significa riconoscere al dinamismo relazionale quelle potenzialità intrinseche che per il fatto stesso di svolgersi, generano dei modi di sperimentare l'intersoggettività. Come dire, che quanto più ci si confronta *in ragione* e nel riconoscimento delle differenze, a

maggior ragione si acquisiscono competenze utili e funzionali alla relazionalità stessa.

3.8 Comunità di pratiche a scuola? Il concetto di *phrónēsis* e la saggezza nella pratica: la cultura relazionale della comunità

Dalle considerazioni sopra esposte, deriva con evidenza il fatto che è proprio dall'esperienza che matura il sapere. Le conoscenze sviluppate nel contesto della comunità, quindi, rappresentano un sapere originario e capace di incidere nel contesto ove essa si sviluppa, in quanto nascente dalle vicissitudini in divenire all'interno del gruppo e derivante dalle azioni prodotte nel corso dell'apprendere. Questa puntualizzazione ci pare possa accordarsi bene con l'idea di *sapere fronetico*, ossia di una ragione pratica che si confronta con la contingenza del "luogo" entro cui si sviluppa e con le specificità delle circostanze e delle fenomenologie che in esso si innestano. Il concetto filosofico di *phrónēsis*⁵⁴, ha subito un'evoluzione nella sua estensione semantica: da sapere al contempo teorico-pratico, corrispondente ad un agire virtuoso, che coincideva essenzialmente con il termine *sophía*, cioè con la sapienza globalmente intesa, da Aristotele in poi, è stato circoscritto all'idea di un agire tecnico, condotto razionalmente, di una conoscenza pratica che conosce le cose variabili e contingenti, quali sono quelle proprie dell'esperienza umana. Come afferma Mortari, questo tipo di conoscenza sarebbe in grado di rispondere con maggiore pertinenza all'imprevedibilità delle circostanze esistenziali, caratterizzate essenzialmente dall'indeterminazione, dall'illimitatezza e dall'irrevocabilità delle azioni intraprese dagli esseri umani. Tali esperienze, infatti, sarebbero difficilmente controllabili e scarsamente descrivibili da teorie immutabili e certe, quali sono quelle afferenti il dominio dell'*epistēmē*, cioè quello della scienza⁵⁵.

Il sapere fronetico, quindi, costituisce la risposta agita ed al contempo deliberante di un soggetto chiamato ad interagire in un contesto caratterizzato da un alto tasso di complessità ed aleatorietà, in un sistema aperto e dinamico in cui sia essenziale possedere competenze di natura interpretativa e capaci di dare

⁵⁴ Cfr. voce *phrónēsis*, in AA.VV. *Enciclopedia di Filosofia*, Garzanti Libri, Milano, ristampa 2005

⁵⁵ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza.*, cit. pp. 10-11

lettura sistemica al divenire dei fenomeni. Quella che ne deriva è una saggezza esperienziale che dota l'individuo di quella capacità di riflettere ed agire simultaneamente, fornendo risposte cognitive e relazionali adatte alle situazioni via via incontrate, costruendo saperi pertinenti emergenti dal campo, per quanto localizzati e circoscritti essi siano.

Per questa ragione, ci sembra legittimo assumere il paradigma delle comunità di pratiche, come strumento ermeneutico di esperienze educative, proprio perché apprendere in esse, non significa semplicemente e soltanto cumulare delle conoscenze strumentali e pragmatiche che dirigono ed orientano l'agire, bensì assimilare un preciso *modus operandi* che trae origine anche dai moventi impliciti, dalle ragioni tacite presenti nelle fenomenologie intersoggettive presenti all'interno del gruppo e dalle necessità che sorgono localmente dalle stesse interazioni. Queste, pur nella loro condizione nascosta e non immediatamente evidente, rappresentano il collante autentico che promuove l'azione degli alunni. Come afferma Loretta Fabbri, infatti, il “costrutto di comunità di pratica rappresenta sia un descrittore dei processi informali attraverso i quali le persone si aggregano, apprendono e costruiscono conoscenza, sia un paradigma per ripensare e progettare una formazione basata sull'apprendere e sul conoscere in pratica.”⁵⁶ È in particolare il primo aspetto, quello che ci sta a cuore approfondire: riconsiderare, cioè, la potenzialità che risiede nel sapere inespresso, caratteristico proprio della conoscenza pratica, rivalutare ed affermare la validità di competenze esperienziali che non sono sempre immediatamente formalizzabili ed esplicitabili e che nonostante ciò, sono in grado di disporre il formando ad agire conformemente e con efficacia rispetto al contesto di azione, proprio perché “essere in grado di dire ed essere in grado di fare non sono equivalenti”.⁵⁷ Tale apparato conoscitivo tacito, avrebbe la peculiarità di esistere e permanere nella rete di interconnessione tra i membri della comunità e fa riferimento all'insieme di repertori, ritualità, conoscenze, codici, in nome dei quali si definisce l'appartenenza di essi al gruppo dei pratici. Si tratta, in altre parole, di riconoscere ed affermare l'esistenza all'interno della comunità di pratica di una cultura condivisa, consolidata che ha natura sistemica e relazionale, in quanto è propria

⁵⁶ L Fabbri, cit., p. 48

⁵⁷ Ivi, p. 28

dell'interconnessione situata di un gruppo di persone che negoziano i significati e le identità a partire da una "tradizione" comune che dà origine al gruppo stesso e che a partire da esso viene continuamente a strutturarsi.

La traduzione del sapere fonetico nell'esperienza educativa a scuola, richiama allora alla rivalutazione delle culture organizzative ed alle logiche relazionali sottese all'entrare in contatto ed al sentirsi parte di una comunità scolastica. La natura degli scambi nel contesto didattico, non va quindi misconosciuta, ma letta e riflettuta, perchè essa costituisce il *parterre* di senso entro cui si innestano i processi di apprendimento, sia di ordine cognitivo che sociale. Dall'interazione ha origine il modo con cui la comunità impara a rispondere, ma anche a proporre e ad esprimersi, ad esporsi e a nascondersi, in sostanza di agire e reagire alle esperienze.

Dal punto di vista pedagogico, si può pensare che la cultura relazionale della comunità che apprende e che può essere desunta dalle dinamiche agite, possa essere evocativa del mondo di valori e saperi che sono entrati in contatto e sia frutto, appunto, di un continuo ed incessante processo di meticciamiento reciproco di creazione di uno spazio "altro", ulteriore, in cui, come già affermato, alla logica individuale, si sovrappongono i condizionamenti collettivi.

3.9 Relazione e culture nella classe

Come appena visto, nella classe, si sviluppano necessariamente delle regole implicite che sono frutto dell'incontro delle specificità esperienziali di ciascun membro agente nella comunità scolastica e che rappresentano a loro volta delle risposte alle condizioni esperite nell'ambiente scolastico; le *routines* istituzionalizzate dell'organizzazione del plesso, il susseguirsi delle lezioni l'alternanza di attività impegnative/ricreative, sanciscono il tempo didattico rappresentando tutte, senza distinzione, luoghi di negoziazione di significato tra i membri della comunità. Al di là, quindi, della cultura ufficiale che guida e condiziona esplicitamente la vita formale della scuola, costituita dalla normativa nazionale, dai programmi pedagogico-didattici centrali, dall'organizzazione funzionale della scuola, esistono delle fenomenologie sottese ad esse che passano attraverso le rappresentazioni che l'insegnante ha dell'apprendimento (*resa*

manifesta dalle narrazioni di cui egli si serve per contestualizzare il “suo” modo di intendere il conoscere e la cultura e quindi, dall’uso strumentale del linguaggio) ed alla gestione che costui ha degli spazi didattici.⁵⁸

Nell’ambito dell’Apprendimento Cooperativo abbiamo visto come, al di là, di quelle che sono le imposizioni normative ed organizzative che a livello macro rendono istituzionalmente rigidi gli schemi di azione tra i membri di una struttura sociale formale come può essere quella scolastica, possa esistere la possibilità di strutturare dei contesti istitutivi di precisi *pattern educativi*⁵⁹ che predispongono, all’interno delle comunità scolastiche e quindi a livello microesperienziale, dei *setting* capaci di veicolare precise modalità relazionali: la disposizione degli arredi, il tipo di accessibilità ai materiali (se siano maggiormente fruibili dai bambini piuttosto che dagli insegnanti), determinano un *setting* capace di condizionare la percezione del sociale nelle occupazioni didattiche quotidiane. E’ proprio questa rappresentazione nel contesto dell’apprendere che accorderebbe attenzione alla predisposizione sociale dell’evento educativo.

A noi interessa, tuttavia, concentrare la nostra attenzione sulla dimensione tacita per la quale sia possibile incidere e sollecitare dei margini di apertura, flessibilità e costruttività alle interazioni nella comunità di apprendimento. Questo interesse alle disposizioni interne della classe, è stato ben segnalato dagli autori della cosiddetta corrente della Pedagogia Istituzionale, che negli anni ’70 avevano rilevato come i margini di libertà e di decisione accordati al gruppo classe, potessero rappresentare una condizione *istituente* la vita della comunità che apprende e che condivide spazi di convivenza. “Si tratta, quindi, di un assetto condiviso da tutti e che solo con il contributo di tutti potrà essere modificato”⁶⁰ Analizzare come la classe strutturi la sua vita, considerando che essa debba sussistere in condizioni di benessere il più possibile esteso al maggior numero dei suoi componenti -gli alunni- significa preoccuparsi del fatto che dalle sue

⁵⁸Per esempio, nel descrivere gli spazi di una classe cooperativa, la Talamo riferisce che “l’aula è interamente organizzata sulla base delle esigenze conoscitive degli alunni (i materiali a disposizione sono numerosi e accessibili liberamente) e sulla fluidificazione dei rapporti sociali ottenuta con una disposizione degli arredi che enfatizza la situazione di piccolo gruppo, situazione ottimale per l’interazione diretta” Cfr. A. Talamo, cit., p. 66.

⁵⁹ Ivi, p. 106

⁶⁰ L. Dozza, cit, p. 41

dinamiche relazionali tacite e manifeste, si possa effettivamente mettere in gioco un'esperienza di convivenza.

In sostanza, quello che noi crediamo è che il modello delle comunità di pratica si possa prestare ad indagare come una specifica collettività scolastica si dia delle regole, a partire dagli alunni che la compongono, dalle storie che li accomunano e che li dividono, dal modo in cui si pone nei confronti dell'esterno (per esempio quali ritualità accompagnano l'ingresso di un nuovo compagno o come si espone in un'attività laboratoriale a classi aperte), da quali rappresentazioni si dia di se stessa rispetto al resto della popolazione scolastica dell'istituto in cui è situata, da come predisponga ai cambiamenti, da quali riferimenti e traguardi riconosca intersoggettivamente, quale sia l'impresa attorno a cui converge il senso dello stare insieme). Se si ferma a questo, la nostra indagine assume il rilievo di una ricerca etnografica interessata a fotografare una realtà. Ma a noi preme evincere da queste riflessioni un ragionamento pedagogico che si ponga in ordine alle trasformazioni che la comunità comporta nell'ambiente in cui è inserita e soprattutto sia capace di interpretare come le dinamiche agite abbiano introdotto elementi di cambiamento. Crediamo, infatti, che sia essenziale educare, conducendo i bambini a riflettere sui repertori di comportamenti risultati efficaci nel corso delle pratiche quotidianamente e spontaneamente messe in atto, per potere rendersi conto di come ciascuno nella sua singolarità e la comunità nella sua complessità, abbia reagito e risposto a determinati eventi.

Significa portare, in definitiva la classe a ragionare sul suo essere comunità, non a partire da riflessioni estrinseche, alle regole del convivere che si fondano su buone pratiche universalmente valide, ancorché basate su un'antropologia etica di indiscutibile rilevanza, bensì a partire dallo sviluppo di quelle pratiche che di fatto si strutturano nel generarsi stesso del costrutto sociale della classe. La comunità classe nasce dalle relazioni reali che la intessono, dai significati che si metabolizzano insieme e dai repertori che si raccordano attorno a finalità comuni. Portare i suoi componenti a ragionare sui processi che essa pone in essere continuamente, in tutte le situazioni di vita sperimentate nel tempo scuola, significa portare i suoi membri a rendersi conto di cosa e in quale modo vengano a costituirsi come comunità.

3.10 Essere comunità: responsabilità e senso di appartenenza per un'efficace apprendimento alla convivenza

Le indicazioni fin qui espresse circa l'essere comunità, assumono una rilevanza significativa in riferimento al concetto di cittadinanza. Una volta che si è preso coscienza di *cosa* e *chi* si sia in termini di "aggregazione umana", e soprattutto del fatto di essere responsabili diretti del nostro essere comunità, possiamo forse cominciare a riflettere su che cosa si possa apprendere dal nostro stare insieme. Acquisire abilità in un contesto di pratica e quindi in azione, significa riconoscere o ricercare non tanto competenze specifiche, ma in estrema sintesi, si tratta di acquisire consapevolezza di essere parte di un tutto. Questo è il punto: sentirsi attori attivi e consapevoli e soggetti all'interdipendenza che accomuna. Sentirsi parte di un contesto globale all'interno del quale si è nodi interrelati.

Credo sia essenziale, quindi, vivere il costrutto della pratica in educazione, come un paradigma che porti ad osservare l'esperienza della comunità scolastica come un luogo in cui ci si renda conto di essere compartecipi di un'impresa il cui sviluppo dipende da chi ne è coinvolto. È questa in definitiva la sua specificità: abilitare alla partecipazione a partire dal riconoscimento di esserne membri.

Fino a quando le comunità scolastiche saranno lette come luoghi di elaborazione di un sapere trasmesso di cui ci si debba appropriare, come luoghi ove imparare le regole dello stare insieme e non come laboratori produttivi di pratiche sociali, ove sperimentare la complessità del convivere, l'educazione alla convivenza sarà un processo fittizio e scarsamente incisivo.

Le dimensioni tacite delle relazioni, ci parlano di come siamo e dei reali spazi di significato condivisi intersoggettivamente. Il concetto di apprendimento, così come è descritto nella dimensione della pratica, è visto come un evento che "cambia ciò che siamo modificando la nostra capacità di partecipare, di appartenere, di negoziare significato"⁶¹: così inteso il suo accadere incide inevitabilmente sulle identità dei formandi. Sviluppare, quindi, pratiche di convivenza all'interno di comunità di apprendimento, significa allora portare i membri della comunità stessa a "diventare" soggetti che non solo esercitano ruoli,

⁶¹ E. Wenger, cit. p. 252

ma acquisiscono precisi modi di essere che abilitano alla cittadinanza. A tal proposito troviamo pertinenti le parole di Luigina Mortari che richiama la scuola a costituirsi come “una *comunità di pratiche*, per offrire ambienti di apprendimento nei quali, anziché limitarsi ad enunciare i valori della socialità e della politicità, vengono predisposti contesti esperienziali dove i soggetti educativi assumono il ruolo di apprendisti e dunque vengono a trovarsi direttamente coinvolti in attività per le quali è richiesto di sperimentare comportamenti prosociali (...). Occorre praticare esperienzialmente i modi della relazionalità”.⁶² Possono proprio essere questi, allora, i contesti esperienziali i “luoghi pedagogici” da cui sorgono le criticità e gli eventi significativi per i quali si strutturano, all’interno della comunità, le reti di relazioni che la generano. All’interno del gruppo dei pratici, risulta fondamentale lo strutturarsi delle regole dell’intersoggettività così come esse vengono percepite, codificate, affrontate, elaborate cooperativamente, traducendosi in un bagaglio di competenze individuali e di gruppo alle pratiche di convivenza.

Questa possibilità di attingere ad un sapere accumulato che risiede nei rapporti di reciprocità stabiliti dai membri della comunità, porta, dal punto di vista pedagogico, a poter parlare di competenze socializzate, ossia proprie del patrimonio individuale di ogni membro, della sua identità di scolaro e di “cittadino in erba” che nel prendere parte alla comunità di pratica, ha imparato ad adottare strategie negoziali.

La disponibilità di apertura al nuovo, caratterizzante la comunità di pratica, rappresenta un altro aspetto di incontestabile valore educativo. Le comunità non devono essere considerate necessariamente soltanto come dei costrutti capaci di risolvere od approntare soluzioni organizzative favorevoli per la vita delle persone: Wenger sottolinea, infatti, come esse non siano di per se stesse “intrinsecamente benefiche o dannose (...). Eppure rappresentano una forza con cui bisogna fare i conti, nel bene e nel male. In quanto luogo di impegno nell’azione, di relazioni interpersonali, di conoscenze condivise e di negoziazione

⁶² L. Mortari *Capitale sociale e risorse formative* in L. Mortari e C. Sità (a cura di) *Pratiche di civiltà. Capitale Sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento, 2007, p. 27

di imprese, queste comunità detengono la chiave per una reale trasformazione, quella che produce effetti reali sulle persone”⁶³.

È questo aspetto che riguarda l’evidenza reale delle dinamiche all’interno delle comunità di pratica, che solletica l’interesse pedagogico del nostro lavoro.

Sarà interessante, quindi, indagare come si predispongono le comunità di pratica informali all’interno della classe e vedere quale ruolo esse possano avere in un processo di apprendimento di modelli di convivenza. Naturalmente il nostro lavoro non si interessa tanto di discorrere su eventuali modelli didattici da proporre. Essi non esauriscono correttamente l’intento che ci siamo posti: l’idea di modello smentisce le riflessioni appena svolte in merito alla comunità di pratica, vista come una struttura sociale dinamica, interattiva ed evolutiva, fondata su relazioni di reciprocità, significato negoziato che interpreta il coinvolgimento in un’impresa e repertori di conoscenze sviluppate in azione.

L’indagine, allora, si concentrerà sull’individuazione di quelle relazioni di reciprocità, dei processi di condivisione di impresa e dei repertori di prassi di convivenza agiti e istituiti nella vita della comunità scolastica.

Quanto, allora, le attività didattiche potranno favorire la coltivazione di questi spazi di convivenza?

⁶³ E. Wenger, cit. pp. 101-102

4. Educare alla convivenza a scuola: il ruolo delle didattiche.

4.1 Transazioni e bene comune

Abbiamo visto come educare alla convivenza, possa, attraverso il paradigma delle comunità di pratica da una parte e dell'idea di *phronesis* dall'altra, essere tradotto essenzialmente in un educarsi alla convivenza.

L'apprendere, l'appartenere alla comunità e l'elaborare identità all'interno di essa, in contesti cioè nei quali si sia coinvolti in imprese comuni, costituisce un processo che mette in gioco i soggetti trasformandoli a partire dal tipo di scambi che avvengono nel *praticare esperienze*.

Le identità e le appartenenze degli alunni, concepite al plurale nel rispetto delle multifrequentazioni degli ambienti nei quali si muove la loro esistenza, sono appunto plurime e si strutturano e costruiscono, in effetti, all'interno della comunità stessa. Essa rappresenta certo il luogo entro cui si sviluppano attraverso il confronto il senso ed i significati dello stare assieme.

Apprendere, imitare, conoscere, scoprire, stupirsi, riprodurre, creare, classificare, memorizzare, emulare, dialogare, rappresentano solo alcune delle azioni che si svolgono in un contesto scolastico. Il modo in cui si compongono questi processi nella complessità delle dinamiche educative, ha una valenza non neutra in riferimento al tipo di modello di convivenza che si sperimenta nei luoghi dell'educare. Il praticare esperienze, quindi, riguarda non soltanto quelle mediazioni didattiche rivolte funzionalmente a fare acquisire e sperimentare condotte legate all'idea di cittadinanza, ma concerne anche quella cultura organizzativa che caratterizza il contesto scolastico nella sua specificità. Come richiama Melacarne, “la costruzione di una particolare realtà scolastica è infatti interpretabile come il prodotto dell'attività del fare significato individuale, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura organizzativa”¹. In particolare, si sottolinea come l'intenzionalità

¹ C. Melacarne *Dalle teorie sul curricolo alle pratiche progettuali. La progettazione situata* in L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano, 2008, p. 126

educativa si traduca anche attraverso una sorta di influenza tacita che trasuda dalle pratiche didattiche e che riguarda il *curriculum implicito*, ossia ciò che viene appreso dagli alunni in considerazione della gestione organizzativa dell'insegnamento, a partire cioè da come si struttura il contesto didattico e da come si compongono i tempi e gli spazi dell'apprendere. Come si apprende? Come ci si relaziona con i contenuti e con le forme di sapere? In che modo ci si appropria delle conoscenze? Se e come si diventa competenti? Quanto il conoscere ha ricadute sulla vita della comunità della classe? Quale rilevanza è attribuita alle narrazioni di cui ciascuno è portatore?

Questi interrogativi ci portano ad affermare che “il modo di istruire è sempre portatore di un progetto educativo (...) e che l'educazione è una trasmissione di saperi e di valori indissolubilmente legati”². A tal proposito, si può fare riferimento, inoltre, anche alle *oeuvres* citate da Bruner³ per definire i manufatti dell'apprendimento che manifestano il modello di azione di una comunità che apprende in un determinato contesto organizzativo. Ad esse fa eco anche l'idea di *artefatto* che, come ricorda Norman⁴, rappresenta quell'oggetto frutto di una particolare attività umana il cui risultato testimonia le scelte di una certa operatività pedagogica, costituendone l'esplicitazione visibile. Gli artefatti quindi, rappresentano le tracce di un percorso di apprendimento ed allo stesso tempo di quelle che sono le relazioni che definiscono la comunità che impara: cartelloni, spazi riservati alla lettura, bacheche che visualizzano progetti della classe, agende che riportano i turni di lavoro all'interno di un'aula, forniscono una sorta di *format* che contribuisce a strutturare gli scambi e a generare prospettive di senso per gli attori della comunità stessa. Infine, riportiamo l'idea di *assunti di base* che come afferma Schein⁵, costituiscono quelle rappresentazioni profonde alla luce delle quali si esprimono le scelte professionali dell'insegnante e che soltanto un accurato processo di metariflessione sulle pratiche, può fare emergere.⁶ Questo significa, allora, considerare la scuola come un luogo ove confluiscono culture differenti (quelle di ciascun insegnante, ma anche di ciascun

² P. Meirieu, cit., p.64

³ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001

⁴ Cit. in Melacarne, cit. p.129

⁵ Ibidem

⁶Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*. cit.

alunno) che si compongono, attraverso il loro reciproco narrarsi in seno ad una cultura organizzativa specifica. Gli insegnanti in effetti, producono proprie narrazioni che fanno riferimento al modo di interpretare gli aspetti istituzionali e normativi dell'istituzione cui appartengono alla luce della loro esperienza professionale ed umana che con tali aspetti inevitabilmente si compone. Queste narrazioni, appunto, diventano patrimonio condiviso degli insegnanti, costituiscono un repertorio riconosciuto e talvolta documentato, di come essi hanno affrontato le situazioni quotidiane connesse con il loro operare, sia legate all'insegnamento in aula che al loro essere parte di un'organizzazione complessa. La storia delle relazioni sviluppatesi nel contesto scolastico, il modo in cui sono state effettuate le scelte, le rappresentazioni che guidano certi modi di intendere "il fare scuola" e l'essere o meno "comunità", costituiscono il bagaglio unico e specifico di ogni realtà scolastica. Imparare a leggere e a capire il clima di una scuola, infatti, rappresenta una competenza fondamentale per poter accedere alle *regole di convivenza* di quel luogo. Il neofita, che ha da poco avuto accesso all'istituzione scolastica, quanto prima riesce ad appropriarsi dei codici e dei repertori che strutturano le relazioni, tanto meglio efficacemente potrà prendere parte attiva alla formulazione delle regole stesse ed a contribuire alla costruzione del contesto della scuola⁷.

4.2 La comunità scolastica come sistema di relazioni

Le relazioni nel contesto educativo scolastico, costituiscono, pertanto il tessuto su cui si innesta l'apprendere, stabiliscono il modo di avvicinare la conoscenza ed il senso che l'apprendere ha nella vita della comunità e per i membri che la compongono. I rapporti interpersonali compongono scenari polifonici e complessi che riguardano sia chi è formalmente deputato alla gestione ed organizzazione dei processi formativi, sia chi è di essi destinatario e che costituisce insieme con insegnanti, amministratori, dirigente e ausiliari e famiglie, una comunità che co-evolve.

Vivere la comunità scolastica, infatti, comporta una ristrutturazione continua di sé a partire dalle storie di ciascuno (e quindi dalle identità individuali)

⁷ Cfr. C. Melacarne, cit., p. 127

ed implica conseguentemente quelle trasformazioni che i membri della comunità sperimentano nel confrontarsi con altri individui, altre storie ed altri significati. Naturalmente, questo dinamismo intersoggettivo, produce effetti nel contesto in cui si realizza e quindi nella comunità stessa. Ma quali sono le regole cui le relazioni umane sono sottoposte? Cosa ci si può aspettare da una così fitta trama di reciprocità e di prospettive? Si tratta, parafrasando Morin, di un processo infinito e soprattutto indefinito, visto che, è guidato dal dispiegarsi dei principi dell'ecologia dell'azione⁸. Secondo quanto affermano tali criteri, l'azione svolta in un contesto complesso, sarebbe condizionata da una serie di fenomeni imprevedibili di interazione e retroazione, capaci di alterare i presupposti per i quali l'azione stessa era stata intrapresa; inoltre gli esiti derivanti da queste retroazioni, sarebbero impossibili da prevedere. Di conseguenza, sarebbe impraticabile una pianificazione a priori dei fenomeni che coinvolgono l'agire umano, anche se l'*operari* educativo dovrebbe essere caratterizzato da un'intenzionalità ed orientato a dei fini. L'unico atteggiamento plausibile e capace di dominare - per quanto limitatamente- l'incertezza, risiederebbe in un approccio strategico agli eventi. A partire dalla logica della strategia, infatti, partendo dai presupposti certi, per quanto ridotti e limitati e guidati da un pensiero capace di leggere i fenomeni a partire da tutti gli estremi della loro complessità, sarebbe possibile rispondere alle urgenze dei contesti reali, senza pretese di esaustività e di certezza. Si tratta, infatti di agire consci di esprimere una scommessa⁹.

In sostanza, l'evolvere delle dinamiche relazionali all'interno delle classi, si verifica sulla base delle interpretazioni che via via sono attribuite dagli attori agli eventi vissuti. Questo vale sia nel caso siano essi insegnanti, con il bagaglio esperienziale di cui dispongono e che costituisce quell'apparato di riferimenti in ordine a cui interpretare e capire la quotidianità dei fenomeni didattici, sia che si tratti di alunni, che si dispongono ad apprendere alla luce delle rappresentazioni culturali e sociali propri del loro vissuto.

Tematizzare queste considerazioni in prospettiva didattica, ci pare significhi, allora, riconoscere al fenomeno educativo, due ordini di questioni.

⁸ Cfr. E. Morin *La testa ben fatta*, cit., pp. 62-63

⁹ Ivi, pp. 62-63

Da una parte, comporta considerare il suo **potenziale ermeneutico** – ossia valorizzare la capacità che la didattica di penetrare il senso ed il valore delle scelte che un individuo è capace di adottare all'interno della comunità in cui concretizza la sua partecipazione- Approfondire questo aspetto alla didattica, significa dotarla di strumenti capaci di cogliere (per quanto possibile), le ragioni che stanno alla base delle deliberazioni umane e che orientano l'agire.

Dall'altra, significa affermare il carattere di **esperienza generativa** (o evolutiva) che gli eventi pedagogici hanno, e che consistono nel riprodursi e ripristinare nuovi equilibri all'interno dei sistemi di relazioni.

Nel contesto dell'apprendere, in sostanza, si determinano incessantemente cambiamenti. Questi cambiamenti prodotti nei luoghi della formazione, a loro volta, producono significati nuovi, che dipendono dalle interpretazioni che entrano in gioco nel contesto educativo.

A noi interessa, dunque, indagare questo duplice aspetto della comunità che apprende, consapevoli che si tratta di due fenomeni che possono essere separati solo per ragioni esplicative, ma che in realtà risiedono in un processo continuo e strettamente interconnesso e di fatto si pongono in reciproca dipendenza tra loro. Nello spazio del nostro lavoro, di conseguenza, ci sembra significativo riservare un'attenzione particolare al dominio delle transazioni, ossia al fenomeno degli scambi che si realizzano all'interno dell'aula, consapevoli che la traduzione delle pratiche relazionali in classe, sia direttamente dipendente dal modo in cui sono strutturate e realizzate le esperienze dell'apprendere, da come cioè gli alunni siano accostati al sapere e al modo in cui siano chiamati a disporsi rispetto alla sua acquisizione.

Volendo sviluppare considerazioni che entrino nel merito dell'educazione alla cittadinanza, ci pare utile, quindi, evidenziare due prospettive di indagini nella didattica:

1. In primo luogo, ci pare utile approfondire gli aspetti metodologici per i quali possa svilupparsi una certa dinamica formativa, soprattutto in riferimento alla rilevanza attribuita o meno alle relazioni; se cioè e in quale misura, l'apprendere sia letto come un processo individuale (e quindi di

elaborazione solipsistica della conoscenza), o seppure ne vengano sottolineate le rilevanze relazionali e quindi gli aspetti socio-costruttivistici¹⁰.

2. In secondo luogo, dovremo indagare la misura in cui le differenti prospettive educative, tengano in considerazione la questione del bene comune. Facciamo riferimento, qui, alle finalità sociali dell'apprendere, ossia rispetto a quali prospettive di senso essa si collochi, se cioè debba essere visto come esperienza volta a soddisfare il benessere individuale o seppure intenda esplicitare manifestamente l'intenzione di porsi al servizio di aggregati di persone o di gruppi via via più estesi, rispetto ai quali è possibile cogliere o meno legami di interdipendenza. Le domande che un insegnante, quindi dovrebbe porsi per tenere conto di questo aspetto potrebbero essere queste: imparare, ha come fine ultimo l'esclusivo interesse personale? Oppure nel suo disporsi nell'esperienza scolastica sa soddisfare interessi comuni? E ancora, in questo caso, dove si colloca il limite della comunità che può beneficiare del mio apprendere?

Si tratta di stabilire se l'esperienza dell'apprendimento riguarda solo il perimetro dell'aula, o debba interessare anche la dimensione del plesso o dell'intera struttura dell'istituzione scolastica locale (Istituto Comprensivo, Direzione didattica...) Oppure, si tratta, ancora, di consentire alla progettualità educativa di travalicare spazi ulteriori, andando ad incidere in spazi di comunità più ampie che, d'altronde, includono anche la micro-realtà della classe.

Quest'ultimo aspetto, ci porta ad entrare con maggiore pertinenza nel merito della questione relativa all'educazione alla cittadinanza. Infatti, riteniamo che il senso dell'agire scolastico in tutte le sue estensioni, (da quella progettuale a quella operativa e valutativa), non possa ridursi alle semplici esperienze locali, che riguardano, cioè, il vissuto più prossimo del bambino. Al contrario, lo spazio di consapevolezza e di intenzionalità sia dell'insegnante che dell'allievo, deve potersi proiettare al di fuori del suo interesse immediato ed orientarsi verso il soddisfacimento di tutte le *aree di appartenenza* che lo individuano sia come cittadino vincolato ad un'identità locale, che come persona che aderisce alla medesima *comunità di destino*¹¹ che ha confini sovranazionali e planetari:

¹⁰ Cfr. B. Rogoff, *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006

¹¹ E. Morin, *La testa ben fatta*. cit., p.67

“Dobbiamo contribuire all’autoformazione del cittadino italiano (o francese, tedesco...) e fornire la conoscenza e la coscienza di ciò che significa nazione. Ma dobbiamo anche estendere la nozione di cittadino a entità che non dispongono ancora di istituzioni politiche compiute, come l’Europa per un Europeo, o che non dispongono per niente di un’istituzione politica comune, come il pianeta Terra. Una tale formazione deve favorire il radicamento all’interno di sé dell’identità nazionale, dell’identità europea, dell’identità planetaria. Si è veramente cittadini, abbiamo detto, quando ci si sente solidali e responsabili. Solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione(*affiliare*, da *filius*, figlio) Sentimento patriottico che dovrebbe essere coltivato in modo concentrico in ogni singolo stato, in Europa, sulla Terra”¹². Da queste ultime parole, possiamo dedurre alcune considerazioni di natura didattica: porre la questione dell’educazione alla cittadinanza a scuola, significa rendere consapevoli gli alunni di essere parte di una rete di relazioni e di legami di interdipendenza all’interno di un contesto globale. La percezione di questa *superappartenenza*, deve poter essere concretamente esperita, partecipando a progetti che sappiano visualizzare queste relazioni, esponendo i ragazzi- nel limite della loro età- ad assumersi delle responsabilità e ad operare all’interno di esperienze che possano avere delle ricadute evidenti all’interno di queste relazioni. Solo adottare questo tipo di prospettiva, può aiutare i giovani a capire cosa significa essere parte di una comunità di destino, partecipando e compartecipando a progetti che uniscano e costituiscano sodalizi.

In sintesi, ci pare di poter avvicinare il tema dell’educazione del cittadino secondo queste piste di riflessioni, che utilizzeremo come percorsi che attraverseranno i diversi paradigmi didattici:

1. quale spazio rivestono effettivamente le transazioni nell’ambiente educativo, nella sua progettazione, realizzazione e valutazione?
2. quale tipo di comunità sperimentano i bambini nei contesti scolastici formali?

¹². Ivi, p.75

3. in quale misura viene considerato il perseguimento del bene comune nelle esperienze dell'apprendere?
4. a quale comunità si rivolge l'operare didattico dell'insegnante?

Alla luce di queste indicazioni, articoleremo le considerazioni che seguiranno.

4.3 Modelli didattici dell'apprendere e modelli relazionali

Rispetto alla prima questione, ci pare utile ragionare su quali dimensioni didattiche sia strutturata l'esperienza di apprendimento dei bambini, perché da essa può o meno generarsi la comunità e la conseguente esperienza di convivenza.

4.3.1 Modello trasmissivo.

Indubbiamente, in un apprendimento di natura trasmissiva¹³, laddove l'apprendere si traduce essenzialmente in un processo di natura acquisitiva di tipo passivo, mimetico e riproduttivo di conoscenze, la comunità di apprendimento adotta delle strategie relazionali fortemente condizionate dal ruolo dell'insegnante. Costui rappresenta il detentore esclusivo del patrimonio conoscitivo e modula l'erogazione di esso a partire da sé. Da questo punto di vista, le relazioni che si determinano, inducono tacitamente un certo tipo di dipendenza dei discenti, da quello che è il suo ruolo di "preminenza conoscitiva e cognitiva". Quali che siano, quindi, le azioni che egli intraprende all'interno della comunità della classe, la direttività che caratterizza il suo approccio relazionale si riverbera in tutte le pratiche adottate e quindi si può ipotizzare che la sua leadership, essenzialmente egemonica, veicoli un modello comunicativo scarsamente interessato allo scambio bidirezionale. Le interazioni stabilite all'interno della classe, formalmente intese riferite, cioè, a quelle che sono riconosciute come legittime nella dinamica intersoggettiva, passano per lo più per un approccio comunicativo uno-molti e non viceversa.

¹³ Cfr. M. Capurso, *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento, 2004, pp. 90-96

Il modello relazionale di tipo trasmissivo, tuttavia, può manifestarsi con gradi diversi di potere comunicativo “elargito” ai discenti e quindi può declinarsi in un continuum tra polarità di massima direttività, in cui sia riconosciuta esclusivamente la possibilità di scambi con il docente e sia minimamente consentita l’interazione tra pari, ad una maggiore opportunità di intervento dei bambini tra di loro, aventi, tuttavia, una forte centratura sulla fonte prima delle conoscenze presidiata dal docente. In questo senso, per esempio, può essere prevista la realizzazione di scambi tra i bambini, il cui turno di parola viene tuttavia accuratamente disciplinato dall’insegnante e quindi le possibilità transazionali sono esclusivamente eterogestite dall’esterno. Laddove sia prioritario un approccio didattico finalizzato a possedere un bagaglio di conoscenze predefinito e stabile, l’attenzione alle transazioni risulta, pertanto, minimo.

Essendo il prodotto nozionistico predefinito a priori e l’obiettivo primario da conseguire, l’accento delle mediazioni didattiche così intese è posto specialmente su **chi insegna cosa** e minima attenzione è rivolta a colui **che deve imparare**. In questo caso, la disposizione relazionale, impone implicitamente uno scarso riconoscimento alle transazioni che attraversano trasversalmente il sistema classe, le quali permangono, si strutturano, ma in condizioni di latenza, ossia non diventano direttamente patrimonio riconosciuto da parte della classe, né tantomeno dal docente. Queste relazioni restano, di fatto, impossibilitate ad essere rese manifeste e legittime portatrici di senso da parte dell’autorità che detiene il monopolio del sapere e della comunicazione, appunto l’insegnante. Gli esiti di questo modello di interdipendenza limitata ed eterodiretta, svisciva la possibilità di crescita della comunità, in termini di partecipazione. Mancando i presupposti dell’assunzione di responsabilità da parte dei bambini nei confronti delle attività, ma anche della comunicazione, viene di conseguenza limitata l’opportunità di esercitarsi a sperimentarsi liberamente con gli altri. Questo è spesso constatabile quando si osservano bambini appartenenti a contesti didattici caratterizzati da questo assetto relazionale, occupati in attività che per definizione, dovrebbero essere poco strutturate ed informali, quali per esempio la ricreazione o il momento in cui l’insegnante si assenta o è sostituito dal supplente. In queste classi, allorché

si allenti o addirittura venga meno la figura deputata a coordinare e disciplinare gli scambi, si possono verificare episodi di intolleranza, nervosismo, che rischiano di tradursi, talvolta, in comportamenti lesivi nei confronti di oggetti o compagni. Questo perché non esiste da parte dei bambini il riconoscimento reciproco dei ruoli esercitati, se non entro i paradigmi formali condizionati dal *mestiere di studente*.¹⁴ La comunità-classe, in effetti, non si può reggere esclusivamente su mandati di natura esecutiva, che esulino dal considerare i vincoli negoziali tra i bambini, anche di natura informale, che, come mette bene in evidenza il paradigma delle comunità di pratiche, rappresenta la fucina entro cui si esprimono le rappresentazioni reciproche dei membri, in cui ci si orienta in maniera spontanea ed immediata rispetto al percepirsi periferici, marginali o inclusi; in cui si possono definire regole di contatto prodotte dall'interno della comunità. Senza la presenza di spazi vuoti, intesi nel senso di nicchie dove sia possibile creare senso, viene meno l'opportunità di creare un collante coesivo, fondato sulla percezione degli alunni di essere vicendevolmente responsabili dell'esistenza e sussistenza del proprio gruppo di appartenenza e comporta il generarsi di un'idea di partecipazione fondata sulla falsa rappresentazione che essa derivi fondamentalmente da fattori esterni. Se traduciamo questo in termini di comportamenti di cittadinanza, si può affermare che un tale modo di disporre le relazioni rischia di generare modelli di sudditanza acquisita e di non implicazione: la coesione è disciplinata dall'alto e non attinge alle risorse personali dei formandi che quindi, sono addestrati ad essere soggetti passivi della comunità.

Il modello trasmissivo, inoltre, concepisce l'errore come una pericolosa deviazione dal sapere uniformemente erogabile. Per questo motivo, la sua evenienza è considerata come riprovevole e deprecabile: le azioni didattiche si adoperano in ordine al suo contenimento e questo intervento fa sì che siano inevitabilmente scoraggiati i tentativi, le prove, le attività da parte dei bambini che se riconosciuti, determinerebbero al contrario, come effetto secondario, la tessitura di rapporti interpersonali utili alla creazione di una rete di significati che li rende referenti di un comune luogo di senso. La socializzazione delle conoscenze che consentirebbe di sviluppare sicurezza e autostima, trovando nella

¹⁴ P. Perrenoud *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003

classe la sponda ove sperimentare la propria identità di studente come di un soggetto capace di partecipare nella propria comunità, è impedita dalla limitazione coercitiva dei contatti, oltre che dal tempestivo ricorrere dell'insegnante al fornire la risposta esatta, esautorando la possibilità dell'alunno di procedere nel proprio apprendere, mettendosi in gioco e quindi diventando protagonista di quello che almeno in quella fase della sua vita, è il compito che è chiamato a portare a termine, in quello che può essere considerato il suo legittimo esercizio di cittadinanza.

Di fatto, attraverso questo tipo di mediazione didattica lo si esclude, invece, da un processo nel quale dovrebbe essere egli stesso arbitro, poiché in definitiva, solo lui può apprendere per sé, veicolando un'idea di partecipazione che, piuttosto, si traduce in subordinazione. Il bambino, in sostanza, finisce per essere spodestato dai docenti, dell'opportunità di intervenire in qualcosa che gli è stato imposto di attraversare e viene privato della possibilità di abitare quegli "interstizi di libertà" dove potrebbe giocare realmente la partita della sua implicazione per cui potersi percepire parte attiva nella vita della scuola. Qui si fa riferimento, soprattutto a quei positivi effetti secondari che si potrebbero verificare nella vita della comunità in cui si impara, semplicemente sottraendo all'insegnante talune funzioni e restituendo all'alunno in età evolutiva il proprio spazio di espressione, in modo tale da generare, pertanto, quella *devoluzione del problema all'allievo* che invece rientra nella didattica per competenze e che consiste essenzialmente nel chiamarlo in causa a risolvere situazioni complesse, nelle quali possa negoziare il sapere con l'insegnante ed i compagni e possa, quindi, percepirsi come autore della conoscenza insieme con gli altri.¹⁵

All'interno di questa prospettiva didattica, programmazione e valutazione sono per lo più concentrati nelle mani dell'insegnante che struttura le esperienze in ordine al raggiungimento di un sapere determinato e certo che egli padroneggia a priori e che distribuisce in base all'articolazione della programmazione stessa. L'alunno viene escluso da tutte le decisioni che riguardano il proprio apprendere ed è addestrato a rispondere correttamente. In questo gli è richiesto di adattare le proprie strutture cognitive a format didattici uniformi e spersonalizzati che

¹⁵ Ivi, p.88

evitano, pertanto, il problema del suo coinvolgimento nell'assunzione di responsabilità verso il suo imparare, che si traduce nel potersi mettere in gioco in un contesto sociale di tipo istituzionale e formale. L'eccessiva rigidità delle condizioni formali dell'apprendere, rappresenta a nostro modo di vedere, il problema dell'esercizio della partecipazione. L'impossibilità di imparare ad abitare spazi per il dialogo, che consentano di dare ragione dei significati dell'apprendere nella propria comunità, di portare il proprio vissuto emotivo, nonché di integrare i processi del conoscere con pratiche di immaginazione e creatività, limita molto il coinvolgimento dei bambini ed impedisce loro di promuoversi, di pro-ettarsi nel futuro e quindi di progettarsi. La valutazione nel modello trasmissivo o didattistico, è un processo, infatti che considera conoscenze decontestualizzate e quindi scarsamente significative. Non è in grado di cogliere la trasferibilità dei saperi acquisiti in classe in contesti di vita reale, privilegia comportamenti di tipo adattivo e convergente con la proposta didattica ed educativa dell'insegnante. La valutazione, in sostanza, finisce per diventare uno strumento proteso a ratificare l'impegno professionale dell'insegnante agli occhi dell'istituzione e dei membri con i quali ha un rapporto di continuità didattica (i colleghi del ciclo successivo) ed il sistema di certificazione della qualità della scuola. Può addirittura ingenerare meccanismi autoriproduttivi, per cui paradossalmente si finisce con l'insegnare il modo migliore di rispondere ai test e superare gli esami, piuttosto che di confrontarsi con la capacità di padroneggiare con competenza le conoscenze in situazioni reali.

In questa impostazione di insegnamento-apprendimento, di fatto, non si valuta tanto la prevedibilità del successo dei bambini in riferimento ad una loro implicazione attuale e futura nei processi dell'apprendere, quanto piuttosto si misura il livello di adattamento ad una situazione statica che prevede per lo più mimetismo ed assimilazione passiva. In sostanza, “il vero messaggio è la valutazione: gli alunni studiano per essere correttamente valutati e gli insegnanti lavorano affinché i loro alunni facciano bella figura”¹⁶. In questo senso, come annota anche Andreas Holvik, una valutazione espressa all'interno di un modello di apprendimento centrato sul docente, non è in grado di fornire feedbacks ai

¹⁶ P. Perrenoud, cit., p.108

processi adottati per apprendere, ma semplicemente sanziona positivamente o negativamente l'avvenuta o meno acquisizione, senza riuscire a dare agli alunni suggerimenti utili ed orientamenti funzionali a correggersi.¹⁷ Questa mancata attenzione ad una auto-riflessività nei processi dell'apprendere, comporta la difficoltà nell'attribuire senso all'esperienza scolastica, che è al contempo cognitiva e sociale. Sbilanciando la valutazione sui prodotti dell'apprendere, si educa al conformismo ed alla accettazione acritica di modalità di porsi di fronte alla realtà perlopiù statici e incapaci di riconoscere e di vivere il cambiamento. Questo determina, pertanto, un modello di cittadinanza che si assoggetta ad un'autorità -che a scuola è sancita dal detenere il potere delle conoscenze-la quale gestisce le azioni dei bambini dall'esterno, esautorandone gli spazi di autonomia.

4.3.2 Modello delle comunità di apprendimento

Il modello delle comunità di apprendimento lo ascriviamo all'approccio del cooperative learning di cui si è data ampia trattazione al cap. 2. Come abbiamo avuto modo di delineare, delineato In questo approccio, la centratura è data al bambino che apprende in un gruppo. Le transazioni sono funzionali all'apprendere per l'individuo. Questo perché risultano centrali l'esercizio di ruoli specifici all'interno della compagine di lavoro, l'adozione di strategie prosociali strutturate per favorire la comunicazione e la costruzione delle conoscenze, l'utilizzo del decentramento e dell'assunzione di punti di vista alternativi al proprio per negoziare le prospettive nel rispetto delle differenze. I presupposti dell'apprendere sono, pertanto, fondati essenzialmente sull'interdipendenza e sulla responsabilità comune. Comoglio e Cardoso, richiamando le considerazioni di Deutsch (1949; 1962) mettono in rilievo come la realizzazione di condizioni cooperative, costituisca un elemento virtuoso rispetto all'attivazione dei membri del gruppo in caso di defezione o di svantaggio nelle prestazioni del gruppo stesso. Tale attivazione si poggierebbe proprio su processi derivati dalla presenza di interdipendenza positiva tra i membri, che Deutsch definisce con le dinamiche della *supplenza*, della *catexi positiva* e dell'*inducibilità*. La *supplenza* si realizzerebbe nel caso in cui si verifici una defezione da parte di un membro del

¹⁷ A. Holvik *A way of putting citizenship into practice* in G. Barzanò, E. Brumana, J. Jones *Visible and invisible. Citizenship Education*, Tecnograph, Bergamo, 2009, p. 38

gruppo che non sappia o non voglia contribuire in termini adeguati all'esecuzione del compito; in questo caso, gli altri individui sopperiranno a tale mancanza, adottando misure compensative e tentando di migliorare la situazione. Questa attivazione, avrebbe come ricaduta l'accrescimento della motivazione alla partecipazione e condivisione intragruppo e si tradurrebbe nella *catexi positiva*, che gioverebbe tutti di un senso di benessere dovuto proprio alla transività della soddisfazione legata al successo del gruppo, tra tutti i membri che lo costituiscono.

È sotto questo punto di vista, infatti, che si parla anche di *inducibilità*, considerata come aspetto che rivela l'incremento della permeabilità emotiva e cognitiva dei formandi, alle vicende di chi è coinvolto nella comune esperienza didattica.

Facendo riferimento, poi alle considerazioni di Johnson & Johnson (1991), gli autori ricordano anche come l'interdipendenza positiva favorisca la reciproca influenza tra l'impegno per gli scopi perseguiti, la qualità delle relazioni interpersonali e la salute mentale¹⁸.

L'attenzione alla predisposizione di ambienti di apprendimento fondati su un clima positivo e favorevole agli scambi, rappresenta sicuramente un ingrediente essenziale alla collaborazione e pertanto va adeguatamente curato. Come riportano Comoglio e Cardoso, infatti, "non solo è difficile essere chiari e completi nei propri messaggi, ma è difficile anche aprirsi all'altro, essere capaci di riconoscere e comunicare i propri sentimenti, costruire dei messaggi in cui vi sia congruenza tra messaggio verbale e non verbale."¹⁹ Nell'analisi che essi pongono all'inizio della questione comunicativa nell'apprendimento cooperativo, gli autori si soffermano su quelle che sono le precondizioni del processo di scambio e da queste considerazioni ci pare di poter evincere elementi di analisi significativi circa le metacomunicazioni, ossia le attitudini che predispongono favorevolmente la relazione interpersonale e di apprendimento. Rifacendosi agli studi di D.W. Johnson (1990), gli autori espongono alcune riflessioni legate a definire quali siano gli atteggiamenti capaci di costituire un clima interpersonale positivo, richiamando l'idea di "**apertura con**" e di "**apertura a**". Mentre il primo

¹⁸ Cfr. M. Comoglio M. A. Cardoso, cit., pp. 62-63

¹⁹Ivi, p 76

modello di apertura riguarda la facoltà di ognuno di mostrarsi nella sua genuinità nei confronti dell'interlocutore, con la perifrasi "apertura a", si sottolinea l'atteggiamento di disponibilità verso l'altro che si traduce nell'attenzione alle sue idee ed ad un suo apprezzamento incondizionato e non valutante. Da questa duplice accezione, ricaviamo indicazioni circa possibili modelli comportamentali utili per rivolgersi all'altro, forme di esposizioni alla relazione che si traducono proprio in comportamenti di sincerità, rispetto e di riconoscimento dell'altro, in sostanza di una responsabilità verso l'altro. Tale "apertura", è bene specificarlo, non coincide con la sfrontatezza o con l'ingenuità, ma implica consapevolmente il rischio che la relazione inevitabilmente comporta e che va accuratamente espressa e concretizzata nel rispetto dell'altro e nel pudore per se stessi. Proprio da D.W. Johnson (1990), ricaviamo un elenco di condizioni che riconoscono quando un'apertura sia appropriata. "Un'apertura è appropriata quando:

- Non è un atto isolato o casuale, quanto piuttosto parte di una relazione continua.
- È reciproca(...)
- Fa riferimento a ciò che sta avvenendo dentro o tra persone nel momento presente
- Crea un'opportunità ragionevole di migliorare la relazione
- Tiene conto dell'effetto che essa può avere sull'altra persona"²⁰
- Cresce velocemente dal momento in cui comincia
- Si muove gradualmente da livelli superficiali e banali verso livelli più profondi"²¹

Come abbiamo già avuto modo di affermare precedentemente, la comunicazione rappresenta, quindi, un processo che è necessario conoscere e praticare e Comoglio e Cardoso ci sembra intendano sottolineare come comunicare efficacemente, rappresenti un'abilità da far acquisire agli alunni e che richiede, pertanto, un training appositamente predisposto dall'insegnante.

La progettazione dei percorsi di apprendimento cooperativo va strutturata sapientemente a priori, sia nell'organizzazione dei contenuti che dei contesti

²⁰ dipende, quindi dal carattere e dal vissuto dell'interlocutore, che può gradire ed è in grado di sopportare livelli diversi di intimità.

²¹In M. Comoglio M. A. Cardoso, cit, pp.78-79

dell'apprendere. Considera, infatti, significativa l'incidenza che la strutturazione degli spazi ha nelle relazioni e soppesa accuratamente anche la dimensione del tempo nella gestione degli scambi. A differenza di un approccio didattico o trasmissivo, il *cooperative learning* propone una rivalutazione del protagonismo del bambino che apprende e soprattutto, del gruppo come luogo di mediazione sociale che favorisce le attività conoscitive attraverso competenze relazionali che possono rivelarsi utili per esercitare la convivenza. La perplessità che tuttavia, desta questo approccio didattico ed educativo sta nel forte condizionamento previsto dall'organizzazione degli spazi di negoziabilità, resi possibili dall'insegnante. Si tratta di un format che anche se legittima l'uso di condotte meno formali, non estingue del tutto un certo determinismo.

La valutazione all'interno del *cooperative learning* si dota di strumenti vari e duttili, quali la valutazione dei processi e quella dei prodotti. Questi due aspetti si sovrappongono e consentono di estendere il numero di operatori cui si fa capo per esercitarla (insegnanti, i compagni - valutazione reciproca- e gli alunni-autovalutazione). Si tratta, in effetti, di tenere in considerazione simultaneamente la valutazione del docente, che monitora i processi del gruppo, orienta e fornisce opzioni utili a portare a termine il compito, promuove indagini metariflessive circa le strategie adottate e le condotte sociali assunte; dei pari, che attraverso pratiche di feedbacks contestuali e di scaffolding ai compagni, forniscono veri e propri giudizi sull'operato dei partners, in un'ottica di reciprocità, contribuendo a dare un quadro realistico alle performances; l'autovalutazione da parte del gruppo, l'autovalutazione dei soggetti.

Questo tipo di progettazione e di valutazione, introduce un elemento chiave nei confronti di condotte utili alla cittadinanza, che è quello del gruppo, interpretato come referente autonomo ed interlocutore legittimo delle pratiche di apprendimento. Il gruppo rappresenta un autore avente una propria "personalità giuridica", ossia una propria consistenza nell'ambito del dialogo con le conoscenze e come trama di relazioni. Nel gruppo si percepiscono, riconoscono e vivono le differenze. Esse si evidenziano nella volontà dell'insegnante di creare meccanismi di interdipendenza, anche se qui in forma per lo più strumentale ed acquistano una loro funzione per il fatto di favorire la co-costruzione del sapere. È

in riferimento ad esse, infatti, che si può sperimentare l'intersoggettività e la possibilità di percepire un pluri-conflitto cognitivo, che costringe ad entrare in contatto, argomentare, strutturare e destrutturare convinzioni, per ricostruirne altre insieme.

Da queste succinte considerazioni, si evince come l'apprendimento cooperativo possa realizzarsi all'interno di un contesto didattico nel quale sia necessario apprendere ed adottare a priori comportamenti tali da istituire relazioni stabili e proficue sotto il profilo degli scambi.

Ci chiediamo, tuttavia, se anziché insegnare abilità tali da favorire propedeuticamente condotte capaci di muoversi ed istituire situazioni che agevolino fenomenologie relazionali, non si possa portare il nostro discorso sulla riflessione in merito alle dinamiche emergenti dalla struttura stessa del contesto, che siano capaci di abilitare i membri del gruppo ad utilizzare strategicamente atteggiamenti che sappiano misurarsi con le dinamiche relazionali che di volta in volta scaturiscono dal contesto di lavoro comune.

4.3.3 Modello delle competenze

Il modello didattico riconducibile a quello delle competenze, porta l'istituzione scolastica a centrare realmente l'attenzione sui processi di elaborazione del sapere da parte degli alunni, coinvolgendoli in tutte le loro componenti, cognitive, affettive, fisiche e considerandone la specificità esistenziale che caratterizza il modo che ciascuno ha di avvicinare una situazione reale non del tutto nota o addirittura completamente sconosciuta: "la competenza richiesta oggi è di padroneggiare i contenuti abbastanza agevolmente e con sufficiente distacco, per costruirli in situazioni aperte e in compiti diversi, cogliendo occasioni partendo dagli interessi degli alunni, sfruttando gli avvenimenti: insomma favorendo l'appropriazione attiva e il transfert dei saperi, senza passare necessariamente per la loro esposizione metodica, nell'ordine previsto da un indice"²². Da questa descrizione che delinea cosa comporti apprendere secondo la prospettiva delle competenze, si evince la questione per cui abilitare alla padronanza esperta delle conoscenze, significhi passare per la

²² P. Perrenoud, *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002, p. 27

destrutturazione del rigore razionalistico e tayloristico della programmazione per obiettivi ed introdurre, nella definizione degli scenari ove avverrà l'apprendimento, un alto livello di creatività e di improvvisazione: “ questa evoluzione è difficile, perché esige trasformazioni importanti dei programmi, della didattica, della valutazione, del funzionamento delle classi e degli edifici, trasformazioni che suscitano resistenza passiva o attiva di una parte degli interessati, di tutti coloro per i quali l'ordine della gestione, la continuità delle pratiche o la conservazione dei vantaggi acquisiti, interessano più della efficacia della formazione”²³.

Secondo la prospettiva delle competenze, innanzi tutto, il sapere perde il ruolo di fine ultimo dell'apprendere, per diventare una risorsa necessaria ad individuare e fronteggiare situazioni complesse in ordine alle quali intervenire. Per questo motivo, l'aula si trasforma necessariamente in un laboratorio²⁴ all'interno del quale mobilitare abilità e conoscenze per affrontare una situazione problema che si organizza, come afferma Perrenoud, attorno ad un *ostacolo*.²⁵ L'ostacolo, come richiama Astolfi²⁶, consiste essenzialmente in un dispositivo didattico che consente di sollecitare l'allievo ad attivare rappresentazioni precedenti e ad adottare conoscenze che siano capaci di superarlo, determinando una riorganizzazione cognitiva dell'allievo ed una conseguente competenza esperta nel fronteggiare le situazioni.

Da questa specificità insita nell'apprendere per competenze, si evince come l'attenzione al ruolo attivo del bambino che impara si alimenta di un'attenzione particolare attribuita alla sua soggettività e quindi al suo complessivo riconoscimento. Essenziale, secondo questo approccio è infatti proprio, la rivalutazione dell'autorialità del bambino nei suoi processi e questo determina inevitabilmente un cambiamento nelle competenze per insegnare. L'insegnamento si caratterizza, pertanto, come una serie di azioni volte a “sprigionare energia” e “progettare situazioni larghe, aperte, apportatrici di senso

²³ P. Perrenoud, *Costruire competenze* cit. p. 45

²⁴ G. Sandrone Boscarino, *La didattica laboratoriale*, INSERTO in *Scuola e Didattica*, n. 9, 15 gennaio 2004, anno XLIX, pp.50-58

²⁵ P. Perrenoud, *Dieci competenze*, cit., p. 41.

²⁶ Cit. in P. Perrenoud, *Costruire competenze*, cit. p. 81

e di regolazione”²⁷; ciò significa lavorare sui contesti dell’apprendere, ivi comprese le relazioni all’interno di essi, affinché rendano possibili esperienze sociali e cognitive che rispettino l’individualità di ciascuno ed allo stesso tempo, lo coinvolgano in progetti capaci di istituire reti di responsabilità nei confronti di terzi: “mentre un alunno che non fa i suoi esercizi o i suoi compiti a casa danneggia solo se stesso, l’approccio per competenze lo inserisce in un tessuto di tante *solidarietà* che limitano la sua libertà.”²⁸ La didattica per competenze, quindi, deve sapere coinvolgere il bambino anche in quegli aspetti della sua identità che lo legano al territorio ed alle diverse comunità in cui *risiede*. Questo richiede che i progetti dell’apprendere si strutturino secondo la logica del progetto. Meirieu ricorda che il progetto rappresenta un dispositivo didattico capace di far confrontare direttamente l’allievo con la realtà e con le sfide che essa pone. Proprio parlando dell’idea di competenza, l’autore ricorda che il progetto consente, appunto, di riconoscerla come fonte legittima di autorità all’interno del gruppo: “Quando si è coinvolti e motivati per la riuscita di un progetto, ci si volge naturalmente verso colui che dimostra di essere maggiormente competente, per poter risolvere i problemi che si incontrano. È possibile ed augurabile che chi dimostri di essere maggiormente competente, rifiuti di sostituirsi agli altri negli apprendimenti, al fine di agevolare chi non sappia mobilitarsi per sapere. Ma allo stesso tempo, le persone scoprono che la competenza fornisce una vera autorità: autorità per fare ciò che è utile alla collettività, autorità per aiutare gli altri ad apprendere a fare ciò che è necessario alla collettività. Il sapere fare è quindi correlato al beneficio che arreca alla comunità.”²⁹ Intesa in questi termini, allora, la competenza si può imporre come elemento di affermazione, nella misura in cui si mette al servizio della comunità. Acquista valore e merito nel senso che introduce un referente semantico nuovo all’esperienza scolastica: imparare per il bene di tutti è un’esperienza gratificante per l’individuo. Qual è, in effetti, il beneficio che egli consegue? Esso risiede non tanto nell’imparare per dominare, ma nell’accrescere la propria padronanza del mondo culturale e sociale per essere presente nella propria esperienza esistenziale che si traduce nello stare dentro una

²⁷ P. Perrenoud, *Dieci competenze*, cit. p. 25.

²⁸ P. Perrenoud, *Costruire competenze.*, cit. p. 97

²⁹ P. Meirieu, *Pédagogie: le devoir de résister*, cit. , p. 77

comunità che apprende e che è costituita di reti di relazioni significative che, insieme, prefigurano un orizzonte di senso comune. Il benessere che deriva dalla competenza è un benessere che risiede nel significato che ricavo in qualità di attore che vi prende parte attiva. L'autorità, della competenza, infatti, non si dispone come agente di controllo e di assoggettamento, ma si definisce come un modello che crea un affidamento reciproco in prospettiva di un godimento dei benefici che il sapere competente estende a tutti. Si tratta, pertanto, come afferma sempre Meirieu, di passare “dalla riflessione sulle condizioni di realizzazione di un progetto collettivo alla riflessione sul carattere collettivo di un progetto: collettivo in che senso, fino a che punto? dove si colloca la frontiera al di là della quale il nostro progetto non interessa più *gli altri*, né concerne *gli altri*? Come fare perché il nostro progetto sia prioritariamente rivolto alla costituzione di una collettività al di là dei limiti del nostro gruppo, della nostra classe, del nostro quartiere, della nostra città, del nostro paese, del nostro continente, del nostro mondo, del nostro universo? si tratta di essere coinvolti in una procedura di elaborazione del bene comune, una procedura che sia contagiosa, ossia portatrice di umanità.”³⁰ Questa dinamica tra il sapere competente ed il benessere comune, istituisce una sorta di patto tacito tra la comunità che apprende e le altre comunità. Un patto che traduce un atto di responsabilità che si estende a tutte quelle a cui si è legati con vincoli di appartenenza. Per questo motivo, la didattica per competenze deve necessariamente guardare al di là dei recinti formali entro cui si realizza e che coincidono essenzialmente con i muri della scuola, per tradursi in un partenariato attivo sul territorio entro cui è collocata. La competenza si declina con la sua possibilità di essere sperimentata in luoghi diversi da quelli nei quali si esercita: si è competenti se si è in grado di mobilitare conoscenze, risorse personali, abilità in situazioni nuove che richiedono risposte creative e non note. In questo, quindi, fa parte proprio del costruito didattico delle competenze l'essere aperti all'esterno, il sapere interpellare il “resto del mondo”, perché solo facendo rete con esso è possibile realizzare esperienze competenti ed efficaci.

Questo aspetto, apporta necessariamente un'idea implicita di partecipazione: si è competenti se riusciamo ad incidere sulla realtà. Si è cittadini

³⁰Ivi, pp. 77-78

se si prende parte attiva alla vita della polis. L'analogia è calzante. In questo senso, imparare diventa un'esperienza che imprime una postura esistenziale evidente: imparando, divento responsabile del mondo che mi circonda, co-autore del suo cambiamento. La "disciplina delle competenze" esercita, quindi, un modello di pensiero che si ripercuote nella sensazione di entrare a far parte di un sistema di relazioni. Si impara grazie ad esse, nell'esercizio di scambi, perché se la competenza fosse sperimentata soltanto negli spazi ristretti e irrigiditi della scuola, non sarebbe tale.

La scuola deve quindi aprirsi a tutti i luoghi e diventare spazio di analisi e dialogo per imparare a capire criticamente le esperienze umane, la cultura.

Nella letteratura legata al movimento delle scuole attive e dalla pedagogia istituzionale, si prevedeva l'introduzione di spazi di dialogo grazie ai quali ci si disponeva ad imparare ed esercitare modelli di cittadinanza attiva nel microambiente della classe, attraverso la sperimentazione di luoghi deputati alla discussione, alla regolamentazione della vita della comunità scolastica. La sperimentazione di questo tipo di mediazioni, per quanto pregevole, ha consentito di realizzare pratiche di cittadinanza attiva sicuramente utili, ma di cui non sempre si apprezzano effetti positivi. Come rileva un report ispettivo del 2003 relativo a 25 scuole secondarie britanniche: "alcuni consigli scolastici falliscono nel coinvolgere alunni in questo modello di rappresentanza. Alcuni hanno ambizioni molto limitate, con in agenda problematiche connesse prevalentemente con problemi legati al cibo ed ai bagni. In una minoranza di scuole, i membri dei consigli scolastici erano scelti dallo staff anziché eletti. In questi casi, è minimo o nullo il contributo attribuito al curriculum nazionale relativo alla cittadinanza"³¹. Come dire, che l'aggregazione dei bambini, in questi casi, finisce per riprodurre forme di organizzazione scarsamente funzionali ai membri delle comunità scolastiche, proprio perché da una parte, viene meno la dimensione della rappresentatività dei bambini, dall'altra perché l'oggetto delle riflessioni e delle deliberazioni tocca solo marginalmente gli interessi della convivenza, che non può riduttivamente ridursi ad una semplice gestione del bene comune (gli spazi e gli utensili), ma dovrebbe, a parere di chi scrive, sollecitare anche considerazioni in

³¹ J. Jones, M. Thomas, *From theory to practice: the development of responsible citizenship* in G. Barzanò, E. Brumana, J. Jones *Visible and invisible* .cit, p.27

merito alla costruzione di un'**etica comune**, alla luce della quale prendere decisioni ed esprimere intenzioni. Se questo aspetto viene disatteso da interventi che si prefiggono di educare alla cittadinanza, l'esito che da essi deriverà, sarà essenzialmente quello di costituire fenomeni di responsabilizzazione reciproca di tutti e sicuramente sarà in grado di intessere vincoli di interdipendenza tra i bambini, ma a nostro parere, l'istituzione di una **comunità pedagogica**, è qualcosa di più e deve prefiggersi qualcosa di più. Essa dovrebbe manifestare una tensione capace di creare una fucina di relazioni, dovrebbe essere un luogo in cui si sviluppano realmente transazioni di saperi, di conoscenze e di rappresentazioni, ma anche un luogo in cui si incontrano e confrontano emozioni, immagini ed idee, in definitive in cui trova legittimità la visualizzazione delle utopie che prendono forma dalle connessioni pulsanti delle comunità stesse, che nell'apprendere e sentire intessono insieme storie di vite, storie di comunità che producono il nuovo.

Una comunità, quindi è tale perché sa creare il nuovo, l'oggi, partendo dal passato, dato, di tutti ed orientandosi al futuro, prefigurato, da tutti. Ci ricorda in proposito Dozza: "la grande posta in gioco della scuola (...) è quella di formare soggetti in grado di creare i fili dell'agire-sentire-pensare, di costruire una visione integrata delle proprie esperienze, di utilizzare le aree di abilità dei compagni come strumento per riconoscere le proprie specificità e attitudini, le similarità e le differenze, ciò che individua e ciò che viene condiviso. La scuola perde una grande risorsa se non sa «far fruttare» una delle sue caratteristiche costitutive: quella di essere un contesto culturale e sociale, una potenziale «comunità di discorso» in cui si incontrano/scontrano mondi, identità, sistemi di aspettative.³²

Competenze relazionali e pedagogia dell'impegno.

Le competenze relazionali così intese, quindi, tematizzano la capacità manifestata dal bambino, di mettersi in gioco responsabilmente all'interno del gruppo (la classe, i gruppi di apprendimento cooperativo, i gruppi di circle time) al quale. prende parte. Riguardano essenzialmente la sua possibilità di impegnarsi attivamente in azioni e decisioni che si riferiscono alla vita della comunità che come evidenza bene la strategia didattica statunitense del *community based*

³² L. Dozza, cit., p.103

*learning*³³, l'oggetto della progettazione educativa, la quale individua tra le competenze in uscita da sviluppare nei bambini, quelle che sarebbero in grado di rispondere efficacemente a problemi concreti che la vita della comunità locale sperimenta e di conseguenza pone. Come dire che gli obiettivi dell'apprendere dovrebbero essere correlati a quelle competenze esistenziali utili alla vita comunitaria e che si traducono essenzialmente nella capacità di partecipare attivamente ad essa e soprattutto di sapere percepire e considerare i problemi in una prospettiva collettiva. Le strategie pedagogiche che, come ci ricorda Mortari, corrispondono alla *community based learning*, al *cooperative learning* ed al *problem based learning* sono raggruppabili sotto il nome di *knowledge building communities*. Esse presentano precisi risvolti educativi, che possiamo tradurre in competenze in uscita dei processi educativi e che sono così sintetizzabili:

- Forniscono apprendimenti significativi, in quanto correlati con esperienze concrete sorgenti dalla vita concreta della comunità
- Facilitano modalità comportamentali di partecipazione, sia nei bambini che negli insegnanti
- Favoriscono capacità di ragionamento, il pensiero critico e creativo
- Determinano le cosiddette *caring capacities* che si traducono in quella particolare postura relazionale capace di manifestare attenzione, rispetto, responsabilità, fiducia, in definitiva in comportamenti di cura.³⁴

A proposito di questa prospettiva esperienziale della formazione, capace cioè di sollecitare le risorse interne del gruppo a partire da come i bambini sperimentano e in definitiva affrontano i contesti di convivenza, Philippe Meirieu, come vedremo in seguito, considera il progetto come dispositivo quel didattico fondamentale in grado di far confrontare gli alunni con gli ostacoli e con le asperità del reale e quindi come metodologia capace suscitare la partecipazione. Nell'elencare i contributi che la logica del progetto apporterebbe alla formazione, egli riferisce come l'essere competenti, costituisca un aspetto funzionale all'assunzione di responsabilità nella vita collettiva. Il sapere fare di chi è competente è quindi correlato al beneficio che può arrecare alla comunità. Il senso

³³ L. Mortari, (a cura di) *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008, pp .62-63

³⁴ Ivi, pp. 64-65

di autoefficacia, quindi, che un buon livello di competenza conferisce all'individuo, si traduce, all'interno dell'ottica progettuale, in un bene al servizio di tutti, evidentemente in ordine alla logica di interdipendenza che permea una comunità collaborativa. Ecco, il motivo per cui, come afferma Meirieu, il progetto consentirebbe di scoprire una forma legittima di autorità che trova nell'essere competenti il suo stesso principio promotore.

Crediamo quindi, sia di fondamentale importanza integrare in campo didattico l'idea di competenza con il necessario *complemento di fine comune*, che situa, cioè, la sua spendibilità a beneficio della comunità entro cui essa si sviluppa. La competenza così intesa riconduce al concetto di conoscenza distribuita di cui tutti possono avvantaggiarsi. Naturalmente, declinare questa definizione di competenza comporta da parte degli insegnanti, la creazione di setting di apprendimento che si avvantaggino di particolari climi relazionali nei quali siano sollecitati comportamenti prosociali e siano avvertite da tutti, forme concrete di interdipendenza, che cioè non sia solo formale, ma sostanziale. Essa sarà favorita da modelli relazionali che siano protesi a valorizzare l'iniziativa individuale, per promuovere la facoltà di ognuno di contribuire al benessere comune partendo dalle sue peculiari differenze e specificità. Ma, naturalmente, sarà necessario abituare i bambini a riflettere sulle proprie azioni e sui propri apprendimenti, sollecitandoli a cogliere le ricadute che il proprio operato ha suscitato nella vita degli altri. Si tratta di insegnar loro a pensare in prospettiva sistemica, riconoscendo vincoli anche impliciti che li legano gli uni agli altri.

Come ricorda Meirieu, in effetti, questo aspetto non è sempre scontato. Nel gruppo fusionale, che si caratterizza per l'assoluta fedeltà dei componenti del gruppo al suo leader ed alla speciale identità – definita dal leader stesso ed alla quale tutti devono attenersi, annullando la propria, pena l'esclusione dal gruppo stesso- l'unica idea di competenza riconosciuta e che non può essere messa in discussione, è quella del leader stesso, ed inoltre “ i saper-fare dei membri sono riconosciuti nella misura in cui si mettono al suo servizio”³⁵.

Il concetto di competenza, e le scelte pedagogiche e didattiche che lo supportano e che risulta spesso controverso e suscettibile di diverse

³⁵ Ivi, p. 77

interpretazioni, non potrà comunque mai rinunciare alla componente sociale che ne definisce sia la genesi (come attestano le più recenti acquisizioni socio-costruttivistiche sull'apprendimento) che la sua destinazione ultima: la competenza non solo nasce, si elabora e sviluppa nel gruppo, ma ad esso ritorna, ritrovando nel beneficio collettivo, il suo senso ultimo.

4.3.4 Didattica Sistemica: prospettive operative

I riferimenti teorici fondativi

La didattica sistemica, si propone di osservare l'evento educativo a partire da una prospettiva capace di mostrare alcuni aspetti dell'apprendere e dell'insegnare attraverso lenti diverse da quelle cui si è abituati tradizionalmente.

A definirne i contorni e le prospettive operative, concorrono simultaneamente il paradigma della complessità che trova in Morin uno degli esponenti più creativi e la teoria ecologica codificata da Bateson, che si traduce nell'idea di mente, intesa come struttura interconnessa, evolutiva ed autocorrettiva di parti poste in relazione interdipendente tra loro.

Da una parte, il paradigma della complessità e dell'educazione alla cittadinanza planetaria, presentati da Morin, infatti, pongono ai processi dell'educare e del formare nuove sfide e nuove implicazioni³⁶. Dall'altra, la prospettiva ecologica ed evolutiva, presuppone una significativa svolta rispetto alla lettura dei processi che conducono alla conoscenza: attraverso di essa, infatti, vengono messi in discussione i presupposti cognitivi stessi per i quali si penserebbe la realtà e la loro inadeguatezza a descriverla. Bateson individua come presupposto fondativo del conoscere la relazione intesa come dinamica che precede le parti. La prospettiva batesoniana, infatti concorre ad occuparsi della realtà, descrivendola in termini di sistemi che comunicano con altri sistemi. Rinuncia, di fatto a ridurre i dati della conoscenza in parti isolate, ma li osserva nella loro complessità, considerandoli alla luce dell'interdipendenza esistente tra i diversi elementi che li compongono. Ecco perché, Bateson disegna i contorni attorno agli eventi, non più attorno ai singoli attori delle situazioni comprendendo

³⁶ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*. cit. e E. Morin *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001

pertanto, in un'unica configurazione, i soggetti e gli oggetti. Essi traggono, cioè, ragione nel e dal loro reciproco dipendere ed influenzarsi, esistono in quanto facenti parte di un costrutto unitario che riconosce indissolubilmente legati, gli agenti e le azioni compiute. Il loro relazionarsi, è definito dalla danza per la quale si compone la struttura che connette. Come sottolinea bene Manghi, infatti, i“ «danzatori» negoziano tra loro di continuo il tipo di danza che stanno danzando, anche se per lo più non se ne rendono conto perché lo fanno attraverso modalità comunicative in parte inconsapevoli. In ogni momento, mentre vedono quel che vedono, fanno quel che fanno e dicono quel che dicono, comunicano anche intorno a che genere di contesto sia quello che dà significato alle loro immagini, azioni e parole”³⁷. Come è stato ben evidenziato dal paradigma delle Comunità di pratiche, l'essere situati in precisi contesti, costituisce di per sé un naturale innesco di azioni, identificazioni, tessitura di significati che a loro volta strutturano i contesti stessi. I contesti costituiscono, infatti, quei luoghi nell'ambito dei quali si definisce il senso di azioni, pensieri, parole, letture della realtà: essi rappresentano le cornici relazionali in cui si compie l'esperienza che mai si situa nel vuoto, ma sempre all'interno di spazi situati in cui si intessono i significati.

Mettere la relazione alla base della lettura dei fenomeni viventi, inoltre, comporta anche il saper cogliere l'imprevedibile che scaturisce dalle dinamiche di interazione: ciò che accade è sempre frutto di processi di interscambio e di reciproca contaminazione ed è spiegabile esclusivamente alla luce delle logiche relazionali che innervano gli eventi e che posseggono in sé un'inevitabile capacità generativa. Quindi l'approccio ecologico predispone nuovi modi di concepire il conoscere che se da una parte cambiano il metodo di osservazione della realtà, attraverso il filtro dei costrutti relazionali, dall'altra riconoscono la facoltà creativa e costruttiva che queste interazioni producono. Non è possibile prevedere l'esito di sistemi intrinsecamente relazionali, è possibile solo prendere atto dell'accadere di qualche evento contingente che eventualmente, si verifica, ma che potrebbe anche non farlo.

³⁷ S. Manghi *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano, 2004, p. 67

Questo riconoscimento dell'instabilità e dell'imprevedibilità derivanti dal dinamismo presente nella fenomenologia del reale, apporta di conseguenza alcune ripercussioni nell'agire didattico: cambia di fatto la concezione dell'apprendere, che si pone in una logica co-evolutiva tra sistemi. Conoscere, infatti, non significa semplicemente appropriarsi di un sapere statico che esiste al di là di chi lo impara e soprattutto secondo procedure adattive e meccaniche che consentono di padroneggiare e sottoporre a sé la realtà. Non si tratta, quindi, soltanto di recepire passivamente informazioni opportune e di spiegarle dettagliando semplicemente con sistematicità ed analicità le caratteristiche di fenomeni o degli eventi. Si tratta invece, di tematizzare la questione delle interconnessioni proprie della struttura che comprende le diverse componenti di un sistema e di imparare, di conseguenza, a considerare la molteplicità delle condizioni relazionali, in virtù delle quali si sviluppano o prendono forma le cose, soppesarne il principio di covarianza.

In sostanza, significa predisporre a scuola dei dispositivi educativi che siano capaci di portare a riflettere sulla complessità dei fenomeni. Si tratta di attribuire all'apprendere socialmente inteso, la facoltà di interpretare e dare senso alla realtà, nell'interconnessione e quindi nell'interdisciplinarietà che la caratterizza. "Lo sviluppo all'attitudine a contestualizzare tende a produrre l'emergenza di un pensiero ecologizzante, nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico politico e, beninteso, naturale. Esso non si limita a situare un evento nel suo contesto, ma incita anche a vedere come modifichi questo contesto o come lo chiarisca altrimenti. (...) Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le interretroazioni di ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti: come una modifica locale si ripercuote sul tutto e come una modifica del tutto si ripercuote sulle parti."³⁸.

La prospettiva sistemica a scuola: dalle conoscenze al conoscere

Le ripercussioni che questi aspetti comportano alla didattica, sono molteplici.

³⁸ E. Morin, *La testa ben fatta*. cit. pp. 19-20

Innanzitutto, si pone la necessità di ragionare in termini di saperi che per loro natura, come afferma Morin, sono interdisciplinari, ossia rimandano ad “un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti.”³⁹. La commistione dei domini disciplinari, la loro reciproca contaminazione può essere resa visibile, infatti, dall’interscambio avvenuto anche in passato fra modelli attinenti a diversi ambiti di conoscenza. Questi trasferimenti sono stati capaci di configurare concettualizzazioni utili e fertili per campi conoscitivi anche diversi ed apparentemente distanti. I saperi, quindi, alla luce di questa prospettiva, non dovrebbero essere presentati, secondo una logica settoriale e riduttiva, per compartimentazione disciplinare, ma andrebbe recuperata nella pratica didattica la loro inevitabile interdipendenza. Nel definire quali interventi di insegnamento sarebbe necessario adottare nel settore primario della scuola, Morin, suggerisce per esempio la presentazione dell’idea di *cosa*, non già vista come una struttura conclusa ed autonoma, ma come un sistema in sé costituito di parti interagenti, così come l’idea di causa, dovrebbe essere intesa come una questione non semplicemente riconducibile alla linearità causa effetto, piuttosto - in forma più estensiva- un evento che può essere ricondotto alla mutua causalità, alla causalità circolare, all’incertezza della causalità.⁴⁰ La ricorrenza sistemica è qui evidente. Anche il principio ologrammatico, di derivazione pascaliana, rappresenta una traduzione evidente di questa logica interdipendente: nella micro-organizzazione sistemica della cellula, è presente la macro-struttura dell’intero organismo, così come quest’ultimo è costituito dalle molteplici strutture cellulari.

In considerazione della complessità ed interdipendenza del mondo reale, quindi, la spiegazione dei fenomeni non può avvenire alla luce di prospettive deterministiche o in virtù del semplice rapporto causa-effetto. Essi vanno “compresi attraverso linguaggi propri, in larga misura ancora tutti da inventare. Linguaggi non più plasmati sulle prevalenti metafore “cosali” (*thingish*) e “lineali” (*lineal*) della fisica e della chimica, ma sulle metafore creaturali dell’interazione, della comunicazione, del pensiero, della mente, della bellezza. Financo, (...) del sacro. Linguaggi non più operanti attraverso il bisturi del dualismo oppositivo (mente-materia, emozioni-intelletto, io-tu, individuo-società,

³⁹ Ivi, p. 7

⁴⁰ Ivi, p. 79

organismo-ambiente, dentro-fuori, natura-cultura, quantità qualità...), ma attraverso la “danza” connettiva della *relazione*: dove ciascuna delle “polarità” di ogni distinzione si riproduce attraverso l’altra, circolarmente. Per reciprocità.”⁴¹

La scuola, quindi, dovrebbe tornare ad indurre un modo di concepire il mondo che sia maggiormente rispettoso della sua struttura olistica e complessa e per far questo, dovrebbe operare avvalendosi di modelli di pensiero capaci di interconnettere, ossia, di modelli di pensiero ecologici, che siano capaci di suggerire l’organizzazione come il principio essenziale che dà ragione della realtà così come essa esiste: “dobbiamo ecologizzare le discipline, cioè tenere conto di tutto ciò che vi è di contestuale, ivi comprese le condizioni culturali e sociali, cioè dobbiamo vedere in quale ambiente nascono, pongono problemi, si sclerotizzano, si metamorfosano.”⁴²

I saperi vanno, inoltre, costruiti nel rispetto delle epistemologie che li caratterizzano, nascono dall’incontro-scontro fra le concezioni ingenuie ed esperienziali dei bambini e le ardue articolazioni scientifiche che dispongono di un’indiscutibile autorità discorsiva. In questa dinamica, è visibile la danza in cui si manifestano le aspettative forti e difficili da scalzare di sistemi di idee in sé coerenti e stabili (quelle dei bambini) e di sistemi altrettanto coerenti e per di più avvalorati da apparati argomentativi che, almeno fino a quel momento, non risultano essere ancora stati confutati. Interesse dell’insegnante sarà quindi quello di favorire il conflitto cognitivo tra queste strutture (quella propriamente riconducibile all’epistemologia della disciplina e quella legata alle epistemologie ingenuie dei bambini) e l’apprendere sarà costituito da questo controverso dinamismo di composizione e contrapposizione che dovrà produrre una riconfigurazione nuova delle forme intuitive dei giovani alunni.

Nell’affrontare la teoria dell’apprendimento, Bateson richiama l’esistenza di due sue forme essenziali, quella del protoapprendimento e quella del deutoapprendimento. Mentre il primo concerne l’acquisizione di conoscenze dirette, deliberate e pianificate, il secondo attiene quegli apprendimenti impliciti che derivano dal modo di comunicare il sapere, dalle strutture e dai codici adottati per presentarlo. Quest’ultima accezione dell’apprendere, si traduce in posture e

⁴¹ S. Manghi cit, p. 4

⁴² E. Morin, *La testa ben fatta*. cit. p. 123

procedure privilegiate e dipendenti dal come l'insegnante predisponga i suoi interventi didattici. Essa costituisce quella forma non dichiarata (il curriculum nascosto), che insegna parallelamente alle conoscenze, il conoscere stesso. Ossia il come questo avvenga, in virtù delle strutture di interdipendenza che si realizzano nell'ambiente scolastico. L'esposizione a certi tipi di contesto, infatti, suscita l'adozione di modelli comunicativi che, seppur vissuti come naturali, sono semplicemente frutto di un ricorrente condizionamento. Un terzo tipo di apprendimento annoverato da Bateson, è l'Apprendimento 3: esso svincola dai modelli prefissati di conoscenza e suggerisce la possibilità di produrre argomenti nuovi alla luce dei quali interpretare una situazione a cui è necessario fornire risposte non note. Come riconosce Barman, l'Apprendimento 3 si apre al plausibile, è un apprendimento innovativo, che non richiede tanto di adottare strategie conosciute, ma di inventare nuovi modi risolutivi.⁴³ Naturalmente questo modello di apprendimento favorisce chi vive in società eterogenee e liquide, caratterizzate da un elevato livello di indeterminazione e che richiedono, appunto, un alto livello di flessibilità, rapidità di intervento e capacità di affrontare problemi complessi.

È fondamentale che la scuola recepisca le indicazioni che Bateson fornisce circa le tre forme dell'apprendere e soprattutto attribuire significatività a quest'ultima sua accezione, proprio perché, essa potrebbe essere in grado di favorire quelle posture strategiche capaci di affrontare la complessità e l'instabilità proprie del nostro tempo. Questo approccio, infatti, aiuta a convivere con l'instabilità, a stare nel cambiamento, non tentando di fermarlo, ma di accoglierlo riorganizzando il modo di concepire la struttura stessa degli eventi, per meglio fronteggiarli. Come afferma Manghi "se vorremo riformare istituzioni e metodi educativi per far fronte alle sfide dell'età «postmoderna», dovremo saper allestire contesti nei quali il compito primario non è più quello di fornire al soggetto un insieme di alternative che sappia padroneggiare per adattarsi al mondo, ma quello di fornire al soggetto la capacità di modificare quell'insieme di alternative, rinunciando all'aspettativa di padroneggiarle."⁴⁴ Questo può avvenire a condizione che a scuola possano essere sperimentati spazi di elaborazione,

⁴³ Cfr Z. Bauman *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002

⁴⁴ S. Manghi, cit., p. 13

luoghi di prefigurazione di prospettive non ancora attuali. Si dovranno sollecitare i bambini a prendere decisioni su qualcosa di non immediatamente percepibile, costruire ipotesi, scenari, ragionare sulla futuribilità dei propri progetti.

La traduzione didattica di queste considerazioni teoriche, trova esplicitazione laddove Morin parla del modo in cui i diversi ordini di scuola dovrebbero porsi il problema della formazione di una testa ben fatta, che sappia disporre, cioè, di un'attitudine generale ad esaminare problemi e di procedure di organizzazione del sapere coerenti.

Fin dalla Scuola Primaria, si evidenzia come sia essenziale disporre l'alunno a dialogare con la realtà, interpellandola con curiosità e senza rigide limitazioni dettate dal sistema scolastico: a partire dalla condizione umana, al contempo totalmente biologica e totalmente culturale, si concepirà l'esperienza dell'uomo sulla terra come un'avventura che trova le sue spiegazioni sia nella storia dell'uomo, nella sua filogenesi antropologica, che nella sua evoluzione biologica, appunto, l'ontogenesi. Allo stesso tempo, si forniranno dei codici di interpretazione della realtà a partire da unità sistemiche e non da frammenti isolati dal loro contesto. Inoltre, si introdurranno, come già detto, strategie di pensiero e di concettualizzazione dei fenomeni causa-effetto non esclusivamente lineari, ma riconducibili ad altre dinamiche esistenti in natura e che danno ragione di processi diversi. Si sottolinea inoltre, come a scuola dovrebbe vigere l'apprendistato alla vita, ossia l'acquisizione di pratiche utili a spendere l'esistenza nel rispetto della propria umanità e convivenza. Tali forme di apprendistato, dovrebbero porre attenzione all'interiorità, valorizzando momenti di riflessività e percorsi di autoanalisi dei propri processi di concettualizzazione, dovrebbero cioè occuparsi anche del cosiddetto dominio della noosfera ossia di quel mondo delle idee che condiziona il modo di rappresentarsi la realtà e che influisce, anche talora con esiti nefasti sulla percezione di sé e degli altri.

Da una parte, sul versante relazionale, l'impianto sistemico, definisce quindi il contesto didattico come un luogo spazio-temporale costituito da una rete infinita di relazioni date dai processi di interscambio e negoziazione tra i sistemi presenti dentro e fuori dei luoghi fisici dell'educare e che con esso hanno a che fare in misura diversa. Si tratta, quindi di cogliere l'insieme delle relazioni in virtù

delle quali si definisce il clima di un ambiente di apprendimento che si ripercuote sul modo di costruire conoscenze, di interpretare gli eventi sociali che riguardano gli attori dei processi, in definitiva, il modo di comporsi e strutturarsi dell'esperienza stessa dell'apprendere. Questa prospettiva sottolinea come a scuola, siano gli attori che concorrono a scrivere e ricostruire insieme il significato del loro agire e quindi del loro apprendere e relazionarsi; sono gli alunni, quindi soggetti in età evolutiva, gli insegnanti, il personale scolastico che con diverse competenze si occupa della gestione della vita scolastica. Chi si occupa di educazione, deve essere consapevole del fatto che il loro entrare in contatto non è successivo, ma precede e comprende ciascuno, costituendo un sistema avente una propria fisionomia, un organismo che muta e si trasforma in dipendenza con le perturbazioni che avvengono all'interno del sistema stesso.

La prospettiva sistemica a scuola: dal vivere al convivere

La prospettiva sistemica, può avere precise riverberazioni nei contesti scolastici. Come abbiamo visto, la didattica intesa in senso sistemico, recepisce, inevitabilmente le attenzioni che riguardano il come si conosce, ma anche il come si sta in relazione.

Innanzitutto, è bene precisare che essa prevede indubbiamente una ristrutturazione e per certi versi una destrutturazione dei setting di apprendimento tradizionali. Essa pone al centro la relazione e l'interdipendenza, non solo delle conoscenze, ma dei sistemi stessi che apprendono. Inevitabilmente l'approccio che propone fa leggere l'educazione alla cittadinanza come un evento dinamico, una danza che coinvolge tutti e che pertanto si traduce in coreografie nascenti dalla danza stessa. Queste sono le pratiche di convivenza ed esse non possono che calarsi in uno spazio in cui abbiano piena legittimità le relazioni. Piena legittimità non significa soltanto che esse devono poter essere ammesse secondo la logica reticolare suggerita dalla prospettiva ecologica e della complessità, ma che nei contesti scolastici va accolta la categoria stessa della relazione: solo così è possibile rendere visibile ciò che già esiste, ossia le interdipendenze. Obiettivo didattico primo è quello, infatti, di rendere coscienti i ragazzi del fatto di essere parte di questa rete. Questo può avvenire attraverso attività di *self report*, mediante la rilettura di esperienze vissute, comparate, riviste da punti di vista

dislocati dal nostro: queste procedure di metariflessione consentono infatti il distanziamento dalle esperienze quotidiane e quindi consentono di interpretare complessivamente fatti ed azioni compiuti riconfigurandoli in maniera innovativa. Ancora, diventare consapevoli di essere nodi di un sistema pulsante più vasto, può essere suggerito dal prendere parte ad imprese rivolte a contesti diversi.

Aderire a progetti, come vedremo, consente di vivere concretamente l'esperienza per cui impegnarsi in un'impresa può generare non solo conseguenze previste, ma anche esiti inattesi ed imprevedibili.

In riferimento alla potenzialità generativa dei contesti, significa quindi riconoscere l'importanza di lasciare accadere i dinamismi che generano l'apprendere, di lasciare che gli studenti attraversino incidenti critici che lungi dal deviare da percorsi prefissati (si devia, infatti, a condizione che esistano già strade prestabilite!), siano capaci, di fatto, di suscitare processi ed in ultimo, cambiamenti.

Ci si avvarrà, in questo senso, in larga parte di processi fondati sul confronto e sulla gestione dei conflitti, visti più che altro come risorse per riorganizzare il senso di relazioni ferite o rese mute da incomprensioni o false interpretazioni.

Quel che a noi interessa approfondire, infatti sono le conseguenze sulle pratiche di cittadinanza che una prospettiva didattica sistemica, ma anche ecologica ed evolutiva induce nel praticare l'apprendere e le relazioni a scuola. Come afferma Morin stesso, “ un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare delle conoscenze separate è capace di prolungarsi in un'etica di interconnessione e di solidarietà tra umani”⁴⁵. Ciò significa che l'esercizio del pensiero che interconnette, che sa tenere conto dei diversi punti di vista (assumendo le posizioni dai molteplici nodi del sistema), che sa leggere trasversalmente gli eventi, adottando chiavi di lettura prese a prestito da altri mondi, che sa avvalersi della ricchezza che una riflessione globale e contestuale del sapere sa offrire, che sa riconoscere le inevitabili imprevedibilità suscitate dalla relazione evolutiva tra sistemi, che sa cogliere i limiti del pensare umano e gli errori propri della struttura cognitiva e dell'immaginario, dovrebbe avere

⁴⁵ E. Morin, *La testa ben fatta* cit., p. 101

acquisito posture tali da garantire processi rispettosi del convivere. Se si trasfigura, infatti, la logica sistemica alla comunità della classe, ossia alla sua vita relazionale, se ci si riconosce come soggetti interagenti e pertanto interdipendenti, tale consapevolezza può concorrere a responsabilizzare se stessi, in quanto parti viventi di un organismo vivente, aspetti di una mente che include tutti ed in virtù della quale avviene una coevoluzione. Il percepirsi parte di un sistema che coinvolge tutti, non solo la classe, ma aldilà di essa la comunità accogliente ed il più ampio sistema sociale e culturale, ivi comprese le interdipendenze simboliche legate al vissuto esperienziale di ciascuno, se da una parte può lasciare sgomenti ed oppressi, dall'altra, potrà generare "nuove speranze, quando l'essere parte di relazioni più grandi ci apparirà come una rivelazione del modo illusorio, insieme superstizioso e arrogante, in cui eravamo assuefatti a pensare la nostra individualità"⁴⁶. La logica sistemica, infatti, concepisce il fenomeno dell'apprendere non semplicemente alla luce degli attori apparentemente coinvolti in esso, ma riconosce il fattore aggiunto delle relazioni dovute ad altri soggetti od eventi che per quanto a prima vista possano apparire indipendenti dalle dinamiche didattiche, in realtà contribuiscono ad influenzare modalità, costruzioni ed esiti dell'apprendere, in virtù anche delle rappresentazioni che entrano in gioco negli interscambi e che contribuiscono a suggerire senso e significato alle transazioni⁴⁷.

La dimensione sistemica ed ecologica, contribuisce allora a dare ragione di una realtà che è fatta così, e cioè è costituita di parti interdipendenti e che vicendevolmente si condizionano. Nessuno può vivere in condizione di isolamento, in quanto, pur rinunciando alla società, sarà da essa, come richiamato dal principio ologrammatico, influenzato in quanto la società sopravvive in lui. Il *primato della relazione* batesoniano, genera una disposizione etica che riconosce l'incontro e la tutela dell'altro che in noi vive. La generatività relazionale dovuta, volenti o nolenti all'*essere-con*, se assunta consapevolmente nell'azione didattica, non nega l'individualità, ma le consente di estendersi e moltiplicarsi nell' "intero spettro del nostro agire, del nostro pensare del nostro emozionarci. O meglio: del

⁴⁶ S. Manghi, cit., p. 85

⁴⁷ Cfr. W. Fornasa- R. Medeghini "Verso le didattiche relazionali" in L. Corradini W. Fornasa, S. Poli (a cura di), cit. pp. 178-179

nostro interagire, del nostro *interpensare*, del nostro commuoverci, dove gli altri con cui esistiamo sono *già da sempre* in noi.”⁴⁸

⁴⁸ Ivi, p. 87

5. Convivenza e cittadinanza a scuola: gli scenari.

5.1 Scenari aperti per una didattica consapevole

L'exkursus che abbiamo affrontato in merito alla didattica per coglierne i portati nell'educazione alla cittadinanza, ha tentato di promuovere una nuova consapevolezza: imparare la cittadinanza deriva dal concepirla in stretta relazione gli uni agli altri, ossia adottare un modello che presuppone la convivenza come costruito da cui non possiamo prescindere. Capire di essere sistemi conviventi interagenti ed interdipendenti costituisce, pertanto, la premessa che dovrebbe orientare qualunque prospettiva di formazione alla cittadinanza. Attraverso l'analisi delle specificità dei contesti didattici, si è potuto cogliere come l'essere ad essi esposti comporti delle precise ripercussioni educative sulla formazione alla convivenza.

Le considerazioni fatte, aprono degli scenari circa l'operatività adottabile a scuola che di seguito, andremo a proporre. Avvalendoci, inoltre degli apporti empirici prodotti da ricerche sul campo, verranno fornite alcune indicazioni operative per insegnanti ed educatori.

Queste indicazioni, forti dell'idea che la formazione sia prevalentemente un'esperienza di tipo contestuale e fortemente situata, che il sapere si esprima nelle azioni e nelle relazioni concrete delle situazioni vissute, non hanno la presunzione di proporsi come corollario da applicare a qualunque contesto educativo, ma al contrario, lungi dal volersi imporre rigidamente come modelli da imitare, costituiranno semplicemente delle prospettive di intervento da assumersi con un approccio critico e metariflessivo.

Questo nel rispetto, appunto, dei presupposti sistemici ed evolutivi che hanno costituito l'impianto teorico di questa ricerca e che impediscono, in effetti, di fissare al di fuori del contesto relazionale agito, "le regole del gioco".

5.2 Gli scenari e la sfida pedagogica dell'educazione alla cittadinanza.

5.2.1 Transazioni nell'era digitale

Un aspetto che è opportuno tenere in considerazione nell'affrontare il tema della formazione alla cittadinanza, è legato all'impatto che le tecnologie multimediali ed i mezzi di comunicazione virtuali, assumono nei confronti della costruzione di comunità e quindi, inevitabilmente, della misura in cui investono il modo di accedere alle conoscenze e di apprendere. Le recenti riflessioni pedagogiche circa il carattere obsoleto della scuola in riferimento ai modi del conoscere e del relazionarsi del XXI secolo, affermano proprio come le procedure e gli approcci adottati dall'istituzione scolastica risultino incapaci di dialogare con le nuove generazioni definite dei *digital natives*, ossia di coloro che assumono nella loro condizione antropologica, l'appartenenza ad una cultura che si esprime nella virtualità, nella molteplicità e sinergia dei linguaggi, nell'accesso rapidissimo ad informazioni esperte, nella simultaneità di forme di comunicazione che estendono le appartenenze e dunque le stesse identità.

Informazioni e comunicazioni di tal genere, frantumano gli spazi dell'educativo intesi nella loro condizione di stabilità fisica degli ambienti in cui si realizzano ed accelerano l'incremento della "quantità di sapere" con ricadute che al momento, non possiamo del tutto valutare né tantomeno prevedere. Di certo, il modo di comunicare e di accedere alle informazioni cambiano le prospettive di elaborazione della conoscenza e di realizzazione delle esperienze di partecipazione.

L'estensione di procedure comunicative remote e simultanee alla quotidianità soprattutto dei giovani e giovanissimi, di cui i *social networks* rappresentano un aspetto altamente significativo, generano sempre più possibilità di accesso ad un numero elevatissimo di informazioni, ma soprattutto creano forme di familiarità e di prossimità che determinano nuovi legami di interdipendenza. Questi costrutti sociali, tuttavia, sono caratterizzati da forme di contatto deboli, nel senso che è possibile intrattenere relazioni con un elevato numero di utenti, ma inevitabilmente senza che sia altrettanto agevole approfondire la reciproca conoscenza. Attraverso questi mezzi di comunicazione si realizzano, quindi, e strutturano delle reti di conoscenza molto estese, che

sviluppano relazioni che possono articolarsi anche nello scambio di informazioni afferenti la sfera personale o intima, quasi istituendo una sorta di prossimità primaria tra sconosciuti. L'eccessivo numero di scambi reso possibile dal tipo di comunicazione così intesa, ci pare porti a sviluppare una capacità interattiva nuova e probabilmente per certi aspetti ancora da studiare. I ragazzi "digitali" che vivono gli alfabeti comunicativi di questa epoca e che nelle loro identità hanno iscritti questi modelli relazionali, sviluppano delle potenzialità comunicative notevoli: sono in grado di gestire simultaneamente processi relazionali differenti, padroneggiando con grande destrezza quantità di informazioni molto elevate; a questo proposito, ci sembra utile evidenziare come questo modo di intessere le relazioni e di imparare, richieda la capacità di elaborare strategie di sintesi considerevoli, dal momento che essi devono apprendere a muoversi strategicamente all'interno di reti molto sviluppate di informazioni e pertanto devono cogliere, soprattutto a livello percettivo, gli elementi essenziali dei messaggi per poter rispondere e corrispondere efficacemente e soprattutto rapidamente agli input ricevuti. La velocità, pertanto, costituisce un aspetto rilevante in questo tipo di processo relazionale e di partecipazione: per il limite stesso posto dallo strumento comunicativo, che è rappresentato dall'eccessivo numero di connessioni che è possibile stabilire, la capacità di dare riscontri tempestivi alle comunicazioni ricevute garantisce l'opportunità di accedere ad un numero sempre più elevato di informazioni e di utenti. Questo ci pare tuttavia che ponga un problema di carattere pedagogico: l'elevato numero di relazioni e di contatti, impedisce inevitabilmente di approfondire le conoscenze reciproche e porta all'elaborazione di legami fragili. Caratteristica dei legami fragili è un alto indice di instabilità del sistema, ma questa instabilità comporta allo stesso tempo un elevato grado di duttilità e conferisce al network un potenziale elevato di trasformazione e di cambiamento.

Da questa breve ricognizione, ci pare di poter desumere due generi di considerazioni che suggeriscono quanto meno delle attenzioni da parte degli insegnanti.

Innanzitutto, parlando di transazioni a scuola, non possiamo esimerci da considerare quali modelli di comunicazione i ragazzi sperimentino nella loro

quotidianità: l'impatto che questi hanno sullo sviluppo della loro identità, influenza notevolmente anche il tipo di aggregazioni umane che essi sono portati ad istituire e ciò comporta dei nuovi modelli di comunità che non possiamo negare incidano inevitabilmente sulle loro esperienze di apprendimento formale ed informale e sul loro modo di entrare in relazione. L'idea di *digital natives*, propone con consistente dirompenza il problema del gap intergenerazionale interno alla scuola: le esperienze di vita sperimentate al di fuori del contesto scolastico, rappresentano aspetti generatori del sé, costituiscono luoghi di incontro ove si scambiano e co-costruiscono narrazioni circa l'esistente che la scuola non può misconoscere. Essi vanno, invece, colti ed ammessi all'interno dell'arena formale dell'apprendere, proprio perché, come affermava Bruner, se la scuola è lo spazio in cui si elabora la cultura, essa deve essere in grado di riconoscere le narrazioni attraverso le quali la società si definisce e produce il proprio armamentario culturale e soltanto nell'adottarne le prospettive e le metodologie, potrà essere capace di sorvegliare i processi dell'imparare e del partecipare alla comunità.

All'istituzione scolastica, infatti, va riconosciuta la funzione di condurre le generazioni a riflettere sulle esperienze personali e sociali di cui sono attori e a cogliere la propria collocazione planetaria. Ad essa compete far maturare, quindi, la percezione dei vincoli di reciprocità che presuppongono inevitabilmente margini di interdipendenza e di vicendevole condizionamento. I *social networks*, in un certo senso, visualizzano e rendono evidente, in maniera tangibile, questo essere nodi di una realtà ipertestuale, rispetto a cui la scuola ha il compito di richiamare un onere etico, che è quello della responsabilità. Il gap, pertanto, tra pratiche educative degli adulti e modelli comunicativi dei giovani va riconosciuto e superato, integrando queste nuove narrazioni del mondo, laddove esse possono essere rilette e rese consapevoli.

Secondariamente, questi cambiamenti devono potere essere recepiti dalla scuola senza eccessi nostalgici: il giovane alunno del XXI secolo è diverso da quello del XX secolo, anche di colui che occupava i banchi di scuola alla fine del secondo millennio. L'istituzione deputata a presidiare la formazione e la trasformazione delle giovani generazioni, deve capire quali capacità cognitive e

relazionali caratterizzino l'essere umano "digitale" e studiare quali competenze sia necessario individuare per poter stare al passo dei tempi *pre-occupandosi* di diventare laboratorio permanente di promozione ed elaborazione culturale.

5.2.2 Il problema dell'autorità nell'educazione alla cittadinanza oggi

Il problema di come l'autorità sia percepita e vissuta nel contesto scolastico è un aspetto che richiede un'indagine ulteriore. Occupandoci di dinamiche di convivenza, infatti, il tema di come ci si disponga rispetto ad essa, costituisce un aspetto nodale dell'educazione alla cittadinanza, perché implica il riconoscimento dei costrutti relazionali vigenti in classe, che rappresentano i modelli per i quali si definiscono posture di subordinazione o di partecipazione alla vita della comunità scolastica. Essi mettono, appunto, in evidenza il problema della fonte da cui derivano le regole e del rispetto che ad esse va o meno dovuto.

Un contributo significativo a questa tematica, ci è fornito da Meirieu che parte da una considerazione di ordine socioculturale: i giovani di questa generazione sarebbero portati a riconoscere un tipo di autorità riconducibile alla tipologia *di dominio* e che determinerebbe una serie di conseguenze all'individuo che ad essa si subordina. Questa autorità si caratterizzerebbe per l'assoluto assoggettamento ad essa da parte dei suoi membri e ciò comporterebbe un condizionamento tale in chi vi si subordina, da estinguere ogni forma di individualità annullando, di conseguenza, qualunque differenza interindividuale. Attorno a questo tipo di potere che renderebbe dipendenti in tutto e per tutto alla volontà del leader, si raccolgono i *gruppi fusionali*¹. I gruppi fusionali o di dominio, rappresenterebbero, pertanto, delle aggregazioni in grado di fornire senso di appartenenza e di protezione, in cambio dell'annullamento delle identità e della sottomissione ad un capo carismatico. Questo tipo di relazione e di forma di aggregazione sociale si basa, quindi, sull'obbedienza incondizionata al capo, nei confronti del quale il gruppo manifesta un'identificazione assoluta: l'autorità del capo coincide con quella del gruppo. Nei gruppi di dominio vige "una terribile pressione alla norma che è anch'essa obbligo di conformità: chiunque si permetta di osare la sua differenza, (...) sarà escluso e dovrà pagare il prezzo della sua

¹ Cfr. P. Meirieu, cit., pp. 70-71

reintegrazione”.² Questo tipo di appartenenza, si traduce allora in due fenomeni: da una parte, in una forma di omologazione da parte dei componenti rispetto alla norma interna del gruppo fusionale e dall'altra nella loro permanenza in un presente assoluto, che si ripropone invariabilmente nell'intento di conservare il gruppo sempre uguale a se stesso, opponendo, quindi, resistenza alle turbolenze esterne, ossia ai cambiamenti. La prospettiva della differenza –nei gusti, nei comportamenti, nelle scelte- è pertanto inammissibile: chiunque tentasse di prendere le distanze dall'uniformità dettata dal leader e dalle regole che sanciscono la fedeltà a lui ed al gruppo, individuandosi e distinguendosi, dovrà pagare il prezzo dell'esclusione. L'affiliazione al gruppo fusionale è caratterizzata, infatti, dal compiacimento dei suoi *adepti*, dalla loro seduzione e dalla rassicurazione che deriverebbe dal percepirsi parte di un insieme di persone a cui si garantisce un'identità certa. Il vantaggio di appartenere ad un gruppo chiaramente determinato, conforterebbe circa il rischio, presente nella società attuale disomogenea e policroma, di disperdersi e dissolversi nella molteplicità dei riferimenti valoriali e culturali. I benefici derivanti dall'appartenenza al gruppo, di conseguenza, coincidono con la promessa di una protezione e di un vincolo relazionale forte che tuttavia, se da una parte custodisce e preserva, dall'altra richiede come contropartita l'assoluta fedeltà al leader e l'accondiscendenza totale degli affiliati al gruppo. La merce di scambio, in questo caso, sarebbe rappresentata dalla rinuncia all'autonomia di pensiero e di azione. Questa forma di autorità del gruppo fusionale, sortirebbe, pertanto, effetti di alienazione per quanto riguarda la libertà dei suoi membri, in quanto si strutturerebbe a partire da condizioni di fascinazione e di promessa di un godimento collettivo; i vincoli di interdipendenza, allora, qui si fondano sul soddisfacimento di necessità contingenti, e la loro preoccupazione sarebbe quella di stabilizzare i soggetti, come abbiamo visto, in un eterno presente. Ciò significa che in chi accetti di entrare a farvi parte, verrebbe repressa l'individualità e l'esercizio della volontà, oltre che la facoltà di scegliere e di esercitare il controllo sulla propria vita, di formulare desideri e progetti, di agire consapevolmente e intenzionalmente. Semplicemente questo tipo di assoggettamento, garantirebbe il soddisfacimento

² Ivi, p. 71

immediato dei bisogni di sicurezza e di accettazione, che come ricorda Meirieu, in una società individualista in cui la socializzazione è sempre più compromessa e nella quale si è soggetti più di prima alla solitudine ed alla marginalizzazione, un gruppo di riferimento, quale che sia lo scotto da pagare, potrebbe rappresentare un luogo protetto, un rifugio sicuro in cui poter sostare. Secondariamente, l'incapacità della scuola, della politica, del mondo del lavoro, di fornire modelli identitari competenti, costituisce un altro aspetto che genera disillusione da parte delle nuove generazioni nel mondo adulto e nelle strutture istituzionali che lo rappresentano. Come ricorda Meirieu, l'incapacità degli adulti di prospettare un futuro ai giovani, determinerebbe in loro la scelta di sostare stabilmente nel presente.

La scelta per i giovani di affidarsi a gruppi fusionali, può essere dovuta quindi a queste condizioni socio-culturali, cui si aggiungono le modalità di comunicazione di massa -differita e virtuale- che rappresentano forme nuove di abilitazione nella vita sociale, che garantiscono il semplice sostare nel presente atemporale. L'affidamento ad un'autorità di tipo fusionale da parte delle nuove generazioni, indubbiamente, comporta la perdita del loro protagonismo nell'impegno civile e nelle prassi di cittadinanza attiva, in definitiva la perdita del senso di responsabilità verso se stessi, i loro contemporanei e nei confronti dei posteri.

Ricorda Lizzola a proposito delle competenze esistenziali da sviluppare in ragazzi e ragazze del nostro tempo e che concernono essenzialmente la "capacità di vivere rapporti di vicinanza-distanza, di non simbiosi totale con le persone. L'apprendere a intrattenere relazioni di indipendenza e di interdipendenza, nelle quali l'altro non è un semplice strumento per colmare le mie mancanze e le mie incertezze, può aprire alla capacità di scelte e comportamenti che osano nuovi inizi, intraprese, assunzioni di responsabilità anche quando non tutto è garantito".³ Ciò significa, pertanto, saper rischiare, assumere in prima persona l'onere di propendere per una opzione, consapevoli che qualunque scelta si effettui, questa comporterà delle conseguenze. Si tratta, come ci ricorda Morin, parafrasando Pascal, di porsi entro una prospettiva di "scommessa": la scommessa che mette

³ I. Lizzola, *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città aperta, Troina (En), 2002, p. 154

naturalmente in gioco anche la possibilità che le deliberazioni fatte non sortiscano esiti conformi alle aspettative. Evidentemente, educare alla cittadinanza comporta, allora, proporre ai ragazzi delle esperienze formative che li conducano ad assumere gradualmente questa forma di responsabilità che consiste nel sapere accettare, incondizionatamente, di essere soggetti alle conseguenze dei propri atti e coerentemente, di ammettere di essere titolare delle proprie scelte, quali che siano gli effetti.

La scuola, allora, dovrebbe diventare soggetto promotore di nuove forme di comunità solidali⁴, capaci di istituire dialoghi con chi ci ha preceduto nel tempo e con chi verrà dopo di noi. Essa dovrebbe essere in grado di fare propria, una prospettiva di incontro, capace di proporsi come luogo di dialogo tra le culture, intese sia a livello sincronico (qui facciamo riferimento al fatto che le culture che si situano in un determinato luogo ed in un determinato tempo e che convivono nella quotidianità storica in cui viviamo, sono caratterizzate da differenti appartenenze etniche), che a livello diacronico, (cioè nell'interscambio che può avvenire, per esempio in virtù di percorsi di ricerca rivolti alle vicende storiche locali che consentono di stabilire un dialogo con i "coetanei di allora", e che diventano itinerari di educazione alla cittadinanza, proprio per il fatto che si occupano riconoscere negli eventi dell' "attualità di allora", i "perché" di ciò che si è oggi.⁵ Questa attenzione, favorisce in un certo senso, quindi, la facoltà di istituirsi *comunità in dialogo* con altre comunità, sia del passato che del futuro e rispetto a cui la scuola ha il dovere di esercitare riflessioni stabilendo opportunamente dei raccordi sia con le generazioni che ci hanno preceduto che con quelle che faranno seguito alla nostra.

Solo così sarà possibile sviluppare forme di responsabilità tra passato, presente e futuro che consentiranno di formulare progetti capaci di recepire le istanze di quelle comunità verso cui andiamo incontro e di quelle nei confronti dei quali siamo debitori.

⁴ Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze cit.* p. 97,

⁵ alcuni progetti di educazione alla cittadinanza promossi nelle scuole secondarie di secondo grado, includono, infatti, percorsi di ricerca storica relativi ad eventi avvenuti nel passato recente e di cui è possibile avere testimonianza diretta dai protagonisti di allora.

5.3 Il Progetto: estensore di autorità verso colui che apprende

Dal punto di vista didattico, in linea con le suggestioni sopra esposte, Meirieu sollecita l'adozione nella didattica del modello progettuale, intendendolo come un dispositivo di apprendimento capace di promuovere nei bambini una forma di autorità a partire dall'interno del gruppo che impara e si relaziona.

Il progetto, costituirebbe una proposta di insegnamento capace di opporsi alla logica del gruppo fusionale. Operare per progetti, infatti, si può situare soltanto nell'ambito di aggregazioni sociali che presentino articolazioni diverse da quelle anonime e indistinte dei gruppi soggetti ad autorità di dominio. Il progetto, consiste, in tutte quelle azioni predisposte in ambito educativo, che riconoscono e si avvalgono delle capacità euristiche ed esplorative dei formandi, ne affermano ed apprezzano la legittima autorità, valorizzandone le attitudini individuali e quindi si strutturano in esperienze che sono capaci di sollecitare la formulazione creativa di interventi sulla realtà. In termini concreti, il progetto riconosce a ciascun alunno, nella sua specificità ed originalità, la facoltà di generare soluzioni innovative nei confronti di problemi aperti e complessi, in vista di un beneficio collettivo "si tratta di creare delle situazioni che permettano a bambini e adolescenti di costruirsi, collettivamente ed individualmente, in un «fare insieme»⁶. Il perseguimento del benessere comune, pertanto, sarebbe supportato, quindi da una struttura sociale composita che coincide con il gruppo considerato a partire dalla sua disomogeneità interna. Questo tipo di gruppo, infatti, diversamente da quanto avviene nelle aggregazioni di tipo fusionale, riconosce le differenze e grazie ad esse, si esprime e si determina. Il gruppo che progetta diventa, quindi, sinonimo di luogo dove legittimamente può esprimersi la distinzione, dove ciascuno può a buon diritto situarsi, definirsi, manifestare la propria identità e manifestare la propria intenzionalità e quindi, deliberare. Progetto e gruppo eterogeneo, allora, diventano un binomio didattico fondamentale: è compito dell'educatore, infatti, promuovere la costituzione di gruppi umani che si definiscano nei termini di una collettività, per cui le relazioni sarebbero intrattenute non tanto a partire dalla subordinazione di uno all'altro, ma in considerazione di una distanza che distingue e in nome della quale "l'altro

⁶ P. Meirieu, cit., p.75

m'interroga e mi permette, nel confrontarmi con lui, di evolvere, di «differenziarmi» da me stesso⁷. Ecco in sintesi, che cosa comporta, secondo Meirieu il progetto in termini didattici:

- *consente di inventare un avvenire tutto nuovo*: di assumere cioè sia il passato che il presente non tanto con l'intento di riprodurli identicamente, (come avviene, abbiamo visto, all'interno del *gruppo fusionale*), ma di promuovere il cambiamento, di aiutare il ragazzo ad orientarsi effettivamente al futuro. È così che il progetto consente di assumere i dati di realtà e a partire da questi, definire delle possibili linee di intervento.

- *conduce a confrontarsi con la resistenza della cose*⁸:
fare esperienze concrete, operando direttamente sul mondo, consente di entrare in dialogo immediato con la quotidianità, affrontandone asperità e ostacoli. Fronteggiare la problematicità dei fenomeni sia umani che naturali, consente di uscire dal pensiero magico che caratterizza l'infanzia escogitando soluzioni che funzionino davvero. Questo approccio alle difficoltà, come sottolinea Meirieu, consente in effetti di adottare un modo critico di affrontare gli eventi, fondato sulle questioni concrete. In questo, il progetto si pone sicuramente in continuità con la didattica per competenze, che favorisce la pratica con, nel e per la realtà, interpellando il bambino in esperienze coinvolgenti. Il tentativo è quello di comprendere come funziona il mondo per potervi intervenire. Tutto al contrario di ciò che caratterizza il gruppo fusionale, dove ciò che oppone resistenza non è compreso, ma è estirpato.

- *permette di accedere alla verità fondativa di tutta la vita collettiva, per cui sarebbe la presenza dell'interdizione a legittimarne la funzionalità ed il benessere del gruppo*:

secondo questo principio, infatti, il sistema di regole vigente all'interno della vita di una comunità, può essere visto sotto due opposti punti di vista.

Da una parte il *divieto*, può essere inteso come legge che autorizza la vita di relazione e costituisce una fonte di legittimazione per la partecipazione. La regola rappresenta una *conditio sine qua non* per la vita di relazione. Come afferma Meirieu, consentire ai bambini di sperimentare la sottomissione alle

⁷P. Meirieu, cit., p. 75

⁸ Ivi, p.76

regole -che in parte, come è ovvio, limitano la libertà individuale- significa, portarli a toccare con mano i benefici che il rispetto di esse porta alla vita comunitaria, evitando da una parte di essere sopraffatti da “aggressioni” da parte degli altri e dall’altra di rimanere vittima di uno strapotere individuale che può essere nocivo anche per se stessi.

Si tratta, quindi, di far sì che all’interno del gruppo che impara, cresce, affronta collegialmente esperienze sociali e culturali, sia distribuita equamente a tutti, la possibilità di partecipare, sia cioè garantito universalmente il diritto di parola e di manifestazione della propria volontà. Ed in questo senso risiede l’importanza di disciplinare le relazioni dal loro interno, ossia dalle esigenze dettate dalla convivenza stessa: “la legge protegge, non aggredisce”⁹.

Dall’altra, in una accezione essenzialmente negativa, che fa riferimento a ciò che accade nei gruppi fusionali, il sistema di regole sarebbe visto come strumento di omologazione che tende ad intrappolare la vita di relazione interna al gruppo, determinando a priori quali siano i comportamenti ammessi e quali quelli proibiti ed affinando una procedura di assimilazione di ciascun membro al profilo identitario del gruppo stesso: un’identità, pertanto, che sotto questo punto di vista va salvaguardata e mantenuta inalterata. L’appartenenza al gruppo dipenderà, in questo caso, dalla subordinazione dei membri ai criteri imposti al suo interno dalle norme che, se disattese, sanciscono l’estromissione dell’individuo stesso dalla collettività.

Nei gruppi fusionali, quindi, la regola designa accuratamente, in maniera rigida ed unilaterale l’identità del gruppo, i suoi fini e i suoi codici di comportamento, scoraggiando tutto ciò che possa nuocere alla stabilità interna del gruppo. La legge, quindi, intesa come sistema di regole che struttura e condiziona la sua vita interna, definirebbe in questo caso ciò che è ammesso e ciò che non lo è, prevedendo tutto quello che potenzialmente potrebbe portare a deviare dai presupposti per i quali si struttura l’aggregazione e l’appartenenza degli *affiliati*. Questo tipo di condizionamento ridurrebbe, evidentemente, la possibilità ai componenti di esprimere forme di pensiero divergenti e limiterebbe la loro facoltà di scegliere. Questa regolamentazione della vita collettiva, allora, tenderebbe ad

⁹ Ibidem

evitare ed ostacolare tutto ciò che si discosti da quanto sia stato accuratamente “normato”.

Come abbiamo già visto in riferimento alla comunità dei pratici, l'esistenza di un gruppo attivo che trova insieme soluzioni efficaci per la convivenza dei suoi membri, dipenderà fortemente dalla presenza di un'impresa comune (in questo caso il progetto) che andrà affrontata di concerto nella negoziazione di conoscenze e saperi differenti, nella collaborazione per assumere insieme scelte e decidere soluzioni condivise, a partire da posizioni diverse. La vita della comunità, quindi dipenderà dalla partecipazione dei suoi membri, dalle proposte che essi apporteranno, dai contributi del loro operare insieme.

Essere coinvolti in un progetto, allora, richiederebbe la presenza di regole che aiutino ad affrontare (accogliendole e non negandole) le perturbazioni dovute a fattori esterni e quelle legate a condizioni interne (il clima del gruppo). Sarà fondamentale, a tal fine che la formulazione di esse avvenga a partire dall'esperienza dei bambini della partecipazione al progetto: il divieto che autorizza, nascerà dalle esigenze della vita di comunità e sarà elaborato collegialmente, nel corso dell'esperienza stessa per definire via via le condotte dello stare insieme che vanno opportunamente adottate nel contesto in corso d'opera. Questo aspetto, dal punto di vista pedagogico, sottolinea, quindi, la necessità di ristabilire un rapporto positivo con le regole ed in definitiva con il sistema normativo del gruppo. La pedagogia del *laissez faire* e dello spontaneismo estremo implica, infatti, un sottile e rischioso misconoscimento dell'importanza della norma, che lungi da essere semplice condizionamento, rappresenta un'imprescindibile fonte di democrazia e di estensione dei diritti di partecipazione ed espressione.

In linea con queste considerazioni, quindi, lavorare al progetto, contestualizza la regola nell'*operari* didattico e introduce un richiamo alla responsabilità collettiva nel formularla per il bene comune.

- *Il progetto permette di apprendere ad elaborare il “bene comune”.*

Nel progetto deve essere concepito chiaramente il problema dell'alterità: è essenziale che nella progettazione e nel suscitare esperienze formative attente al tema della cittadinanza, si tenga conto della dimensione del Tu che come

afferma Buber, costituisce il richiamo etico attorno a cui nasce una comunità. Si tratta di quello che per Milan è da “intendere come «il mondo dei valori», il luogo di quei molteplici motivi ispiratori di azioni umane positive, capaci di contribuire allo sviluppo creativo della storia personale e collettiva; (...) è il mondo della parola del Tu, detta a «tutti insieme», capace di manifestarsi nel presente solo all’interno della relazione comunitaria autentica”, mondo poetico in rapporto ed in risposta a cui “l’insieme delle relazioni umane si compone nella «vera comunità».”¹⁰ La vita della comunità intesa in questi termini, si definisce in ordine all’idea di responsabilità e di costruzione attiva da parte di tutti i membri del gruppo; è una dimensione che compone l’idea di tutti e di ciascuno, senza propendere per l’una o l’altra polarità, ma realizzandole entrambe nella dimensione dell’*interumano*. Significa, di conseguenza, adottare una prospettiva che passi “dalla riflessione sulle condizioni di realizzazione di un progetto collettivo alla riflessione sul carattere collettivo di un progetto: collettivo in che senso?, fino a che punto? dove si colloca la frontiera al di là della quale il nostro progetto non interessa più *gli altri*, ne concerne *gli altri*? Come fare perché il nostro progetto sia più ancora rivolto alla costituzione di una collettività al di là dei limiti del nostro gruppo, della nostra classe, del nostro quartiere, della nostra città, del nostro paese, del nostro continente, del nostro mondo, del nostro universo?”¹¹. Queste domande dovrebbero costituire uno stimolo alla progettazione delle attività in classe, proprio per aiutare non solo l’insegnante, ma anche i bambini a formulare proposte di ricerca attente alla dimensione dell’altro.

Il progetto consente, allora, di istituire un insieme di condizioni per le quali l’azione individuale e collettiva si possa mettere in gioco: definisca contesti in cui le relazioni siano vere e presuppongano la libertà dei bambini di intervenire. L’ambiente in cui nasce e si sviluppa un progetto, è caratterizzato dalla possibilità di esprimere domande legittime ed elaborare risposte altrettanto legittime, non predeterminate né soggette a formalizzazioni che riducono, di fatto, la facoltà di scelta della comunità.

¹⁰ G. Milan, *Educare all’incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma, 1994, pp. 121-122

¹¹ P. Meirieu, cit., pp. 77-78

Meirieu paragona questa dinamica capace di istituire la vita attiva della comunità a quella del *clinamen*. Esso consiste in quella condizione tematizzata da Epicuro e da Lucrezio e rappresentata dalla deviazione casuale degli atomi, in virtù della quale si spezzano le leggi del determinismo¹². In termini pedagogici, questo significa strutturare dei contesti formativi in cui davvero ognuno si percepisca e sia percepito come agente di cambiamento, in cui la partecipazione sia non soltanto consentita, ma anche favorita. Grazie ad essa può generarsi un luogo che può correttamente definirsi luogo sociale¹³, in cui avvengono avventure creative.

5.4 Progetto, strategia, fiducia: avvicinare la democrazia a scuola

Per affinità semantica, si può accostare, l'idea di progetto a quella di pensiero strategico presentata da Morin. Per l'autore la strategia si contrappone alla logica del programma che prevede una formulazione a priori delle azioni da svolgere in vista del perseguimento di un obiettivo. Adottare la prospettiva strategica, significa, invece, prendere coscienza dell'incertezza che caratterizza la realtà e tentare di fornire risposte plausibili, alla luce delle informazioni che si hanno a disposizione (sempre incerte e non esaustive)¹⁴. Si legge in Morin che "essa per lo più prefigura scenari d'azione e ne sceglie uno, in funzione di ciò che essa conosce di un ambiente incerto. La strategia sceglie di riunire le informazioni, di verificarle, e modifica la sua azione in funzione delle informazioni raccolte e dei casi incontrati strada facendo. Tutto il nostro insegnamento tende al programma, mentre la vita ci chiede strategia e, se possibile, anche serendipità e arte". Riconsiderare questi aspetti nelle pratiche scolastiche, quindi, comporta istituire ambienti e percorsi che si alimentano di incontri reali con le persone e le cose.

Il progetto si predispone, ma lo si abbandona nelle mani dei bambini, ai quali, con un atto di fiducia educativa, si concede l'occasione, qui davvero pedagogica di prendervi parte. L'atto di fiducia accordato ai bambini mostra, in un certo senso, il limite dell'insegnante a possedere a priori le risposte corrette, e si

¹² Cfr. la voce determinismo, AA.VV. *Enciclopedia Garzanti di Filosofia*, Garzanti, 2005, pp. 252-253

¹³ P. Meirieu, cit., p. 78

¹⁴ E. Morin, *La testa ben fatta*. cit., p. 63

traduce in un atto di delega consapevole che riconosce le capacità della comunità che apprende. Naturalmente non si tratta di un abbandono, ma di un riconoscimento delle facoltà euristiche della classe o del gruppo di lavoro a cui si pongono problemi per i quali sia possibile fornire plausibili soluzioni. La delega dell'insegnante esprime, in sostanza, una significativa concessione di spazio e di tempo all'elaborazione e pone, come considerazione implicita, il riconoscimento, dell'irrelevanza della risposta esatta. Non è significativo, quindi, trovare semplicemente soluzioni, ma è preferibile imparare ad adottare procedure condivise, perché una scelta partecipata è una scelta politicamente corretta. Il suo sapere è inadeguato se elargito in modo unilaterale: è da privilegiare, invece, il "ragionare" e l'"ipotizzare" della comunità che apprende. Questo atteggiamento, allora, promuoverà nei bambini un positivo senso di autoefficacia e quindi di autostima che trarrà ragione non tanto dal fornire risposte, ma dall'adottare strategie di pensiero condivise.

Far sperimentare questo, ad un gruppo che apprende, significa, inoltre, suggerire come per poter efficacemente rispondere alle molteplici opzioni in cui si dispiega la realtà, sia meglio imparare ad ascoltare le proposte di tutti perché evidentemente, solo a partire dalla composizione sistemica ed interdipendente delle prospettive di ciascuno si può dare ragione della complessità del mondo.

Adottare questo stile di insegnamento impostato sulla fiducia, comporta, allora, la diffusione di uno stile di pensiero che investe tutte le relazioni e che genera un clima della comunità che a ben vedere, si struttura a partire da legami fiduciari. "Per chi si fida, la propria vulnerabilità è lo strumento con cui dare vita ad una relazione basata sulla fiducia"¹⁵. Anche l'insegnante, quindi, per poter essere degno di fiducia, deve essere in grado di accettare di mostrare le proprie debolezze, le sue fragilità. Consentire ai bambini di toccarle, significa favorire contatti ed incontri empatici, perché si sente l'altro proprio a partire dai limiti che umanamente ci definiscono e che riguardano tutti: è nel riconoscimento vicendevole della vulnerabilità che è possibile creare legami di interdipendenza. Il bambino, allora, percepisce l'autenticità della relazione proprio a partire dai limiti cognitivi ed esperienziali che caratterizzano lui stesso, i suoi compagni e gli adulti

¹⁵F. Berti, *Per una sociologia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 119

di riferimento della scuola. Vivere esperienze concrete di ricerca e di problem solving nel gruppo, in effetti, fa avvertire al singolo la necessità di consorzarsi con gli altri, per minimizzare i rischi delle imprevedibilità e delle incertezze che naturalmente occorrono nella quotidianità. Accordare la fiducia, quindi è un'opportunità che nasce dall'avvertimento di non essere autosufficienti, ma di necessitare di relazioni buone di dipendenza. Si tratta di lavorare in una prospettiva di co-dipendenza

Mostrare i propri limiti può significare, quindi, contestualmente, lasciare spazio: in ambito educativo, significherà, allora, riconoscere al gruppo la facoltà di istituirsi come comunità che apprende. Le scelte didattiche, allora, favoriranno i ragionamenti e le deliberazioni dei bambini, accogliendone le potenzialità individuali che nel gruppo si compongono. Lasciare esprimere i bambini, valorizzandone i tentativi creativi volti a trovare soluzioni efficaci, costituisce senz'altro un atto di fiducia che sta alla base, per esempio, delle *community of learners* sperimentati e documentati da Ann Brown¹⁶. Essi costituiscono esempi concreti di comunità abilitanti alla partecipazione. Così Bruner descrive la situazione didattica che si era venuta a creare nel progetto Oakland, in California: “il loro obiettivo era di elaborare un progetto. E a questo scopo erano disposti a prendere in esame tutte le possibili proposte, per quanto “assurde”, sapendo che gli altri avrebbero ascoltato e che nessuno li avrebbe presi in giro per le loro idee. Una delle «idee calde» emerse nel corso della mia visita, per esempio, fu che si potevano ripulire gli uccelli dal petrolio usando il burro di arachidi come una specie di «assorbi petrolio». Nessuno rise: anzi, analizzarono a fondo l'idea, notando tra l'altro che doveva essere facile procurarsi il burro di arachidi perché «ce n'è talmente tanto». Questi bambini avevano imparato a trattare le idee con rispetto, con un atteggiamento pragmatico ed attivo. Erano seriamente occupati a cercare di giustificare di fronte ad una comunità impegnata nella risoluzione di un problema, perché gli «assorbi petrolio» potessero essere un'idea fantastica per salvare gli uccelli danneggiati da una fuoriuscita di petrolio e nel far questo stavano insegnando gli uni gli altri su un piano di uguaglianza- e facevano parte di una vera comunità il cui scopo era proprio l'«insegnamento attraverso la

¹⁶ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*. cit, pp. 89-90

partecipazione».¹⁷ L'abilitazione alla vita della comunità si traduce, quindi, nella sincera richiesta ai bambini di elaborare soluzioni e nella fiducia riposta nella efficacia delle stesse. Si tratta, quindi, soprattutto per l'insegnante, di effettuare un investimento che tale è, a condizione che l'adulto sappia farsi da parte e manifestare sincero interesse per i processi di elaborazione degli alunni, spostando da sé alla classe le fonti di conoscenza.

Sollecitare ad esercitare la partecipazione e l'impegno nei propri contesti di vita, significa favorire delle esperienze che lo inducono a sviluppare competenze di convivenza "Il bambino ha bisogno di investire progressivamente in quadri a sua misura, di provare ad esercitare la libertà in situazioni che può comprendere, di apprendere ad agire articolando i suoi desideri e i suoi obblighi, il suo punto di vista personale e l'interesse generale."¹⁸

Non si tratta, pertanto, di insegnare, un sapere misterioso o di avvicinare ai temi della convivenza e del senso civico a partire da interventi educativi che hanno il solo intento di sancire *cosa è bene e cosa è male*: la specificità delle esperienze di vita dei bambini va considerata e rivendicata così come va recepito il naturale status di subordinazione e di dipendenza dall'adulto e dai contesti formali. La naturale condizione di vulnerabilità del soggetto in età evolutiva, infatti, rende inconsistenti e scorretti quegli interventi di educazione alla cittadinanza che concepiscano il bambino alla stregua di un *cittadino in piccolo*. In effetti, il bambino non è ancora pienamente detentore dei diritti e dei doveri che caratterizzano lo status di cittadinanza: non gli è infatti possibile decidere autonomamente del suo bene ed è dipendente, perché non ancora del tutto autonomo, ma vive uno stato di condizione di sottomissione. In effetti, per contro, "la vita politica deve sempre per principio impedirsi di trattare dei cittadini come dei bambini"¹⁹ ed è pertanto necessario riconoscere la differenza tra minori ed adulto nell'esperienza di avviamento all'impegno civico.

Per Meirieu, in effetti, non è corretto trattare il bambino come un soggetto già dotato di competenze di cittadinanza: i bambini, come sottolinea il pedagogo, si trovano a ricoprire un ruolo in cui possono solo esercitare i loro

¹⁷ Ivi, p. 90

¹⁸ P. Meirieu, cit., p.58

¹⁹ Ivi, p.55

diritti in maniera fittizia. Richiamando Gauchet, egli ricorda come quest'ultimo giudichi rischioso far entrare *tout-court* la democrazia in classe: questa scelta, infatti, finirebbe con lo snaturarne l'essenza stessa. Il bambino non può essere veramente agente di democrazia, perché non è del tutto consapevole: attribuirgli, di conseguenza facoltà che non è ancora in grado di padroneggiare autonomamente è pericoloso oltre che eticamente scorretto.

A tal proposito, si pone il tema dell'autorità sopra richiamato e che può essere intesa come condizione dettata da un vincolo vicendevole di reciproche dipendenze che legittima pienamente il convivere: assumere l'autorità come sfondo integratore dell'educazione alla cittadinanza, significa, allora, sapere sostare in situazioni di condizionamento sano. Significa sapere vivere nella tensione continua, protesa a tutelare al contempo lo spazio proprio ed altrui. Col termine autorità, quindi, vogliamo sottolineare non tanto la forza impositiva ed unilaterale che risiede nelle scelte dell'insegnante, quanto evidenziarne le forme plurime, disseminate e rese visibili nella comunità. L'autorità, allora, non coincide più con una sola fonte, piuttosto è data dalla condizione stessa del condividere risorse limitate: spazi, tempi, turni di parola, modi di espressione, trovano nel gruppo una necessaria "disciplina". Esercitare la libertà individuale ha senso nello sperimentare la naturale restrizione dovuta alla presenza dell'altro. Se il limite percepito, diventa oggetto di elaborazione e di dialogo, allora il limite stesso si trasforma in risorsa educativa. Si impara a capire che la democrazia è una conquista che avviene nella lentezza, nella estenuante fatica di disambiguare le parole, per comprendersi, ed è un processo che, se apparentemente sembra isolato alla singola esperienza comunitaria circoscritta alla classe o al gruppo di lavoro, di fatto diventa metodo che travalica i confini della comunità che apprende e si estende agli altri luoghi di vita del bambino. Se vogliamo che l'educazione alla cittadinanza, sia scuola di democrazia, è bene che si realizzino prassi conformi ai modi in cui essa si esprime.

Da ciò deriva che le sperimentazioni di modalità di organizzazione democratica del lavoro, dovrebbero tenere conto di queste indicazioni, altrimenti, rischiano di diventare soltanto finzioni che non consentono di affrontare realmente oneri e condizioni di cittadinanza attiva. Meirieu ci ricorda come possa esplicitarsi

una prospettiva evolutiva dell'educare alla convivenza, affermando che il processo di sviluppo avviene sempre nella "durata", attraverso "l'esplorazione di spazi conosciuti, l'assunzione di rischi, di tentativi più o meno riusciti, di prove e stabilizzazioni progressive di nuove capacità".²⁰

Diventare cittadino riguarda, allora, un processo che avviene nell'ambito di esperienze di vita reali, in cui si maturano cognizioni di responsabilità e di interdipendenza e si sperimentano effettivamente l'affidamento reciproco e l'implicazione di sé.

Questa precisazione, quindi, ribadisce come approcci pedagogici spontaneistici ed affidati arbitrariamente alla libera espressione del gruppo, rischiano di tramutarsi in esperienze di totalitarismo dell'io individuale. E diversi io individuali che si interfacciano a partire dalle loro "verità" non costituiscono una comunità, ma un assembramento di persone per nulla interdipendenti, perché interessati a tutelare il proprio personale punto di vista. Spiega Zagrebelsky come il relativismo in democrazia possa avere accezione sia positiva che negativa, a seconda delle condizioni in cui è assunto: il *buon relativismo* concepisce che dal punto di vista della comunità nel suo insieme, "i fini e i valori sono da considerarsi relativi a coloro che li propugnano e, nella loro varietà, tutti ugualmente legittimi"²¹, per cui è condizione dell'esistenza della democrazia la loro difesa, in nome di un assunto che -quello sì -deve essere universalmente condiviso e che coincide con l'uguale dignità di tutti gli esseri umani e dell'accesso e della partecipazione estesi illimitatamente a chi fa parte della comunità; così inteso, il buon relativismo afferma che è funzione del gruppo salvaguardare la tutela delle specificità di ognuno. Il *cattivo relativismo*, invece, degenera secondo Zagrebelsky nel nichilismo e nello scetticismo, dal momento che, riconoscendo indifferentemente i valori di tutti, indulge nel far scadere l'idea di valore in sé, in quanto se "una cosa vale l'altra (...), nulla ha un valore"²². Se l'affermazione dei valori individuali si traduce in una manifestazione edonistica,

²⁰ Ivi, p. 58

²¹ G. Zagrebelsky *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino, 2007 p. 15

²² Ivi, p. 16

egoistica ed utilitaristica del soggetto, allora i processi all'interno del gruppo degenerano in autocrazia²³.

Per questo motivo, affrontare il problema dell'educazione alla cittadinanza a scuola, significa creare le condizioni affinché i bambini avvertano di muoversi in un contesto in cui siano davvero presi in carico i loro vissuti ed i valori singolari e che derivano dalle loro rispettive appartenenze; ambienti educativi in cui siano presi sul serio e quindi recepiti come elementi sostanziali le loro perplessità e i loro punti di vista. Salvaguardare ed avere cura dell'originalità di ciascuno. Nello stesso tempo, però, queste palestre di democrazia dovranno rendere esplicito e ribadire con convinzione che il discorrere ed il dialogare debba essere espresso in una tensione che si volge al bene comune e che il fine stesso della vita del gruppo è quello di perseguirlo, insieme, attraverso un dinamismo costante.

²³ Ibidem

6 Le prospettive didattiche

6.1 Quale ruolo alla scuola?

Come abbiamo visto, la cornice sociale che fa da sfondo all'educazione alla cittadinanza oggi, riconduce ad un assetto sempre più interconnesso, in cui i sistemi di conoscenza sono estesi ed interdipendenti, dove si assiste alla commistione diffusa di apparati relazionali virtuali che coinvolgono simultaneamente interlocutori di culture, età, saperi diversi. L'idea di sistema formativo integrato, ha tradotto bene il concetto per cui la scuola da sola non può più essere lo spazio riservato ed esclusivo in cui si impara. L'idea stessa di luogo e di spazio si vanifica nella dirompenza del linguaggio multimediale e nella virtualizzazione di qualunque aspetto della vita quotidiana. Questo non significa che l'istituzione formale deputata alla formazione dei futuri cittadini di un contesto sempre più inteso in senso planetario, debba rinunciare al suo ruolo. Forse, dovrebbe semplicemente cambiare la sua configurazione tradizionale.

Generare un cambiamento comporta, infatti, la necessità di ridefinire le competenze della scuola rispetto al sistema mondo che cambia, rimarcando quegli aspetti che già in essa esistono e che consentono di valorizzare le esperienze euristiche e riflessive dei bambini, proprio in riferimento alla mutevolezza del mondo che cambia. Se l'istituzione scolastica saprà prendere coscienza del fatto di essere uno e non l'unico, dei possibili luoghi in cui si realizzano esperienze di apprendimento, capirà in cosa consiste oggi il suo compito sociale e culturale.

Come vedremo nelle due proposte di seguito descritte, è possibile affermare che i suoi nuovi lineamenti si stanno già profilando con una certa evidenza e crediamo siano plausibili dal punto di vista pedagogico oltre che percorribili sul piano didattico.

6.1.1 I contesti della cittadinanza: apprendere a convivere nella quotidianità.

In una ricerca sviluppata nel Regno Unito da Besta, Lawy e Kelly, dal titolo “Understanding young people’s citizenship learning in everyday life”¹, ricaviamo utili suggestioni relative all’educazione alla cittadinanza. La ricerca presuppone una lettura sistemica dei contesti di vita dei giovani di età compresa fra i 13 ed i 21 anni e dall’analisi delle conversazioni con i ragazzi, ricava interessanti prospettive di intervento. In definitiva, da questa ricerca emerge come i contesti delle azioni, il modo in cui si vivono le relazioni all’interno di essi e le disposizioni con le quali i ragazzi affrontano la loro quotidianità, rivestano una fondamentale importanza nelle rappresentazioni di sé come cittadini. Apprendere la cittadinanza, come sottolineano i ricercatori, andrebbe inteso secondo una prospettiva ampia che la concepisce nella sua trasversalità ed interdipendenza fra i luoghi del convivere: quindi, la focalizzazione della *citizenship education* non sarebbe più di esclusivo dominio della scuola e del curriculum, bensì dovrebbe tenere in considerazione i diversi contesti di vita dei giovani e soprattutto prestare attenzione all’interdipendenza che tra essi si stabilisce.

Nel descrivere i presupposti del lavoro, i ricercatori manifestano, pertanto, un atteggiamento critico nei confronti di un’educazione formale alla cittadinanza che sottolineando le carenze comportamentali diffusamente esibite dai ragazzi e che si manifestano nella loro spesso scarsa partecipazione alla vita politica e sociale, rischia di non riconoscere i problemi più profondi che stanno alla fonte di questa disaffezione. La massiccia attenzione rivolta al disimpegno giovanile, sarebbe dovuta al fatto che i ragazzi sono più facilmente rintracciabili (in quanto facilmente raggiungibili a scuola) e di conseguenza essi sarebbero soggetti di sopraesposti rispetto alle politiche formative. A tal proposito, pensare che soltanto massicci interventi educativi e rieducativi, possano instillare un maggior senso di partecipazione e di responsabilità, è giudicato dai ricercatori fuorviante per tre ordini di problemi che di seguito sintetizziamo.

1. Il primo problema ricondurrebbe ai giovani considerati nella loro individualità, la carenza di quel bagaglio di competenze di base rispetto alle quali

¹ G. Biesta R. Law, N. Kelly. “*Understanding Young people’s citizenship learning in everyday life. The role of contexts, relationships and dispositions*” in *Education, Citizenship and social Justice*, 2009, SAGE Publications Vol 4(1), pp. 5-24

poter innestare e costruire un progetto di cittadinanza. Si tratterebbe della mancanza, molto diffusa tra i ragazzi, di quelle *dimensioni alla cittadinanza* (Kerr, 2005) a cui sarebbe necessario sopperire con interventi educativi appropriati. Questa riflessione parte dall'assunto, che si tratti di problemi individuali a cui una adeguata risposta educativa correttiva potrebbe portare rimedio. Questa argomentazione, quindi, darebbe per scontato il fatto che all'assimilazione di competenze democratiche, consegua inevitabilmente, la realizzazione di una società democratica.

Tuttavia, l'educazione alla cittadinanza che passa attraverso l'esperienza scolastica, di per se stessa non rappresenterebbe una condizione di per sé sufficiente a garantire così pacificamente questo tipo di risultato.

2. Il secondo problema posto dall'educazione alla cittadinanza, è basato sulla considerazione per cui essa costituisca il risultato di una traiettoria educativa ed evolutiva. Ciò considera, quindi, che l'esercizio del ruolo di cittadini sia frutto di un percorso formativo lungo ed articolato e che lo stato di cittadinanza lo si possa raggiungere una volta diventati adulti. Quindi questo significherebbe che lo status di cittadini attiene per lo più ad esperienze collocate nel futuro, misconoscendo le vicende sociali e politiche di cui i bambini ed i giovani sono partecipi. Si sarebbe cittadini, solamente una volta raggiunta la maturità. Si tratta, quindi, di un'idea esclusiva e non inclusiva che esclude, di fatto, la significatività delle situazioni vissute dai giovani nei diversi ambienti di vita, a qualunque età.

3. Il terzo problema pone la questione della corrispondenza esistente tra insegnato ed appreso: l'educazione alla cittadinanza non terrebbe nella giusta considerazione il fatto che non basta essere esposti a situazioni di apprendimento per apprendere! Affermare che esista sovrapposibilità assoluta fra trasferimento di nozioni ed assimilazione delle stesse, misconosce l'importanza della "danza relazionale"² che avviene nel processo didattico fra attori dell'apprendere (insegnanti ed alunni) e che attiene la dimensione del senso che il curricolo ha per i bambini. Essi non recepiscono semplicemente informazioni, subendole acriticamente, ma le traducono e co-costruiscono, a partire dalle loro divergenti

² Cfr. S. Manghi, cit.

esperienze ed in riferimento alla tessitura dei significati che avviene nel contesto. Il *making sense*, rappresenta, quindi una variabile inevitabile che interviene in tutti i processi formativi, quindi a maggior ragione nell'educazione alla cittadinanza. Di conseguenza, anche se le occasioni di esercizio di pratiche di cittadinanza a scuola possono avere effetti utili nella formazione dei giovani, i ricercatori sottolineano come sia necessario avere uno sguardo complessivo su tutti gli ambienti di vita da loro praticati, laddove si sviluppano, anche con esiti imprevedibili, disposizioni civiche ed identità.³

Da ciò deriva che imparare ad esercitare la cittadinanza avviene non solo a scuola, ma estensivamente attraverso tutte le diverse pratiche quotidiane.

Questa attenzione sottolinea come la quotidianità, concepita nella sua variegata eterogeneità, rappresenta legittimamente un'opportunità altrettanto valida di una formazione ufficialmente prescritta e formalmente insegnata.

Analizzare i modi in cui si realizza la partecipazione alle comunità ed alle pratiche che i giovani affrontano quotidianamente, traduce l'obiettivo che si è dato la ricerca citata: la domanda che si pongono i ricercatori, attiene all'approfondimento di come un determinato tipo di partecipazione e di esperienze nei diversi contesti di vita di ciascun ragazzo, possa influenzare l'apprendere la cittadinanza. Si è trattato, in definitiva, di approfondire quali siano le opportunità offerte dai diversi *settings* e dalle comunità che costituiscono la vita dei ragazzi: dalla famiglia ai pari, dalle attività di tempo libero, dalle attività lavorative remunerate e non remunerate, dai media così come, seppur ridimensionata nella sua valenza, l'educazione formale.

La ricerca, ancora, ha inteso approfondire come questo tipo di apprendimento possa evolvere nel tempo e nel passaggio da una comunità all'altra, in special modo dettagliando i seguenti aspetti:

“ (1) la comprensione che i ragazzi hanno di se stessi come cittadini, (2) la misura in cui essi si percepiscono capaci di contribuire ed esprimere il loro parere (3) cosa questo insegni loro sul valore e la rilevanza delle procedure e delle pratiche democratiche e (4) come questo, formi le loro attitudini e disposizioni nei confronti di pratiche e procedure democratiche sia positivamente che

³ G. Biesta R. Law, N. Kelly. cit. p.8

negativamente.”⁴ I riferimenti a Dewey sono espliciti: la democrazia consisterebbe essenzialmente in un modo di vivere la società che richiede la collaborazione di tutti. La democrazia richiama l’esperienza dell’appartenenza, della percezione delle limitazioni dovute alla vita sociale, delle opportunità offerta dai contesti di progettare le condizioni per agire: nella partecipazione democratica, si sviluppano quindi disposizioni intellettuali che abilitano a ridefinire le strutture partecipative ed istituzionali, riformulando la società nel pieno rispetto delle esigenze di libertà di tutti. Agire democraticamente, di conseguenza, dovrebbe fare i conti con la massima estensione dell’idea di partecipazione che deve manifestarsi sempre in prospettiva dell’adempiere al bene comune. Risultano cruciali, in questo senso, le esperienze, i processi, le pratiche quotidiane che sperimentano i ragazzi e da cui si sviluppano determinati approcci alla cittadinanza. Questa intuizione deweyana ha orientato il senso della ricerca, che ha inteso rivolgersi alla vita globale dei ragazzi, intesa nella sua complessità. Come gli autori sottolineano, il processo così inteso è relazionale, situato e connesso con le traiettorie di vita individuali di ciascun giovane.

6.1.2 Dall’educare all’imparare la cittadinanza

Alla luce di queste considerazioni, quindi, è evidente come la ricerca disponga un fondamentale cambio di prospettiva: *dall’educare alla cittadinanza*, il problema si sviluppa nei termini dell’*imparare la cittadinanza*. Si sottolinea, pertanto, come essa debba essere frutto di un’attività del bambino, che diventa protagonista e costruttore consapevole e responsabile di pratiche di partecipazione e di democrazia. Evidenziare la questione dell’apprendere, significa, infatti, riconoscere che questo può avvenire in qualunque momento, a prescindere dalla presenza o meno di intenzionalità o atti consapevolmente predisposti. Per questo motivo, l’indagine a cui facciamo riferimento si è interessata di approfondire l’incidenza che le esperienze quotidiane possono avere nella vita dei ragazzi. Si apprende sempre, quale che sia l’opportunità e l’appropriatezza (in termini di prassi di partecipazione democratica), dei tessuti relazionali dei contesti. Tali tessuti possono essere descritti facendo riferimento al tipo di relazioni stabilite

⁴ G. Biesta R. Law, N. Kelly. cit. p.8

con gli adulti ed i componenti della famiglia, alla disponibilità all'ascolto ed alla considerazione manifestata nei confronti dei ragazzi, rispetto cioè al riconoscimento attribuito alle iniziative da essi intraprese, alla possibilità che i contesti danno di intervenire, prendere parte attiva, esprimere opinioni, "dire la propria", assumere posizioni e prendere decisioni contribuendo fattivamente alla vita della comunità sperimentate. In definitiva, sarebbe cruciale ai fini delle pratiche di democrazia, il livello di libertà e di autonomia resi possibili dall'articolazione interna degli spazi di espressione dei giovani. Per questo motivo è possibile affermare che *context do matter*, ossia che il contesto è sicuramente rilevante ai fini dell'apprendere modelli di cittadinanza.

In riferimento proprio ai contesti di vita, infatti, lo studio a cui facciamo qui riferimento, espone una casistica sistematica nella quale rientrano quattro tipologie di ambienti a cui possono essere esposti i giovani:

1. contesti inevitabili
2. contesti obbligatori
3. contesti volontari
4. contesti ambigui

Nei primi rientra la famiglia, ossia quell'ambiente del quale si respirano clima e modelli espressivi fin dai primi giorni di vita. Le trame relazionali della famiglia predispongono ed informano il modo di agire dei giovani: forniscono i codici alfabetici di base su cui si innesta la comunicazione, la rappresentazione dell'autorità, il rispetto delle regole, l'espressione emotiva. Da essi non è possibile prescindere, per questo motivo sono definiti inevitabili. È evidente che come la letteratura legata alla resilienza ha evidenziato, l'essere esposti a significativi modelli autorevoli di identificazione nel corso della vita che portino a superare le ferite impresse da relazioni mortificanti e lesive, può fare evolvere e cambiare rispetto a certi stili espressivi appresi, per elaborarne diversi. Tuttavia, il contesto familiare, rappresenta sempre un luogo imprescindibile per la prima socializzazione, così come per la predisposizione a costruire legami amicali quale che siano gli esiti che esso comporti.

Nella seconda categoria, rientra la scuola, che dispone di un sistema riconosciuto formalmente di attese e di regole interne. Da questa ricerca emerge

come, partendo dalle narrazioni raccolte dai giovani interpellati, la scuola rappresenti per lo più un contesto nel quale non sussistano i presupposti per sperimentare modelli democratici. La rappresentazione maggiormente accreditata della scuola e che evidentemente sembra essere la più pervasiva, la individua frequentemente come un'istituzione rigida e lenta, che riproduce al suo interno dinamiche relazionali strutturate su meccanismi di subordinazione e di modellamento, sia nelle pratiche di socializzazione che in quelli che riguardano i processi di conoscenza.

Innanzitutto, la didattica scolastica tradizionale, porta spesso a riflettere su situazioni lontane dalle esperienze dei ragazzi, rispetto alle quali, cioè essi non riescono ad empatizzare e quindi ad esprimere considerazioni significative, a fornire spiegazioni e ragioni sentite e partecipate, quindi ad essere coinvolti attivamente.

Inoltre, dalla lettura dei casi esposti nell'articolo, si desume come, i docenti espongano malvolentieri le proprie opinioni ed i propri punti di vista su questioni di attualità. Questo aspetto, se da una parte può essere interpretato come una forma di garanzia e tutela di una neutralità rispettosa dei ragazzi, a cui si eviterebbe il rischio di essere esposti a forme di persuasione e di plagio, dall'altra si può affermare che l'espressione delle idee da parte degli insegnanti, la manifestazione dei loro pareri rispetto a questioni di ordine sociale o politico, consentirebbero di istituire utili raffronti e riflessioni, ad istituire contraddittori virtuosi che favorirebbero i ragazzi ad addurre considerazioni ed argomentazioni a supporto delle proprie prospettive. Inoltre, indubbiamente, il confronto contribuirebbe ad instaurare relazioni basate sulla fiducia e sull'autenticità: "quando gli insegnanti ti dicono le loro opinioni, questo rende più facile capire loro ed il modo in cui pensano"⁵. Questa particolare riluttanza degli insegnanti nell'esprimere idee personali in classe, non è da considerarsi, comunque, generalizzata. Essa può subire, infatti, un cambiamento nella progressione del livello di scolarità frequentato. Lo si desume per esempio da una sostanziale modifica dei contenuti espressi dallo stesso intervistato, in una ricognizione successiva: all'età di sedici anni, quindi in un livello scolastico di secondo grado

⁵ G. Biesta R. Law, N. Kelly cit, p.14

egli riconosce il diverso modo degli insegnanti di concepire i rapporti con gli studenti, considerati quasi alla stregua di compagni (*mate*) e capaci di fornire un tangibile contributo di fiducia, estendendo agli studenti margini maggiori di responsabilità nelle scelte da adottare a scuola.

Da un altro *report* emerge, tuttavia, in maniera speculare, come l'esperienza scolastica possa anche essere subita: non si comprendono le regole che stanno alla base della convivenza all'interno di essa, sarebbe poco consona alla vitalità dei giovani; la scuola, viene colta nella sua rigidità a formulare regole condivise con i membri a cui si rivolge. Mentre altrove, per esempio nei contesti legati al tempo libero ed alle attività sportive od associative, l'elaborazione dei sistemi di norme può nascere anche su proposta degli associati o dei membri, a scuola la regolarizzazione del suo funzionamento è percepita prevalentemente come un'imposizione burocratica. Evidentemente, l'effettiva organizzazione definita da logiche istituzionali forti, imprime un certo profilo all'educazione formale: la scuola è percepita come un contesto organizzato con regole non democratiche e quindi l'esposizione ad essa, di per sé, non fornirebbe motivi plausibili di formazione alla cittadinanza partecipata e democratica.

Nella terza categoria si annoverano tutti quegli spazi extrascolastici cosiddetti non formali disciplinati sì da regole, ma le quali possono per lo più essere predisposte da chi prende parte alla comunità, da chi è effettivamente coinvolto nell'impresa. Dal momento che l'impegno richiesto è espresso su base volontaristica, esisterebbe, infatti, maggiore possibilità di manifestare le proprie scelte ed opinioni, di contribuire fattivamente alla promozione di progetti ed al conseguimento di obiettivi.

In questi ambienti, ci si sente coinvolti, impegnati, responsabili delle conseguenze che possono occorrere dopo avere preso delle decisioni. La partecipazione a questi contesti, comporta il prendere parte volontariamente mediante un impegno (*engagement*) che trae ragione dalla scelta libera di chi vi si implica e che è avvalorata dalla fiducia che la comunità, istituita appunto su base volontaristica, accorda al suo membro.

Il quarto contesto è definito ambiguo per la presenza simultanea e non del tutto omogenea, di componenti talora volontaristiche, altre volte obbligatorie. Il

contesto lavorativo, per esempio, costituirebbe, a seconda dei casi, un'opportunità gradita, ma non indispensabile, mentre in altri casi, rappresenta una necessità per aiutare la famiglia in stato di indigenza.

In sostanza, la varietà dei contesti presentati dimostra come le opportunità per agire, essere ed imparare all'interno di essi, siano dipendenti dalle loro caratteristiche,⁶ ma anche dalle disposizioni che ciascuno ha nel vivere quelle specifiche esperienze.

Imparare posture di partecipazione democratica, allora, dipende da processi *situati, relazionali* e che riguardino la *traiettoria esistenziale* di ciascun individuo. Si tratta di comprendere che sono i tessuti relazionali ed organizzativi dei contesti a favorire determinate condizioni di partecipazione dei giovani: qualunque aspetto della vita dei ragazzi potrebbe condizionare la crescita di cittadini democratici; d'altra parte, come sottolineano i ricercatori, sarebbero davvero poche le esperienze e gli eventi democratici nella vita delle persone!

Oltre ai contesti, cruciale sarebbe il modo in cui essi sono letti in relazione nella vita degli individui, ossia quale rilevanza acquistino nel disporsi all'interno delle esperienze personali di ciascuno. Il fatto di essere concepite nella loro interconnessione, fa sì che ciò comporti una interpretazione sistemica delle stesse, in virtù proprio della lettura trasversale che di esse può essere fatta alla luce della loro comparazione. Solo in questo modo, infatti, è possibile cogliere le specificità che caratterizzano il tessuto relazionale di un ambiente piuttosto che un altro, alla luce proprio dei confronti posti in essere e delle risultanze che emergono dal raffronto stesso.

Il terzo aspetto che concorrerebbe a stabilire le condizioni favorevoli per un apprendimento alla cittadinanza, risiede nella *disposizione*, cioè nella modalità diversa con cui ciascuno affronta situazioni e relazioni. Si tratta di individuare quei particolari fattori ed influenze, che insieme con le loro caratteristiche relazionali si traducono in inclinazioni favorevoli ad apprendere determinati comportamenti di natura democratica. Tali predisposizioni, di fatto, come argomentano Besta e colleghi, rientrano nella traiettoria di vita personale, in particolare nelle esperienze di apprendimento precoci e nella capacità di stabilire

⁶ Ivi, p. 18

relazione tra esse. Gli autori sottolineano, comunque come, prima ancora che la varietà delle esperienze fruite, sia essenziale avere acquisito una postura riflessiva ed una competenza a sviluppare teorie sulle proprie azioni e su quelle altrui.

Istituire comparazioni e collegamenti tra spazi ed esperienze, agiti nella globalità della propria vita quotidiana, rappresenta, di conseguenza, la condizione fondamentale ed irrinunciabile per cogliere le differenze tra i diversi ambienti in cui si gioca la vita di ognuno e pertanto riconoscere potenzialità e limiti delle situazioni vissute. La capacità dei ragazzi di istituire confronti tra le diverse situazioni in cui sono coinvolti, non è tuttavia automatica: essa rientra in un'attitudine, anch'essa sviluppata in forza dell'esperienza, che li ha abituati a cercare un senso all'interno delle pratiche agite e delle differenti situazioni attraversate. Tramite questa attenzione è possibile maturare una consapevolezza che consente di restituire un punto di osservazione esterno ai diversi contesti agiti e di distanziarsi da essi, cogliendo il senso che per ciascuno ha questo comporsi di scenari ed esperienze, di cui ogni individuo è protagonista. Si tratta, in sostanza di capire cosa significhi assumere atteggiamenti di partecipazione/esclusione, cosa comporti il coinvolgersi o il rinunciare, cosa consegua effettivamente a fornire il proprio contributo o ad esprimere disinteresse in riferimento alle questioni sociali.

In definitiva, questa ricerca testimonia come ai fini di una formazione alla cittadinanza, intesa soprattutto come autoformazione, sia fondamentale essere in grado di percepire che ogni azione intrapresa influenza ed è influenzata dal contesto in cui essa è svolta. Significa riconoscere il ruolo che le relazioni che ciascuno intrattiene, sortiscono su di sé e sulle proprie opportunità di apprendere, effetti consistenti che non vanno sottovalutati, ma accolti come patrimonio esperienziale su cui riflettere.

6.1.3 Cittadinanze, territori e comunità: suggestioni da una ricerca sui processi di delocalizzazione scolastica per generare prassi di cittadinanza attiva

Praticare la convivenza a scuola ed abilitare alla partecipazione comporta, come già individuato nelle considerazioni precedenti, suscitare *setting* organizzativi e adottare stili comunicativi tali da incidere sull'ambiente relazionale della classe così da:

- promuovere nei bambini la consapevolezza di essere parte di un sistema che evolve

- suscitare i cambiamenti di tale sistema a partire da questa presa di coscienza e di conseguenza dal riconoscimento del potenziale trasformativo che risiede nelle relazioni.

L'ambiente di apprendimento, si costituisce, in effetti, come un sistema di interazioni sociali che si traducono in particolari climi relazionali.

Se da una parte, infatti, è indubbio che l'operatività didattica dell'insegnante, come abbiamo visto, costituisce una variabile importantissima nel suscitare e promuovere certi modelli di interazione all'interno delle classi, tuttavia i processi per i quali si determinano le relazioni nei contesti di apprendimento, sono dovuti in gran parte anche alle condizioni socio-ambientali che fanno da cornice alla realtà scolastica e che influenzano notevolmente il modo per il quale i membri del gruppo si costituiscono come organismo che può o meno autodeterminarsi.

Queste influenze di sistema, contribuiscono indubbiamente a definire l'insieme delle rappresentazioni che gli attori dei contesti di apprendimento hanno rispetto al loro percepirsi nella comunità scolastica, al modo di prendervi parte ed a come sia loro possibile stabilire dei contatti con l'esterno, cioè come si pongano i codici di convivenza praticati nel perimetro fisico della classe, rispetto a quelli della comunità sociale in cui si trova: in altre parole quali siano i meccanismi di transito che si stabiliscono nel passaggio dall'una all'altra.

Oltre all'influenza dettata dal sistema geografico e socioculturale in seno a cui si trova la scuola, il fatto che si tratti di plessi delocalizzati e posti in realtà rurali (ossia distanti dal contesto socio-culturale cittadino) oppure di scuole situate in ambiti urbani altamente popolati, rende il *parterre* delle relazioni e l'adozione di pratiche di convivenza negli spazi della scuola, non omogenei. Si tratta di riconoscere che la struttura morfologica dell'ambiente dal punto di vista geografico, urbanistico e socioculturale, comporta necessariamente delle implicazioni circa il modo di rappresentare se stessi all'interno del consorzio umano locale e di conseguenza, di sperimentare e vivere le relazioni con modalità differenti. In riferimento a questo, il disporsi di certe modalità relazionali

comporta il riconoscimento del fatto che esista in ogni realtà scolastica, una cultura latente e non sempre riconosciuta che veicola determinati modi di intendere la partecipazione e il coinvolgimento dei ragazzi rispetto ai luoghi dove si svolge la loro vita.

Quando si parla di educazione alla convivenza, allora, è necessario essere consapevoli di queste divergenze per non indulgere in semplicistiche generalizzazioni didattiche. Parlare di convivenza e di processi di partecipazione a scuola implica, infatti, esplorare quali siano le rappresentazioni che guidano l'agire di un gruppo di persone chiamate a condividere un percorso od un'impresa comune all'interno di un determinato contesto e leggere i risvolti impliciti in virtù dei quali si strutturano i processi relazionali. Questo perché, come d'altronde già si diceva a proposito delle comunità di pratiche, il modo in cui è letta e percepita la realtà che si vive, condiziona il tipo di esperienze ed i significati scambiati all'interno di esse.

In riferimento all'eterogeneità del tipo di relazioni e di partecipazione alle esperienze scolastiche, è quindi possibile cimentarsi in un esercizio di distinguo tra i costrutti relazionali che caratterizzano i plessi situati in ambienti rurali e quelli che riguardano scuole localizzate in zone maggiormente urbanizzate.

Questa operazione porterà a riflettere in particolare, sul ruolo che può esercitare il tipo di radicamento che si stabilisce con il territorio e quindi su quali siano le forme di appartenenza con la comunità locale che caratterizzano le esperienze scolastiche. In definitiva, riteniamo che il tipo di contiguità che si stabilisce con il *milieu* sociale rappresenta una variabile non neutra nell'avviare processi consapevoli di formazione alla convivenza, soprattutto se tali processi hanno come fine ultimo l'autoformazione.

Cittadinanza, quindi o cittadinanze? Alla luce delle considerazioni esposte in precedenza, propendiamo per una declinazione al plurale di questo concetto, non solo perché è legittimo riconoscere le molteplicità culturali e l'ampia eterogeneità delle appartenenze che si concentrano nei contesti territoriali, ma anche perché qualunque realtà connotata da specificità antropologiche e spaziotemporali, è caratterizzata da un *codice* relazionale proprio che determina il

tessersi stesso degli scambi e l'organizzazione specifica nel consorzio umano locale.

Una ricerca realizzata in partenariato dall'Università della Valle d'Aosta e dall'Università di Genova, ha inteso indagare le peculiarità dei processi formativi in condizioni di delocalizzazione territoriale, con particolare riferimento alle istituzioni scolastiche isolate, eccentriche alle grandi vie di comunicazione. Queste ultime costituiscono un patrimonio di esperienze didattiche specifiche –le pluriclassi – che, sia in Valle d'Aosta che in Liguria, si sono affermate quali situazioni scolastiche permanenti, sebbene ancora poco declinate in termini di ricerca specifica. La ricerca, pertanto, ha tentato di approfondire il ruolo che riveste l'istituzione scolastica, ancorché piccola, all'interno dell'alveo della comunità, per ragionare sui limiti e sulle opportunità pedagogiche offerte da questo tipo di esperienza così ristretta e nello stesso tempo così eterogenea ed infine per leggere quali dinamiche specifiche emergano dai processi matetici e didattici.⁷

Di seguito, riportiamo alcune considerazioni che partendo dal riconoscere quali siano le specificità di convivenza che si realizzano nei piccoli plessi delocalizzati, analizzano la tipologia dei costrutti relazionali agiti a scuola ed in continuità con la comunità e col territorio e propongono alcune riflessioni pedagogico-didattiche in merito all'educazione alla cittadinanza.

6.1.4 Delocalizzazione e localizzazione sul territorio: quali modelli di convivenza?

Tentiamo, allora, di cogliere qual sia il profilo delle scuole delocalizzate così come è emerso dalle interviste, per vedere quali siano le ripercussioni che il loro assetto comporta nell'educazione alla cittadinanza.

Scuole delocalizzate. Organizzazione scolastica e dispositivi didattici interni all'istituzione scolastica

La dislocazione della scuola in contesti piccoli e delocalizzati, presenta, nelle dinamiche quotidiane delle classi o pluriclassi, forme di convivenza

⁷AA. VV. *Dati e Materiali di Ricerca P.R.I.N. Localizzazione/Delocalizzazione dei processi formativi*, 2007-2009, Università della Valle d'Aosta (Facoltà di Scienze dell'Educazione) Università di Genova (DISTUM) ed il Gruppo di ricerca Educativa e Didattica

caratterizzate da un livello maggiore di informalità e di prossimità interna rispetto ad istituzioni scolastiche più centrali. Questo può essere dovuto ad una serie di fattori che è possibile sintetizzare come segue, sottolineando che non è nostra intenzione avere alcuna pretesa di esaustività e generalizzabilità, ma solo individuare delle tendenze ricorrenti.

Dal punto di vista dei dispositivi pedagogico didattici possiamo evidenziare che:

- Le classi o pluriclassi di montagna o comunque fortemente delocalizzate, sono caratterizzate da piccoli numeri e quindi da un accrescimento delle possibilità di scambio a livello di sistema tra i membri della comunità di apprendimento.

- La compresenza nelle pluriclassi di bambini di età diverse, può comportare per necessità in maniera spesso spontanea, l'attivazione di processi di mutuo insegnamento e quindi questo tipo di dinamiche contribuisce in misura maggiore, quasi con una forma implicita, il generarsi di un tessuto di relazioni solidali che creano con più facilità logiche di interdipendenza interne e che si definiscono come un *habitus* scolastico integrato nelle pratiche didattiche dei bambini

- Lo stesso *habitus*, tuttavia è sperimentato all'esterno della scuola e costituisce un particolare modo di vivere la comunità proprio dei contesti rurali.

- Le classi o pluriclassi di montagna presentano in certi casi un patrimonio esperienziale comune piuttosto omogeneo (in riferimento, per esempio alla variabilità delle esperienze extrascolastiche affrontate, al comune vissuto di distanza dal centro e quindi dal condividere situazioni di perifericità-laddove per perifericità, si consideri sia la lontananza da opportunità di socializzazione e culturali che la mancanza di "contaminazioni" rispetto a realtà sociali complesse) quindi dispongono di un'identità comunitaria più uniforme, rispetto ai gruppi di bambini frequentanti scuole di città che sperimentano all'interno della scuola, forme di convivenza plurali e maggiormente eterogenee.

- La maggiore attenzione riservata ad aspetti di natura affettiva ed emotiva, è resa possibile dalle opportunità di contatto e di prossimità offerte in gruppi numericamente così ridotti.

- La maggiore possibilità di stabilire percorsi di personalizzazione, è dovuta alla praticabilità di un *setting relazionale* che dovrebbe facilitare le possibilità di ascolto e di confronto con gli alunni.

Scuole delocalizzate. Il rapporto con il contesto sociale esterno

Dalla documentazione della Ricerca, si evince come la scuola situata in piccoli plessi delocalizzati, manifesti la possibilità di stabilire in misura consistente contatti diretti con il territorio ed i suoi abitanti e quindi di partecipare, senza troppe mediazioni e in maniera diretta, alla vita della propria comunità di appartenenza.

Questo aspetto si traduce in una serie di condizioni fondamentali. Innanzi tutto, la familiarità che si ha con la comunità locale, è naturalmente presente anche nelle relazioni interne alla scuola. Essa è percepita con maggiore persistenza rispetto a contesti più ampi e induce un senso forte di appartenenza e di fiducia di bambini ed insegnanti rispetto al territorio. Le esperienze vissute a scuola, quindi, si dispongono naturalmente in stretta continuità con l'extrascuola, in quanto è avvertita meno la distanza della comunità scolastica da quella locale, con la quale, per una logica di sopravvivenza delle relazioni, si intrattengono contatti più intensi. Queste condizioni generano, di fatto, una forma di radicamento particolare della scuola con il contesto sociale locale e presuppongono un buon livello di interdipendenza. Un'insegnante interpellata ad esprimersi rispetto al riconoscimento di un valore intrinseco ad un'educazione delocalizzata (o fortemente localizzata), così si esprime: *“lo sperimentare la propria esperienza didattica anche grazie a persone del posto, aiuta ad acquisire maggiore coscienza civica e di appartenenza. Altrove (esperienza localizzata) risulta maggiormente separata ed a sé stante.”*⁸

La scuola, è percepita come spazio “nobile” e “virtuoso”, nel quale si esprime e sperimenta piuttosto intensamente la presenza della società civile sul territorio e diventa, quindi oggetto di un investimento forte da parte della comunità. Il sistema di regole formali che caratterizzano la vita nella scuola ed il contatto con l'apparato ministeriale dal quale dipende la sua organizzazione e gestione, infatti, attribuisce agli spazi scolastici, un'indiscutibile rilevanza

⁸ Ivi

semantica: la scuola è percepita come luogo in cui si avverte la presenza dello Stato, in cui si sperimenta l'appartenenza ad un tessuto di relazioni ulteriori che, per quanto non immediatamente visibili, sanciscono la comune cittadinanza e l'inclusione rispetto alla comunità più vasta.

Pur nella distanza e nell'isolamento dal "Centro" socio-economico e culturale, il plesso delocalizzato costituisce evidentemente un'occasione di educazione alla cittadinanza sia per chi la frequenta, che per le famiglie. La scuola, in questo senso, diventa luogo di formazione nella comunità locale e della comunità locale. Dalle parole di un amministratore comunale, questo emerge con evidenza: *"La comunità attribuisce importanza alla scuola. C'è un grande rispetto per quanto riguarda gli spazi limitrofi ai locali, per non disturbare. È vista come una realtà necessaria alla sopravvivenza della comunità. Le dà una prospettiva, dà valore alla comunità."* E ancora, *"La scuola è anche opportunità di crescita per le famiglie e per un loro graduale abbandono di stereotipi, pregiudizi dettati dal loro isolamento e dalla mancanza di esperienze "altre", che la scuola inevitabilmente rappresenta e sollecita"*⁹.

La domanda che quindi dobbiamo porci è questa: la scuola delocalizzata, così come ci è stata descritta dalle interviste, può davvero, alla luce della sua collocazione sul territorio favorire la maturazione di posture di cittadinanza attiva e responsabile?

Ci chiediamo, quindi, quale tipo di impatto abbia sull'educazione alla cittadinanza, l'essere esposti ad ambienti di apprendimento che siano collocati in determinate condizioni territoriali e morfologiche, di isolamento se rapportati alle realtà scolastiche urbane perché situati ad una certa distanza dal centro cittadino, quindi lontani da quei luoghi giudicati "stimolanti" dal punto di vista culturale.

A questo proposito, dalle interviste raccolte dai ricercatori, emerge come sia in Liguria che in Valle d'Aosta, l'idea di delocalizzazione costituisca un concetto estremamente relativo e labile. In realtà, dipende da dove colui che è chiamato ad esprimersi rispetto alla delocalizzazione, collochi il centro e si posizioni rispetto ad esso. La scuola, risulta per lo più centrale rispetto al microcosmo socio culturale abitato. Anzi, essa è appunto localizzata al centro

⁹ Ivi

della vita della comunità: costituisce il luogo di aggregazione privilegiato dai bambini e spesso anche dai genitori, si trova nel centro maggiore tra le frazioni spesso disperse sul territorio; una mamma afferma *“Mi sento localizzata, al centro del mio ambiente!”*. Il plesso scolastico è per lo più percepito come centro propulsore di progetti, proposte, attorno a cui la comunità del paese o del piccolo comprensorio si raccoglie. È localizzato, proprio perché è radicato all’interno della comunità in seno a cui è insediato.

La scuola, per contro, è spesso considerata delocalizzata soprattutto per la carenza di servizi o per la mancanza di opportunità di scelta di cui scuole maggiormente centrali, cioè situate in contesti urbani o comunque più prossimi alla città, possono più agevolmente giovare (palestra, mensa). In riferimento a questo, una mamma dice: *“Mi sento delocalizzata nelle decisioni, perché non posso scegliere”*.

La delocalizzazione, a questo punto, concerne quindi non tanto una definizione di carattere topologico, ma più che altro si concepisce come riferimento antropologico. Essa, coincide con l’idea di un sistema in cui i diversi contesti di vita si interconnettono. Essa è pertanto intesa non tanto come lontananza dal centro, ma come luogo che meglio “permette ai bambini di vivere il proprio territorio, di sentirlo proprio, di lavorare sulla sua cultura. Favorisce lo sviluppo del senso di appartenenza e di identità.”¹⁰ In riferimento a questo, un genitore ligure afferma come la prossimità della comunità possa far percepire meglio al bambino la sua origine, la sua storia, la sua cultura. Alcuni insegnanti così si esprimono: *“La comunità così vicina, consente di preservare dei valori”* e un altro genitore, ancora: *“i bambini si affezionano meglio alla loro scuola e ne hanno cura”*. Questa vicinanza, quotidianamente sperimentata dai bambini nei confronti della comunità, si traduce quindi in maggiore interdipendenza tra scuola e paese come mette ben in rilievo un dirigente scolastico valdostano: *“Ci sono valori diversi dalla città, non saprei qualificarli meglio. Sono valori e stimoli validi, legame col territorio e con la propria cultura, un rapporto migliore e*

¹⁰ Dall’intervista di un dirigente scolastico della Valle d’Aosta, AA. VV. *Dati e Materiali di Ricerca P.R.I.N. Localizzazione/Delocalizzazione dei processi formativi, 2007-2009*, Università della Valle d’Aosta (Facoltà di Scienze dell’Educazione) Università di Genova (DISTUM) ed il Gruppo di ricerca Educativa e Didattica

collaborativo con i genitori, maggiore conoscenza tra le persone". A tal proposito, un'insegnante ligure, parla di come la disposizione della scuola, rispetto alla sede del Palazzo Municipale, all'Ufficio Postale, alla Biblioteca Comunale ed allo Studio del Medico, faccia sì che si creino spesso contatti della popolazione locale con i bambini che frequentano la scuola: *"Il plesso scolastico è tanto ben collocato nel contesto del paese che spesso le barriere istituzionali non sono nemmeno avvertite dall'esterno e quindi c'è maggiore coesione con l'extrascuola"*.

Da queste considerazioni emerge, allora, come la specificità della scuola delocalizzata, sia data dall'essere collocata al centro di una fitta tessitura di relazioni significative che connettono il mondo della scuola con la comunità locale e che favoriscono un doppio flusso comunicativo: da una parte l'uscita della scuola all'esterno e dall'altra l'ingresso della comunità al centro dell'interesse dell'esperienza scolastica.

Questa tessitura, se per certi aspetti è favorita dalla frequente interazione informale, dagli scambi che è possibile stabilire con la comunità locale, dall'altra è intenzionalmente "provocata" dai dispositivi didattici messi a punto dagli insegnanti. L'ingresso della comunità nelle pratiche di scuola è in effetti confermato in quasi tutti i *report* analizzati, sia in Valle d'Aosta che in Liguria: sarebbe molto diffuso, nelle scelte didattiche degli insegnanti il ricorso a testimoni del paese, nonni, genitori, ex insegnanti che costituiscono la memoria del patrimonio tradizionale. La progettazione curricolare, quindi, spesso attinge a queste risorse che costituiscono fonti autentiche di sapere locale e che contribuiscono a stabilire una partnership forte con la comunità. Oltre all'utilizzo di testimoni, abbiamo evidenziato ancora come nelle realtà cosiddette delocalizzate, si realizzino con una certa assiduità attività di co-progettazione con Enti Parco, Pro Loco, Associazioni culturali attive sul territorio. La scuola, quindi, "fa sistema" con le risorse della comunità, diventa motore vitale sia delle iniziative culturali che di intrattenimento. Per questo motivo alla domanda in cui si chiedeva sia a genitori, che agli insegnanti, che ai dirigenti che agli amministratori locali, di prefigurare una situazione in cui il paese fosse privato della scuola, le risposte espresse spesso con accentuazioni emotive, *"il paese*

sarebbe morto!” riconoscevano il fattore aggregante che la scuola ha nei confronti della comunità locale e che è tale in virtù proprio delle interdipendenze che essa è capace di suscitare con il sistema socioculturale che gli è più prossimo.

6.1.5 Cittadinanza: un sistema di relazioni

Tornando al concetto di praticabilità della cittadinanza, rintracciamo un significativo riscontro con la ricerca di Besta, Lawy e Kelly¹¹, che evidenziava come i diversi modelli di partecipazione dipendano dall’esposizione ai luoghi in cui vivono quotidianamente i giovani: dalla famiglia, alla scuola, ai contesti non formali e che quindi porterebbero a pensare che la focalizzazione della *citizenship education* non dovrebbe più essere di esclusivo dominio della scuola e del suo curriculum, ma dovrebbe tenere in considerazione i diversi contesti di vita dei giovani e soprattutto la loro interdipendenza.

Le esperienze delocalizzate, è indubbio facendo parte di una piccola comunità possono offrire l’occasione ai ragazzi di sperimentare piccole iniziative sul territorio i cui effetti possono essere letti in continuità con le esperienze scolastiche: la partecipazione dei ragazzi alla vita del paese in contesti per esempio di volontariato, o sportivi o culturali, inevitabilmente diventa con più facilità oggetto di riflessione in classe, in quanto vi sarebbe maggiore prossimità fra le esperienze extrascolastiche e quelle scolastiche. I bambini, pertanto, possono essere portati con più facilità a riflettere sull’incidenza del loro impegno al di fuori della scuola, nella comunità di appartenenza.

In altre parole, quindi, il coinvolgimento con la comunità locale e l’adozione di pratiche riflessive volte a ragionare sulle esperienze effettuate, possono rappresentare dei dispositivi pedagogico-didattici che generano apprendimento di cittadinanza. Come abbiamo visto, le iniziative che la scuola ha nei confronti del territorio e della comunità che usa come risorse-stimolo per l’apprendimento curricolare, possono favorire la costruzione di ipotesi e progetti, ma anche la realizzazione concreta di interventi, che favoriscono nei bambini l’assunzione di responsabilità nei confronti del proprio contesto di vita, in quanto

¹¹ G. Biesta R. Law, N. Kelly, cit.

più facilmente rispetto ad esso si adottano condotte attive e si diventa realmente agenti capaci di promuovere il cambiamento.

Negli Stati Uniti, le esperienze didattiche che mettono in relazione il curriculum scolastico con le esigenze locali e del territorio – le *Community Based Learning*¹² - evidenziano come allorché la progettazione curricolare si innesti sui bisogni espressi dalla comunità locale e quindi fa sì che gli obiettivi di apprendimento abbiano anche delle ripercussioni sul contesto socio-culturale esterno alla scuola, sia agevolata la disposizione alla partecipazione alla vita della comunità: questo legame col territorio costituisce, evidentemente, un aspetto di fondamentale importanza per suscitare l'impegno dei bambini e la conseguente responsabilizzazione degli stessi in imprese che si rivolgano alla collettività. Queste proposte educative costituiscono un esempio didattico concreto che mette in reciproca dipendenza l'apprendere con l'utilità sociale che ne deriva e favoriscono lo sviluppo di una certa sensibilità nei confronti del benessere comune.

In sintesi, è possibile concludere che se i ragazzi imparano a cogliersi e riconoscersi come nodi di un sistema da cui si è influenzati, ma su cui essi stessi sono in grado di esercitare delle perturbazioni, possono diventare generatori di cambiamento e realmente avvertire la loro rilevanza nella comunità sociale, assumendo forme di impegno e responsabilità precisi nei suoi confronti.

6.1.6 Cittadinanza, radicamento, appartenenza

Da queste brevi suggestioni, è possibile affermare che ciò che caratterizza le scuole delocalizzate è senz'altro l'immagine persistente della comunità: una comunità che accoglie, riconosce, partecipa, rassicura, condivide. La percezione di esserne parte, la possibilità di agire in essa e soprattutto di cogliere in maniera immediata le risultanze delle proprie attività scolastiche all'esterno, in un bacino di relazioni sicuro e protetto, fa sì che la scuola costituisca un ambiente fortemente radicato nel tessuto sociale in cui si situa e di conseguenza sia capace di offrire ai bambini l'occasione di sentirsi parte di un sistema di relazioni che travalica gli spazi perimetrali della scuola e li salda al territorio.

¹² L. Mortari *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008 pp. 62-63

Come ci dimostrano i *reports* della ricerca della Valle d'Aosta e della Liguria, la presenza di una comunità esterna che riconosce e tutela la scuola, considerandola come esperienza istituzionale fondamentale per la vita del paese, ne legittima la funzione di educazione alla cittadinanza e le conferisce un'indubbia autorevolezza.

Per quanto riguarda la struttura interna degli ambienti educativi e la composizione delle classi e pluriclassi, è stato dimostrato come sia possibile gestire con maggiore pervasività pratiche di autoorganizzazione ed autogestione delle comunità di apprendimento: questo, come testimoniato dalle esperienze di insegnanti impegnati in contesti delocalizzati, può dipendere dall'opportunità di adottare nella didattica pratiche più flessibili e quindi di organizzare spazi e tempi meno rigidi all'interno delle classi per favorire, in misura maggiore, la sperimentazione e l'apprendimento per competenze. Per quanto concerne il sistema di relazioni, infatti, non si sottolineerà mai abbastanza come un clima maggiormente informale e favorevole alla comunicazione ed alla condivisione sia di informazioni che all'espressione di emozioni, consente di instaurare con più probabilità dinamiche fiduciarie, di accrescere il livello di interdipendenza tra alunni e il personale scolastico, di percepire la scuola come un contesto di vita emotivamente sicuro e significativo.

L'ipotesi è quella per cui quanto più ci si confronti con strutture sociali supportanti, rispetto alle quali sia possibile manifestare la propria autoefficacia, ossia nella misura in cui ci si percepisca soggetti agenti e propositivi e capaci di incidere sulla comunità esterna, tanto più sarà possibile maturare posture di cittadinanza attiva. Il dialogo serrato con la comunità che ospita e nello stesso tempo legittima la scuola, comunica stima e fiducia nei bambini e li predispone naturalmente ad assumersi responsabilità verso la comunità stessa.

Queste considerazioni sollecitano ancor più a promuovere progetti che sappiano mettere a sistema le **relazioni** tra la scuola ed il territorio. Sono queste che devono diventare oggetto di analisi pedagogica, perché solo continue e ripetute transazioni con il territorio, e la tessitura di una rete di connessioni di interdipendenza forti, possono tradursi in assunzioni di responsabilità personale e costituire, in questo senso una comunità solidale e partecipata.

È utile, quindi sottolineare come non sia possibile parlare di educazione alla convivenza ed alla partecipazione in astratto, senza cioè ricorrere ai concetti di **radicamento** e di **appartenenza** ad una comunità. Alimentare questa forma di radicamento non significa chiudersi all'esperienza locale: introiettare il senso di autoefficacia maturato in contesti "protetti" consente nel tempo di agire con fiducia anche in contesti più "aperti" e quindi di affrontare dinamiche soggette a perturbazioni maggiori.

Volendo allora, dare una risposta alla domanda iniziale che ci eravamo posti, se cioè l'esperienza formativa in contesti delocalizzati possa promuovere posture di partecipazione e coinvolgimento, ossia di cittadinanza attiva, la risposta può essere questa: le esperienze delle pluriclassi delocalizzate, nella misura in cui sono capaci di fare sistema col territorio, ossia di porsi in dialogo con i diversi contesti di vita di cui esso si compone, rappresentano davvero potenziali laboratori di cittadinanza attiva. Il loro assetto "isolato" e "delocalizzato", va, quindi, ridimensionato e riletto in prospettiva di rete con la comunità in cui si situano.

La cittadinanza consapevole è tale se esercitata ed espressa concretamente: praticare la cittadinanza significa, quindi, non soltanto conoscere diritti e doveri di cui si è titolari, ma comporta soprattutto adottare un modello di convivenza e di partecipazione che conosca l'assunzione di rischi ed oneri ed implichi il coinvolgimento in imprese concrete: "Si è veramente cittadini, (...) quando ci si sente solidali e responsabili. Solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione (*affiliare*, da *filius*, figlio), sentimento matri-patriottico che dovrebbe essere coltivato in modo concentrico in ogni singolo Stato, in Europa, sulla Terra"¹³.

Possiamo credere che nella piccola comunità delocalizzata caratterizzata da forti legami di appartenenza, possa trovare senso un'idea di impegno per il bene comune, che può radicarsi ed estendersi come onde concentriche, verso comunità più ampie, dove si giocherà la vita futura dei ragazzi.

¹³ E. Morin, *La testa ben fatta* cit. p.75

6.1.7 Scuole localizzate in contesti urbani.

Il modello di cittadinanza che è possibile richiamare per le scuole urbane, cioè localizzate in contesti ad alta densità e varietà di popolazione, non deve essere necessariamente assunto come speculare rispetto a quello delocalizzato: questa sarebbe una forzatura sociologica e pedagogica illegittima e se acquisita come definitiva, sicuramente fuorviante. Tuttavia la conformazione sociale e geografica della città fa sì che le esperienze di vita dei suoi residenti siano per certi aspetti eterogenee tra loro e quindi anche i contesti scolastici possono presentare caratteristiche dissimili rispetto ai plessi delocalizzati. Esponiamo, di seguito, un breve approfondimento che benché non sia supportato, da una documentazione diretta, così come è stato per le scuole delocalizzate, si avvale, tuttavia di riflessioni maturate dall'esperienza didattica di chi scrive.

Organizzazione scolastica e dispositivi didattici interni alla scuola

Per quanto concerne l'organizzazione scolastica e i dispositivi didattici adottati, i contesti localizzati presentano per lo più maggiori livelli di eterogeneità interna alle classi (maggiore presenza di stranieri, bambini frequentanti la scuola per opportunità lavorative dei genitori, alunni provenienti da famiglie con profili meno tradizionali rispetto a quelli che si possano riscontrare nelle scuole isolate), oltre che aule notevolmente più affollate. L'offerta didattica, pertanto, in questi contesti presenta maggiori difficoltà a flessibilizzarsi, visto, appunto, la rigidità degli spazi: la numerosità degli alunni per classe, limita le possibilità di comunicazione spontanea tra bambini e quindi, la possibilità che si producano naturalmente processi di scambio e transazioni implicite che saldano i membri in un tessuto di interdipendenza maggiormente significativi; va da sé, che rischiano di essere notevolmente ridotte le esperienze di ascolto e di esplorazione dei mondi emotivi dei bambini, per via di una prevalente priorità attribuita all'urgenza di istruire che diventa preponderante laddove l'onere didattico sia ripartito fra un elevato numero di alunni.

Le opportunità di esperienze di personalizzazione, che nei contesti delocalizzati costituisce un fattore ricorrente, in queste condizioni spazio-temporali risultano, in effetti, necessariamente limitate e quindi si presume siano

ridotte le occasioni di partecipazione individuale attiva, perché minore può essere la frazione di tempo deputata al coinvolgimento del bambino.

In questi casi, la didattica dovrebbe premurarsi di ritagliare dal grosso gruppo, piccole aggregazioni di bambini, generando artificiosamente, condizioni di prossimità e di interazioni faccia a faccia che possano implicare anche episodi di informalità e di spontanea elezione reciproca. È questo l'intento di cui ci si è occupati quando si è parlato di processi di apprendimento collaborativi. Il loro obiettivo è quello di creare le condizioni favorevoli a ridurre le distanze interpersonali, a moltiplicare le occasioni di comunicazione di dialogo in assetto simultaneo in classe, oltre che di favorire la manifestazione del proprio pensiero da parte dei bambini. Attraverso la didattica del *cooperative learning*, si predispongono contesti capaci di generare prossimità e se vogliamo, di promuovere scambi informali, tali da restituire quella forma di comunità che spesso manca ai grandi plessi urbani.

Scuola urbana e contesto sociale esterno.

Per quanto riguarda il radicamento con il territorio, il quartiere si può considerare sì come un perimetro circoscritto ed avente caratteristiche culturali proprie, diverse da zona a zona tra le differenti aree della città, sia per quanto concerne condizioni socio-economiche che per l'accessibilità a risorse di tipo culturali (biblioteche, centri sportivi ed ricreativi...). Ciò che può variare rispetto alla realtà delocalizzata, può essere la presenza di una comunità locale accogliente che investa la scuola di un mandato sociale forte come avviene nei contesti delocalizzati. La struttura sociale dei residenti nella zona ove si collochi il plesso, non sempre è omogenea rispetto ad esperienze e vissuti dei bambini e quindi la coesione sociale esterna nei confronti dell'istituzione scolastica che rappresenta una condizione fondativa per la continuità dei rapporti tra scuola ed extrascuola nelle zone delocalizzate, è meno scontata e non sempre così presente. Nel quartiere, la condizione di prevalente anonimato influenza negativamente il percepirsi come soggetti integrati e quindi attivi rispetto al territorio. Per quanto siano possibili esperienze di collaborazione e co-progettazione con le realtà adiacenti il plesso, il margine di informalità che nel caso delle realtà rurali vincola

gli alunni alla propria comunità locale, attraverso uno scambio per lo più implicito e familiare, rende per le scuole di città tale radicamento più limitato.

Al termine di questa comparazione sinottica fra istituzioni scolastiche delocalizzate ed istituzioni delocalizzate, è possibile tentare di trarre prima ancora che delle conclusioni, delle considerazioni.

Se i piccoli plessi isolati costituiscono, in virtù della loro disposizione sul territorio e dei costrutti relazionali resi possibili da vincoli di prossimità, dei piccoli laboratori di esercizio di cittadinanza, l'assetto delle scuole nei grossi centri urbani dovrebbe tentare di favorire dei percorsi di radicamento e di familiarizzazione con gli spazi in cui è collocata e pertanto dovrà avvantaggiarsi di altri elementi didattici che strategicamente, possono contribuire a generare pratiche di partecipazione.

Facendo tesoro dei contributi teorici emersi dal presente lavoro e da esempi di *buone pratiche didattiche* evidenziate da esperienze scolastiche dislocate sul territorio europeo¹⁴, tenteremo di enucleare alcuni percorsi di riflessione, utili a predisporre interventi scolastici maggiormente consapevoli degli assetti sociali in cui si inseriscono e quindi capaci di leggere prima di tutto l'interdipendenza sistemica che caratterizza la realtà, ma soprattutto di renderla visibile a coloro che la costituiscono.

6.2 Ricerche che inducono il cambiamento. Analisi di due esperienze di ricerca didattica che hanno cambiato il clima della classe.

Illustriamo qui gli esiti di due ricerche condotte in alcune scuole primarie e secondarie di Genova, volte a prevenire fenomeni di violenza. Gli obiettivi delle ricerche hanno tratto spunto dalle indicazioni della Conferenza Internazionale sul tema della Sicurezza nelle Scuole europee "Safe(r) Schools" della Commissione Europea, tenutasi ad Utrecht nel 1997, dalla quale è emersa l'idea per cui la sicurezza deriverebbe dalla qualità delle relazioni (tra studenti, tra studenti ed insegnanti, tra scuole e comunità di appartenenza) e dal clima sociale, quindi dalla cura della vita relazionale all'interno dei contesti dell'apprendere, ma anche dal

¹⁴ Cfr. G. Barzanò, E. Brumana, J Jones , cit.

considerare il loro rapportarsi con le comunità più ampie entro cui la scuola è inclusa.

Le ricerche cui facciamo riferimento, hanno attraversato due fasi di sviluppo: la prima ha coinciso con il lavoro “Partecipazione e solitudine nella Scuola. Solidarietà e bullismo”, del 2002; la seconda, invece, denominata “Sicurinsieme- Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola”, si è posta successivamente alla ricerca PSSB e grazie ad una serie di esperienze maturate in contesti scolastici diversi¹⁵, è stata in grado di formalizzare un modello formativo riconosciuto a livello Europeo al 9° *Congrès International des Villes Educatrice*.

A noi interessa presentare succintamente questi lavori, perché riteniamo che nell’individuazione e nella trattazione delle tematiche, essi abbiano saputo concepire un approccio progettuale e metodologico di carattere sistemico. Questo riconoscimento a priori, ha consentito di leggere le dinamiche del contesto scolastico rispettando quella che è la sua intrinseca valenza relazionale.

6.2.1 Partecipazione e solitudine nella Scuola. Solidarietà e bullismo

La prima ricerca che è stata condotta, denominata “Partecipazione e solitudine nella Scuola. Solidarietà e bullismo”, ha inteso, essenzialmente, effettuare una ricognizione sugli aspetti che potrebbero contribuire a generare condizioni di sicurezza e di benessere all’interno delle classi, partendo dal presupposto per cui qualunque azione tesa ad andare “contro”, metterebbe a rischio la convivenza civile. In linea con queste indicazioni, quindi, è stato disegnato un progetto di ricerca volto ad acquisire conoscenze sui modelli di relazione presenti nelle realtà scolastiche, ivi comprese le opinioni e le percezioni degli attori che si muovono nel contesto scolastico e le interazioni che si verificano negli ambienti dell’apprendere, per individuare aspetti della vita a scuola che concorrerebbero a prevenire o provocare l’antisocialità e quindi a promuovere o scoraggiare un clima

¹⁵ In particolare, gli interventi sono stati *Il potere nelle storie* - Genova, 2003; *Narrare e riflettere PSSB.2*, Sestri Levante 2004, *Sicurinsieme* in una scuola media dell’Istituto Comprensivo Val d’Aveto, Val d’ Aveto a.s. 2004/2005; *Sicurinsieme III e IV Circostrizione Alta e Bassa Val bisogno* - Genova, a.s. 2005/2006; *Sicurinsieme- Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola*, Genova 2006-Circostrizioni II, V, VI, VII

sicuro a scuola. Interesse dei ricercatori è stato quello di predisporre materiale di riflessione sia per gli insegnanti che per gli studenti.

Per questo motivo, la ricerca ha rivolto l'attenzione, in un primo tempo, in particolare all'analisi del contesto didattico ed allo stile organizzativo ed educativo della scuola. Il progetto, in particolare, si è occupato di:

a. “ Acquisire conoscenze sui tipi di relazioni sociali che intercorrono tra studenti e personale scolastico, cogliendo sia comportamenti riconducibili a fenomeni di prevaricazione che di solidarietà

b. Indagare le opinioni di studenti e personale scolastico relative a comportamenti antisociali alla organizzazione, al clima scolastico e alle attività che la scuola implementa per fronteggiare la violenza e promuovere il benessere e la sicurezza.

c. Acquisire conoscenze rispetto a come studenti e personale percepiscono l'ambiente scolastico dal punto di vista dell'agio e del benessere emotivo, in riferimento a che cosa vorrebbero che si facesse per migliorarlo e riguardo a che cosa vorrebbero che fosse diverso.

d. Sulla base delle informazioni acquisite, (a-c), individuare alcuni elementi dell'ambiente scolastico e del suo sistema di relazioni organizzative, educative e sociali, che si possa ritenere concorrano a provocare e/o prevenire l'antisocialità e a minare e/o promuovere un clima di sicurezza nella scuola.

e. Ottenere, sulla base di questi elementi (a-d), materiali di riflessione da poter utilizzare con insegnanti e studenti, per avviare un lavoro di prevenzione della violenza e promozione dei comportamenti prosociali e della sicurezza nelle scuola genovesi.

f. Acquisire un glossario comune, proponibile anche a livello internazionale, per descrivere le diverse modalità di “prendersi cura” degli studenti.”¹⁶

Alla luce di queste finalità, risulta evidente come la ricerca abbia teso da una parte a suscitare il riconoscimento della presenza di relazioni prosociali nelle

¹⁶ Dalle finalità della ricerca enunciate nel Report stilato a cura dell'Associazione il Moltiplicatore[®] Centro di ricerca e promozione interventi per la prevenzione del disagio, *Rapporto di ricerca Partecipazione e solitudine nella Scuola Solidarietà e Bullismo*, Ricerca realizzata con il contributo Comune di Genova, Patrocinio di Provincia di Genova, Direzione Regionale Pubblica Istruzione, Genova, 2002, p. 8

interazioni scolastiche, per evitare che gli alunni fossero eccessivamente sensibilizzati a percepire gli aspetti problematici e penalizzanti, integrando l'analisi dei comportamenti anche con l'individuazione di aspetti dei loro vissuti che si caratterizzano per essere costruttivi e vantaggiosi per il clima relazionale della classe. Si è quindi restituita una rappresentazione maggiormente realistica dell'esperienza sociale scolastica. Dall'altra, è evidente come l'approccio della ricerca abbia portato a ragionare su un modello di prevenzione che sapia comprendere tutte le dimensioni del sistema relazionale a scuola.¹⁷

L'adozione di questa prospettiva, ci pare costituisca di per sé un'operazione significativa dal punto di vista dell'orientamento della ricerca: riconosce, infatti, come oggetto di indagine le relazioni e di conseguenza l'insieme sinergico di tutte le condizioni compresenti in una situazione didattica, affrontando la problematica del bullismo e dell'insicurezza nei contesti formativi, secondo un approccio socio-ambientale. In particolare, la ricerca e i suoi sviluppi successivi, hanno sottolineato l'importanza che rivestono le rappresentazioni ed il percepito individuale e collettivo che influenza l'attribuzione di significato alle esperienze relazionali e quindi, inevitabilmente, si è assunto come l'interpretazione delle situazioni didattiche costituisca un presupposto fondativo delle pratiche di convivenza.

La raccolta delle informazioni dagli utenti che a vario titolo, partecipano alla vita della scuola, (personale docente e non docente ed alunni), è avvenuta attraverso dei questionari *self-report*, presentati in 3 versioni per gli studenti, nel rispetto dell'età dei frequentanti gli ordini e gradi di scuola indagati ed in 2 versioni per insegnanti e collaboratori scolastici.

Gli *items* hanno indagato, per quanto riguarda gli studenti:

- la soddisfazione scolastica;
- i comportamenti prosociali e antisociali "osservati"
- i comportamenti antisociali "agiti" e "subiti";
- i significati ad essi attribuiti;
- i sanzioni formali ed informali ad essi conseguenti;

¹⁷ Cfr. Associazione il Moltiplicatore® Centro di ricerca e promozione interventi per la prevenzione del disagio, *Rapporto di ricerca Partecipazione e solitudine*, cit.

- le opinioni e gli atteggiamenti riferibili sia ai comportamenti, sia al clima scolastico;

- le analisi e i commenti di “casi”;

- i commenti e i suggerimenti forniti dagli interpellati.

Per quanto concerne il personale scolastico:

- la soddisfazione scolastica;

- comportamenti prosociali e antisociali “osservati”;

- sanzioni formali ed informali ad essi conseguenti;

- opinioni e atteggiamenti riferibili sia ai comportamenti, sia al clima scolastico;

- commenti e suggerimenti raccolti;

Al di là di quelle che sono gli esiti emersi dalla ricerca, rispetto, cioè al modo di percepirsi e percepire gli altri nel contesto scolastico, vogliamo sottolineare l'importanza avuta dall'approccio metodologico adottato. Come si evince dal *report* finale di questa ricerca¹⁸, il lavoro descritto si è valso di una modalità di indagine di carattere soggettivo, ossia interessato per lo più a cogliere l'impatto che motivazioni, credenze, immagini e fattori soggettivi degli intervistati ha sulle esperienze di vita scolastica. Di fatto, il lavoro non si è occupato di stabilire correlazioni fra variabili dipendenti ed indipendenti nei processi di innesco di comportamenti pro-sociali o antisociali.

L'esperienza, ha consentito di individuare non tanto i “fattori” scatenanti particolari fenomeni relazionali, piuttosto, questa ricerca, ha dimostrato come ciò che ingenera conflitti ed incomprensioni che poi possono evolvere in fenomeni anche violenti, sia dovuto essenzialmente alla difficoltà di comunicare bene e dall'incapacità di attribuire senso alle interazioni. In particolare, i comportamenti antisociali sarebbero definiti proprio come esempi di modalità comunicative distorte. Per questo motivo, il dialogo costituirebbe la “via regia per superare le situazioni critiche”¹⁹, tant'è che dalla restituzione avuta dagli intervistati circa il livello di gradimento dell'attività, emerge come il questionario sia stato considerato esso stesso uno strumento di prevenzione del disagio: “in altre parole,

¹⁸ . Associazione il Moltiplicatore[®] Centro di ricerca e promozione interventi per la prevenzione del disagio, *Rapporto di ricerca Partecipazione e solitudine, cit.*, pp. 128 - 130

¹⁹ Ivi, p. 143

gli alunni hanno compreso che invitare a riflettere sul problema della violenza scolastica costringe gli alunni a confrontarsi con i significati dei propri giudizi e delle proprie azioni e ad assumersene le responsabilità”²⁰.

A quest’esperienza hanno fatto seguito altre, impostate secondo le indicazioni offerte dai questionari PSSB. In particolare, l’uso dei questionari adattati ai nuovi contesti, ha visto, l’utilità di fornire ulteriori spazi descrittivi all’interno del *report*, per favorire l’espressione meno vincolata e più libera di pensieri e riflessioni personali.

6.2.2 Sicurinsieme. Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola

Presentiamo, quindi, la ricerca di “Sicurinsieme. Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola, Genova, Circoscrizioni III, V, VII”. Essa ha costituito la sintesi di una serie di interventi successivi, che a partire dal 2003, facendo tesoro delle indicazioni dell’esperienza di *Partecipazione e solitudine nella Scuola Solidarietà e Bullismo*, si sono succeduti in alcune scuole di ogni ordine e grado della provincia di Genova. Il progetto ha previsto la proposta di esperienze articolate in “laboratori di riflessione” su parole e storie attraverso 5 interventi nei gruppi classe. Il lavoro svolto in aula, consisteva nella somministrazione agli studenti di un questionario individuale affine a quello PSSB, ma leggermente modificato- PSSB.2 - a cui facevano seguito 4 *focus group* nei quali si trattavano “storie di casi” non riconducibili direttamente a quelle vissute dagli studenti, ma ad esse affini, per favorire l’immedesimazione ed il coinvolgimento e sollecitare l’espressione di considerazioni e sentimenti, senza timori o remore personali. A queste attività didattiche, si accostavano incontri di formazione rivolti al personale docente ed aperto agli operatori sociali di zona e svolti in parallelo agli interventi in classe.

L’attività rivolta ai bambini è stata articolata in quattro moduli, che prevedevano: lo studio e l’approfondimento dei materiali con i docenti; la conduzione dei *focus group* nei gruppi classe gestita dai formatori con la partecipazione dei docenti; attività condotte dagli insegnanti della classe; la

²⁰ Ivi, p. 144

supervisione con i docenti. Il modello riproduceva un approccio impostato sui criteri della ricerca-azione, per cui agli interventi in aula seguivano incontri per analizzare filmati della lezione e per riflettere sulle pratiche adottate.

La progressiva autonomizzazione dell'insegnante nel gestire le attività di *focus group*, lo avrebbe portato a "comunicare in modo nuovo e dialogante con la classe. La possibilità di rivedere in un secondo momento, spezzoni videoregistrati dei *focus* stessi, ha favorito un percorso di analisi approfondito sui contenuti (i temi rilevanti per il gruppo classe) e soprattutto, sulle reazioni dei singoli e del gruppo agli input inviati dal facilitatore nel corso della discussione"²¹. Da questo commento, emerge come gli insegnanti siano stati formati a cogliere con più attenzione le dinamiche relazionali emergenti dalle sollecitazioni del lavoro in classe, maturando processi di consapevolezza nei confronti delle dinamiche emergenti dal contesto didattico.

L'approccio adottato è stato quindi, anche questa volta, sistemico: ha cioè coinvolto, simultaneamente, ragazzi ed insegnanti per far propria una prospettiva di riflessione e di intervento, capace di fornire un metodo condiviso nella gestione di problematiche relazionali.

Accanto al lavoro con i ragazzi, si sviluppava un'attività di formazione rivolta ai docenti che traeva spunto dalla partecipazione come osservatori ai *focus group* e dalla problematizzazione delle questioni da essi emergenti. Dal rapporto di Sicurinsieme, si legge "così come è successo con i ragazzi durante i focus, anche i docenti hanno riconosciuto questi incontri come momenti per confrontarsi su problematiche comuni, esplicitare posizioni personali, concordare strategie sostenibili dall'interno del gruppo classe per risolvere situazioni critiche. La formazione si è così rivelata anche un'occasione per costruire coesione interna su obiettivi comuni di *class management*."²².

Da questa esperienza, in sostanza, si è vista la necessità di mettere a sistema un modello che facesse del confronto e della condivisione, espedienti virtuosi per analizzare e favorire i processi di convivenza a scuola.

²¹ Associazione il Moltiplicatore[®] Centro di ricerca e promozione interventi per la prevenzione del disagio, *Sicurinsieme. Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola- Genova, Circostrizioni II, V, VII*, Ricerca realizzata con il contributo Comune di Genova, Patrocinio di Provincia di Genova, Direzione Regionale Pubblica Istruzione, Genova, 2007, p. 27

²² Ibidem

6.3 La Metodologia della Narrazione e della Riflessione

La metodologia adottata dai progetti di ricerca sopra citati, corrisponde alla Metodologia della Narrazione e della Riflessione. Questo modello operativo, trae spunto da prospettive di lavoro socio-cognitivo, dalla *Philosophy for Children* di Lipman e da alcune attività cooperative suggerite da Elizabeth Cohen, relativamente alle abilità cognitive di ordine superiore.²³ Questa strategia metodologica mira al potenziamento di competenze di elaborazione critica e creativa del pensiero e di riflessione, per favorire processi di convivenza civile.²⁴

La MNR è stata ideata a Genova da un gruppo di ricercatori che collaborando con docenti, dirigenti ed esperti, hanno contribuito a diffonderla attraverso progetti di ricerca orientati al miglioramento del clima in classe. Essa si fonda sul dialogo, considerato come uno strumento capace di mettere alla prova e veicolare strategie volte al superamento di situazioni problematiche che vengono esaminate, convalidate o revocate mediante il confronto. Questa metodologia, sostanzialmente, parte dal presupposto che il processo di costruzione dei significati sia un fenomeno sociale: “leggendo, riflettendo e discutendo insieme, con il supporto di un adulto in funzione di facilitatore, si stabilisce una positiva collaborazione tra scuola-famiglia-territorio; si apprende il pensiero positivo; si diffondono stili e atteggiamenti prosociali. I ragazzi credono e si riconoscono nel gruppo e nei valori che esso veicola”²⁵..

Come abbiamo visto, l’articolazione delle ricerca sopra esposta, prevede la composizione di momenti individuali e momenti collettivi. I primi coincidono con la somministrazione del questionario e la lettura di una scheda introduttiva dell’argomento stimolo da trattare. Gli interventi svolti in assetto collettivo, invece, corrispondono alla fase di discussione nel piccolo gruppo di pari e nel grande gruppo mediante attività di *focus group* tipo MNR²⁶ esteso a tutta la classe. L’intervento didattico prevede la presenza di un facilitatore che sappia

²³ Ivi, p.47

²⁴ Ivi, p.49

²⁵ . Caviglia *Come incidere sul clima scolastico? La MNR strumento di costruzione del linguaggio* in R. Peccenini, G. Randazzo, M. Russo, M. T. Vacatello (a cura di) *Bullismo a scuola tra immagine e realtà. Cambiare linguaggio per superare il pregiudizio*, Erga Edizioni, Genova, 2009, p.51

²⁶ Cfr. G. Randazzo *Come incidere sul clima scolastico? La MNR strumento di costruzione del linguaggio* in R. Peccenini, G. Randazzo, M. Russo, M. T. Vacatello (a cura di), cit. pp. 59-61

promuovere la conversazione e l'ascolto, mediante la creazione di contesti favorevoli alla comunicazione e ricettivi. Attraverso le procedure di decodificazione di testi condivisi dal punto di vista dell'analisi lessicale e sintattica interna della narrazione, i bambini della comunità della classe, guidati dal formatore, contribuiscono a formulare un loro linguaggio ed un loro stile di interpretazione della realtà. Quello che risulta importante, è il fatto che le interpretazioni di tutti possono legittimamente convivere così come, quindi, le culture di cui ciascuno è portatore. L'idea che sta alla radice di questo approccio pedagogico, è connessa con l'ipotesi che i conflitti nascano a partire anche dal linguaggio utilizzato negli scambi interpersonali. Divergenze e contrapposizioni nascono spesso da fittizie distinzioni mediate dal codice linguistico e di cui sia i bambini che gli adulti si servono proprio per separare e porre in contraddizione le posizioni tra interlocutori: esse, spesso, solo apparentemente, risultano diverse.

La capacità, quindi, di usare le parole per comunicare i propri vissuti, senza necessariamente strumentalizzare il linguaggio per sopraffare l'altro, diventa allora, strumento di mediazione pedagogica: "le riflessioni indotte dalla MNR hanno l'effetto di dissipare questi equivoci, mostrando come un uso condiviso del lessico può portare a focalizzare il problema anziché cristallizzarlo in sterili contrapposizioni verbali."²⁷

La Metodologia della Narrazione e della Riflessione, allora, si può concepire come un modello di intervento educativo: essa favorisce la riflessività, l'indagine relativamente alle attribuzioni di significato e penetra le rappresentazioni in ordine a cui si interpretano gli eventi; suscita la capacità di ascolto e di verbalizzazione dei propri vissuti emotivi ed esperienziali ed aiuta a comprenderli.

Il ruolo del facilitatore dovrebbe, come dichiarato dal *report* di Sicurinsieme:

- a. "creare un clima positivo di fiducia;
- b. interpretare le influenze delle preesistenti relazioni all'interno del gruppo;

²⁷ Ivi, p. 58

- c. porre domande o asserzioni che favoriscano l'avvio o il prosieguo della discussione;
- d. rilanciare gli spunti interessanti che vengono proposti nella discussione;
- e. gestire gli interventi di disturbo volontari o inconsapevoli;
- f. sintetizzare gli elementi emersi favorendone la condivisione e allo stesso tempo conservando le differenti posizioni.”²⁸ Durante questa pratica, il bambino è sollecitato a prendere parte attiva nella lettura, nella narrazione, nell'interpretazione e riflessione delle storie che costituiscono “casi” molto vicini alla sua esperienza personale e diventa gradualmente competente nel comprendere i punti di vista altrui e nel ricercare soluzioni condivise.

Quel che a noi sembra essenziale ai fini del nostro lavoro è il fatto che, come viene argomentato nel *report* della ricerca *Sicurinsieme. Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola*, questo approccio consente di promuovere processi di aggregazione, a partire dalla “comprensione di ciò che accomuna e di ciò che diversifica e di giungere a valorizzare le differenze, anziché sentirle come minaccia o come colpa.”²⁹ Valorizzare le differenze, a nostro parere, significa porre le condizioni per favorire processi di convivenza civile.

La MNR, quindi, si pone come modello didattico che fornisce agli alunni gli strumenti necessari ad entrare e stare nelle relazioni, nel rispetto e nel riconoscimento inclusivo dell'altro. Questi strumenti si chiamano: attitudine all'ascolto, alla riflessione, al confronto, al dialogo, alla verbalizzazione degli stati emotivi ed intendono definire delle posture relazionali che sicuramente non conducono a chiudere la comunicazione in strutture rigide ed omologanti, ma flessibilizzano le pratiche di interscambio, accettando il fatto che non sia tanto importante quali siano le soluzioni corrette da scovare per affrontare positivamente una situazione problematica, quanto imparare un metodo per affrontare le differenze e le discrasie, accogliendole. Quella che si acquisisce è la

²⁸ Associazione il Moltiplicatore® Centro di ricerca e promozione interventi per la prevenzione del disagio, *Sicurinsieme*. Ricerca realizzata con il contributo Comune di Genova, cit.

²⁹ Ivi, p.47

capacità di saper “stare” in un assetto di confronto costante che lungi dal fissarsi stabilmente su posizioni rigide, apprende a decentrarsi ed a mobilitare il pensare.

In riferimento a questo, è possibile richiamare Mortari, quando parla del *pensare in modo largo*: per la pedagoga, pensare in modo largo consiste in un’attitudine volta a promuovere l’atto del giudicare. Questa competenza la si guadagna attraverso la comprensione dei punti di vista altrui, aumentando il numero delle rappresentazioni possibili in nome delle quali interpretare le questioni che così vengono colte da più lati “perché solo confrontando una pluralità di sguardi si riduce il tasso di parzialità del pensiero.”³⁰La capacità di rendere presenti simultaneamente nella mente prospettive diverse sul mondo, contribuisce, secondo Mortari, a sviluppare un atteggiamento aperto sia nei confronti di mondi concettuali che di universi culturali³¹altri. È bene sottolineare, che questa competenza socio-cognitiva deve essere frutto di processi intenzionali e non può certo formarsi in contesti spontaneistici ed improvvisati.

Per questo motivo, la MNR, può essere vista come un metodo capace di dare forma ad abitudini comportamentali che se diventano patrimonio e risorsa del bambino a scuola, potranno tradursi in patrimonio e risorsa per il cittadino nei più diversi spazi di convivenza.

6.4 Suggestioni didattiche e prospettive

Dalla descrizione degli interventi di ricerca-azione sopra menzionati, nonché del modello didattico della MNR succintamente descritto, possiamo trarre alcune semplici considerazioni utili al nostro lavoro che ci aiutano, cioè, a capire come innescare processi sistemici di educazione alla cittadinanza, ossia rispettosi dei contesti e direttamente sorgivi da essi.

In definitiva, dai casi esaminati, abbiamo potuto vedere come, la semplice somministrazione di un questionario *self report* rivolto ad alunni di classi di scuole di ogni ordine e grado e l’attivazione di *focus groups* relativi alle indicazioni emerse dal questionario stesso, (di strumenti, quindi, di ricerca pedagogico-didattica), abbia costituito, di per se stessa, un dispositivo capace di

³⁰ L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008, p. 100

³¹ Ivi, p. 101

innescare cambiamenti nelle rappresentazioni e nelle percezioni che gli studenti mostravano, circa eventi prosociali ed antisociali del loro vivere la scuola.

Da quanto emerso dalle ricerche esposte, la semplice immissione di elementi di riflessività nella classe, consentirebbe di promuovere la facoltà dei bambini di visualizzare i costrutti relazionali presenti all'interno della comunità scolastica e conseguentemente, di prendere coscienza dei rapporti di interdipendenza vigenti all'interno del sistema di relazioni. Questo processo contribuirebbe a far maturare ai bambini una certa consapevolezza circa le dinamiche agite e subite a scuola, introducendo dei cambiamenti a partire proprio dalla modifica del modo che essi hanno di percepire se stessi e l'ambiente di apprendimento. In altre parole, il fatto stesso di avere suggerito agli studenti di riflettere su certi aspetti della loro convivenza in classe, di destrutturare alcune etichette linguistiche fino ad allora non opportunamente esplorate, avrebbe reso manifeste quelle variabili legate alla relazione che condizionano i processi di interazione e la partecipazione alla vita della scuola.

La scoperta interessante è quella per la quale il fatto stesso di "tematizzare" questi aspetti, attraverso la loro esplicitazione nella discussione nel piccolo e nel grande gruppo, contribuirebbe a modificare l'assetto stesso delle relazioni.

Per quanto la ricerca, in origine, fosse volta ad indagare la percezione che i bambini avevano rispetto ai comportamenti sociali della classe, per poi introdurre correttivi didattici utili alla prevenzione di fenomeni di bullismo o rischio dei minori nelle aule scolastiche, si è in realtà potuto registrare come il fatto di includere dei dispositivi riflessivi all'interno delle prassi pedagogiche, sappia di per sé contribuire spontaneamente a generare dei cambiamenti, modificando sensibilmente le dinamiche relazionali tra bambini e ed il personale scolastico in generale, quindi il clima sociale della classe.

Secondo quella che può essere definita una prospettiva sistemica ed ecologica, la verbalizzazione e la raccolta condivisa di elementi riconducibili all'esperienza personale, ai valori, alle opinioni ed ai significati di cui i bambini sono portatori, nel momento stesso in cui pone semplicemente il "problema", è diventato in un certo senso, risorsa. In quanto elemento perturbatore delle logiche

relazionali che prima si realizzavano, ha contribuito a generare significativi cambiamenti ai fenomeni di interazione che condizionano il vissuto nell'ambiente scolastico.

Da questi due esempi, è possibile, allora, riconoscere come i processi di convivenza vadano colti ed affrontati, rispettandone la complessità nelle situazioni e nei contesti in cui si verificano. Il loro dinamismo, ci consente di capire il fatto che essi mutano e si autodeterminano continuamente.

L'intervento dei ricercatori costituisce semplicemente un contributo offerto ai contesti scolastici per prendere coscienza e quindi apprendere, che le comunità hanno al loro interno gli elementi utili a maturare consapevolezza circa i propri processi di convivenza. A questo può concorrere una capacità metodologica che sappia visualizzare l'organicità sistemica dei contesti che lungi dall'essere scomposti e ridotti in fattori autonomi che si relazionano fra loro, manifestano costantemente il loro essere parti di un unico sistema di senso.

A nostro modo di vedere, quindi, sia l'esperienza di "Partecipazione e solitudine nella Scuola. Solidarietà e bullismo" che quella di "Sicurinsieme. Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola-Genova, Circoscrizioni II,V,VII", prospettano delle possibili strategie di intervento per prevenire situazioni di disagio relazionale, ma anche, in positivo, manifestano delle opportunità didattiche capaci di influenzare il clima stesso della classe, senza prevedere, come abbiamo visto nelle esperienze di apprendimento cooperativo, l'insegnamento diretto di competenze prosociali, ma al contrario, rivalutando le risorse interne del gruppo. Come afferma Caviglia, attraverso la Metodologia della Riflessione e Narrazione (MNR), la classe viene "intesa come un insieme sistemico che destrutturando pregiudizi e stereotipi e strutturando un nuovo linguaggio, crea cultura del gruppo, nella quale possono coesistere pacificamente diversi punti di vista, differenti visioni del mondo, diverse culture."³²Riconoscere le relazioni in classe e la loro rilevanza nello strutturare le reciproche rappresentazioni, significa in un certo senso padroneggiarle e poterle controllare.

³² R.A. Caviglia, cit. p.51

In riferimento ai costrutti educativi che possono concorrere a definire percorsi di educazione alla cittadinanza, è possibile rintracciare anche alcuni spunti significativi dall'analisi di interventi didattici adottati in diversi contesti europei che di seguito andremo ad esporre. Da questi si evince come sia importante riconoscere ai bambini il protagonismo e l'autodeterminazione nei contesti di apprendimento. Come affermano Jones e Thomas³³, affrontare esperienze di cittadinanza, significa attraversare un'area estesa di intervento transdisciplinare e trasversale a tutti i processi di apprendimento: esse si caratterizzano per adottare strategie attive che promuovono il protagonismo dei discenti, sollecitandone costantemente l'impegno e la motivazione, oltre che la possibilità di manifestare le proprie disposizioni ed attitudini.

Nei contesti formativi, disporre di un orientamento attento all'Educazione alla Cittadinanza, significa far sì che i bambini siano salvaguardati nel loro diritto ad esprimersi e ad esporre il proprio pensiero in maniera aperta e costruttiva, senza timore di incorrere in critiche e svalutazioni da parte dei pari e degli insegnanti. Lo sviluppo di condotte di cittadinanza, richiede tempo, disponibilità a mettersi in discussione, capacità di comprensione. Per questo motivo, il dialogo e la creazione di spazi di libertà e di espressione costituiscono dei pilastri imprescindibili per garantire percorsi di responsabilizzazione e di partecipazione attiva.

I tempi e gli spazi di prassi riconducibili alla didattica ordinaria, come per esempio il momento della valutazione e quello della ricreazione, possono diventare occasioni autentiche di formazione alla convivenza e quindi, alla cittadinanza.

Alcune esperienze didattiche norvegesi dimostrano come, appunto, la ridefinizione di alcuni strumenti pedagogici quotidianamente adottati in classe, se riadattati secondo determinati criteri di personalizzazione, possono diventare occasioni per i bambini di sperimentarsi come co-autori della loro esperienza formativa e di cittadinanza.

³³ J. Jones, M. Thomas *From Theory to practice: the development of responsible citizenship* in G. Barzanò, E. Brumana, J. Jones, cit. pp. 23-31

In particolare, facciamo qui riferimento a tre esperienze citate da Hansen e Sjøen³⁴ che di seguito descriviamo.

Nel primo esempio, si cita lo strumento del dialogo individuale tra alunni ed insegnanti, individuato come opportunità per aiutare i bambini a fornire il proprio contributo alla definizione dei personali percorsi formativi. Nella scuola primaria di Skudeneshavn, appunto, i ragazzi devono conseguire degli obiettivi individuali, pianificati settimanalmente in correlazione con specifici compiti da assolvere. All'interno di questa logica, gli scolari intrattengono con il loro insegnante una volta ogni tre, quattro settimane, dei colloqui di un quarto d'ora, nel corso dei quali sono guidati a riflettere sul livello dei propri progressi, sono sollecitati ad esprimere le loro opinioni e a prendere decisioni in riferimento al loro apprendimento. Attraverso questo scambio personale gli insegnanti, riescono a cogliere il grado di inserimento del bambino nella classe e reperiscono indicazioni utili circa loro eventuali problematiche relazionali.

Nel secondo esempio, si fa riferimento sempre ad uno strumento dialogico, adottato nella scuola Eide e funzionale a valutare i bambini in attività di scrittura di testi. Come riporta Hansen, questa attività consente di conseguire alcuni guadagni in termini pedagogici, oltre che didattici: aiuta a capire quali aspettative il bambino nutra rispetto ai propri risultati; consente di riconoscere se l'alunno sente di avere avuto una valutazione giusta per lui o seppure abbia la percezione di essere stato vittima di sopraffazione; consente al docente di scoprire se il bambino necessita di particolari attenzioni o di aiuto per la materia, oppure di capire di quale tipo di supporto faccia implicita richiesta; agevola ne corrispondere ai bambini aiuti opportuni e commisurati alle esigenze da loro manifestate; consente di adottare obiettivi comprensibili; facilita l'alunno a prendere parte alla costruzione del proprio progetto formativo e lo incoraggia ad autovalutarsi. Hansen ricorda che quel che è importante è "dare ai bambini la possibilità di prendere parte ad un dialogo"³⁵.

In un certo senso, quindi, dare ai bambini questo tipo di occasioni, significa promuovere in loro l'adozione di condotte di partecipazione non banali o

³⁴ B. Hansen, L. V. Sjøen *Teaching towards citizenship in Norway*, in G. Barzanò, E. Brumana, J. Jones, cit. pp. 95-104

³⁵ Ivi, p.100

scontate. Si tratta di tematizzare la legittimità delle domande e l'altrettanto importante legittimità delle risposte: quello che si viene a creare è un dialogo aperto e autentico di confronto giocato non tanto sul fatto di impersonare ruoli stabili (quello dell'insegnante che insegna e quello dell'alunno che impara), ma di stabilire relazioni eque, in cui anche i più piccoli possono avere riconosciuta la propria voce, della quale l'insegnante si impegna ad avere sincera considerazione. L'evento valutativo, così, diventa una fase gratificante e motivante per i bambini che a quanto risulta dalle esperienze descritte, esprimono impazienza e desiderio nell'affrontarla: probabilmente, come riferisce Hansen, ciò dipende dal fatto che nonostante si tratti di un momento di sanzione del proprio operato, i bambini si sentono sicuri e salvaguardati, evidentemente contenuti, perché il dialogo valutativo, lungi dall'essere un momento giudicante, diventa un evento di crescita e di comprensione di sé.

Il terzo esempio che ci preme riferire, riguarda l'installazione di un parco giochi adiacente alla scuola primaria Skudeneshavn. Si tratta di un'area ludica piuttosto estesa, la cui strutturazione consente di svolgere attività fisiche, espressive (dal canto alla danza), esplorazioni, costruzioni, oltre che di organizzare giochi di squadra. L'architettura del parco nasce dallo studio delle potenzialità e delle risorse che il "Giocare Autentico" apporterebbe allo sviluppo della personalità e delle attitudini alla convivenza dei bambini. Il gioco autentico, richiama la facoltà dei bambini di esprimersi spontaneamente, di muoversi liberamente, di divertirsi, a differenza delle attività agonistiche che impongono rigidi allenamenti e situazioni per lo più organizzate dall'esterno.³⁶

Questo spazio ricreativo, infatti, presenta la caratteristica di non prevedere la presenza dell'adulto: i bambini sono lasciati soli ad affrontare esperienze di gioco solitario o collaborativo, nel rispetto delle proprie propensioni ed attitudini. In questo caso, è consentito loro di sviluppare la propria cultura personale. Le dinamiche che si verificano nel comporsi dei giochi liberi, comportano, inevitabilmente il generarsi di occasioni di conflitto e di rischio. Ma questo aspetto, afferma Flemmen, il creatore della filosofia che sta alla base del Parco giochi, "conduce verso uno sviluppo fisico e sociale. È solo attraverso la

³⁶ Ivi, p.101

competizione ed il conflitto che le identità si formano”³⁷. Lasciati a se stessi, quindi, i bambini imparano a gestire le proprie relazioni, a disciplinare i loro comportamenti con gli altri: “osserva i bambini sulle corde a Skundenshavn: dondolano per un po’ di volte e poi incoraggiano un altro ad unirsi, poi un altro ancora. Il loro obiettivo è quello di sovraccaricare la corda fino a quando non cadono per terra. Poi sfidano altri su un’altra fune per urtarsi l’un l’altro e rendere il gioco più difficile.”³⁸In questo senso, è evidente come non sia solo il corpo ad essere sollecitato, ma attraverso questi giochi spontanei e creativi, si definiscono gli spazi interpersonali, si accordano le intenzioni reciproche, ci si misura vicendevolmente. In un certo senso, in questi spazi di gioco si producono regole di relazione, non tanto per tenere sotto controllo le situazioni, ma più che altro per generare esiti imprevedibili.

L’idea sottesa all’area ricreativa in cui si svolgono attività di “Real Play” appena descritte, evidenzia come l’opportunità offerta ai bambini di muoversi fisicamente, ma anche psicologicamente in contesti non troppo strutturati, favorisca l’attitudine ad organizzarsi. Inoltre afferma un implicito importantissimo dal punto di vista pedagogico: l’adulto dà fiducia al bambino. La presenza degli insegnanti o degli educatori, infatti, è marginale e comunque non tale da incidere sulle attività dei bambini. Queste esperienze suscitano l’immaginazione, la sfida, e la negoziazione nelle attività di svago e ciò che è più importante, decentrano l’adulto che accetta che si generi una devoluzione da se stesso al bambino per quanto riguarda la strutturazione degli spazi e dei tempi, che sono suscettibili di essere organizzati dai bambini stessi.

Da queste suggestioni, quindi, emerge come l’educazione alla cittadinanza passi per dei costrutti relazionali ed esperienziali capaci di abilitare la persona a rendersi indipendente. In questo sta la possibilità offerta ai bambini di emanciparsi, di elaborare il senso dei loro vissuti di convivenza, di scegliere, di aprirsi al nuovo ed impegnarsi nelle conseguenze che esso genera. Acquisire posture di cittadinanza, passa non tanto attraverso la regolamentazione delle relazioni, ma soprattutto nel creare spazi di elaborazione ed esplorazione,

³⁷ Ivi, p. 103

³⁸ Ibidem

mediante cui ai bambini viene offerta la possibilità di entrare in contatto con se stessi, di conoscersi, di misurarsi con i propri limiti, oltre che con quelli altrui.

Significa offrire ambienti di contenimento affettivo, in cui si sperimenta la sicurezza, ma allo stesso tempo, contesti nei quali è garantito uno spazio di “assenza di forma” e di gradevole solitudine che permette al bambino di sperimentarsi, non costringendolo a doversi adattare alle richieste ed alle domande degli altri e quindi di imparare gradualmente a gestirsi autonomamente.

Non è nostra intenzione fornire precise indicazioni didattiche su come si possa educare alla cittadinanza. Gli esempi presentati evidenziano alcune attenzioni che intendono fornire semplicemente degli orientamenti alle pratiche educative, senza necessariamente dettare criteri rigidi. Crediamo, infatti che sia importante predisporre dei percorsi capaci di offrire esperienze ed esporre i bambini a climi educativi intrisi di culture relazionali capaci di legittimare la convivenza a scuola ed in tutti i contesti di vita, consapevoli che quella della cittadinanza, è una competenza esistenziale, che attiene all’identità dell’individuo ed al suo divenire incessante in seno ad una comunità che deve essere capace di accoglierlo e di trasformarsi con lui.

7. Conclusioni

La lettura dei processi di educazione alla cittadinanza offerta dalla presente ricerca si radica, come è evidente, su un approccio sistemico, in quanto considera essenziali tutti i luoghi e le esperienze che i ragazzi attraversano, attribuendo senso alla loro appartenenza a diverse comunità e diverse culture. Questa multipla appartenenza è intrisa di vissuti e di significati soggettivi densi di evidenze idiografiche, non riducibili né tantomeno generalizzabili: è appunto su questo “terreno impervio” e non scontato che si innestano le rappresentazioni che ciascuno ha rispetto alla personale idea di cittadinanza.

La cittadinanza, quindi, è prima di tutto un’esperienza di convivenza. Di questa esperienza è necessario tenere conto quando si ipotizzano interventi intenzionali che manifestino valori e principi, nonché rituali attinenti un modello di cittadinanza considerato ideale. Apprendere ad esercitare la cittadinanza, comporterebbe non tanto una questione cognitiva, ma soprattutto riconoscere quanto la pervasività delle esperienze vissute possa predisporre a determinati modelli che possono o meno facilitare la comprensione e l’esercizio di pratiche di partecipazione democratica.

Le suggestioni didattiche che è possibile derivare da queste nostre riflessioni, consentono di avanzare alcune considerazioni sulla scuola.

Il profilo che di essa viene a delinearsi, la individua come un ambiente caratterizzato da una struttura organizzativa che genera determinati modelli di partecipazione alla vita comune. Da quanto emerge dalle nostre riflessioni, non sempre i contesti scolastici favoriscono condizioni di democrazia e spesso la scuola risulta poco propensa a lasciare esprimere i suoi membri, a riconoscere ad essi il ruolo di “parte istituyente” il tessuto socioculturale della comunità.

Quale, quindi il ruolo della scuola, oggi?

Innanzitutto, ci sembra interessante recuperare il ruolo che l’istituzione scolastica può avere come spazio in cui possano essere approfonditi gli elementi di democrazia presenti nei diversi ambienti frequentati dai ragazzi. La scuola non può essere più considerata la sola istituzione investita dell’onere di educare alla cittadinanza: un’interpretazione sistemica degli ambienti di apprendimento,

supportata anche da alcune evidenze empiriche emerse da studi citati dal nostro lavoro, contribuiscono a confermare come qualunque contesto quotidiano, di fatto, predisponga a vivere modelli di convivenza che possono essere sia democratici che non democratici. L'istituzione formale per eccellenza, rappresenta una delle tante opportunità per praticare la cittadinanza: è infatti possibile attribuire pari riconoscimento alla famiglia, ma anche ai gruppi non formali, di volontariato, sportivi, culturali, così come alle prime esperienze lavorative svolte spesso collateralmente alle esperienze formative¹

La scuola può essere concepita, allora, come un **laboratorio di riflessività** utile a generare processi di consapevolezza, per imparare a leggere, nella filigrana delle esperienze vissute dai giovani, quei dispositivi relazionali e di partecipazione vigenti nei vari contesti di vita che effettivamente abilitano all'esercizio di prassi democratiche e di pacifica convivenza.

Questa dimensione laboratoriale, va sottolineato, attiene il percorso personale di ogni giovane. Si tratta di favorire dinamiche di approfondimento legate alla propria esperienza biografica e di trovare, nel gruppo, l'interlocutore attento alla condivisione delle molteplici traiettorie di vita presenti nella classe, per riconoscere insieme quali siano i territori attraversati e di conseguenza quali le peculiarità che li caratterizzano.

Imparare la cittadinanza, allora, può essere visto come un processo di graduale presa di coscienza di quali siano gli eventi della vita personale di ciascuno che lo possono far percepire interrelato agli altri e quindi responsabile.

L'istituzione scolastica, inoltre, dovrebbe imparare e riflettere sul suo tessuto relazionale, in riferimento al clima e agli stili comunicativi ammessi dalle sue procedure interne. Dovrebbe riconoscere quali siano le architetture fisiche e spazio-temporali che condizionano le interazioni e le opportunità di espressione di chi, adulto o minore, ne fa parte.

La scuola, pertanto, maggiormente cosciente rispetto al passato dell'esistenza di quelli che sono i condizionamenti esterni al suo operare, imparerà a sorvegliare costantemente sugli apparati istituzionali e su quei dispositivi che ne influenzano le scelte e l'operatività didattica. Il sistema formativo formale è,

¹ G. Biesta R. Law, N. Kelly, cit.

infatti, inevitabilmente portatore di una tradizione storica e culturale da cui non si può prescindere, ma rispetto a cui esso deve esercitare costantemente un'azione di sorveglianza critica. L'obsolescenza della scuola è un aspetto strutturale della sua natura, appunto istituzionale. La repentinità dei cambiamenti rispetto ai saperi ed alle urgenze sociali, richiede ad essa una duttilità che è difficile stabilire a priori ed una volta per tutte, proprio perché essa consiste essenzialmente in un luogo di transazioni e mutamenti. La scuola dovrebbe imparare a nutrirsi e a riconoscersi nel cambiamento e per questo motivo, imparare ad interrogarsi attraverso dispositivi critici².

Come si è potuto riscontrare in alcune ricerche effettuate nel contesto scolastico genovese, lo sviluppo di processi di ricognizione legate al vissuto degli alunni e l'indagine delle percezioni e delle opinioni dei ragazzi e del personale scolastico, contribuirebbero a far maturare la consapevolezza di quali siano i meccanismi di comunicazione che possono dare adito sia a comportamenti aggressivi o violenti, definibili come antisociali, sia ad atteggiamenti di natura prosociale e solidaristica, nell'ambito del contesto in cui si apprende e di conseguenza, a modificare sostanzialmente il clima di convivenza in classe.

Quello che ci pare importante sottolineare, in definitiva, è il rilievo da attribuire a ciò che effettivamente si apprende, attraverso il dialogo e la condivisione di riflessioni sui processi di convivenza interni alla classe, ossia alla facoltà di acquisire un metodo per il quale imparare a far luce sulle dinamiche che sono sottese alle azioni intraprese e che in un certo senso, ridefinisce il modo di concepire le situazioni e di comprendere se stessi e l'altro.

Prendere coscienza di quali siano le rappresentazioni in virtù delle quali si interpretano e si sperimentano i processi di convivenza e capire quali siano le dinamiche che determinano le fenomenologie relazionali potrebbe, quindi, costituire un aspetto fondamentale di una didattica che sia interessata a formare alla cittadinanza, praticando la convivenza.

Questa attenzione pedagogica, consentirebbe alla comunità scolastica stessa di imparare, al contempo, a sorvegliare le strutture relazionali che la governano ed a riconoscere i modelli impliciti che essa comunica, favorendo

² L. Fabbri, cit.,

l'esercizio consapevole di condotte relazionali che scaturiscono direttamente dalle esperienze quotidiane.

Se alcune diatribe teoriche di cui si è data trattazione in precedenza, consideravano i giovanissimi, capaci di vivere solo parzialmente la loro condizione di cittadinanza, in quanto dipendenti ancora dagli adulti e pertanto non del tutto autonomi e legittimati a contribuire alla vita della comunità, ci pare più interessante alla luce di quanto suggerito dalla ricerca argomentata sopra di Besta e collaboratori³, sottolineare come siano da indagare per lo più gli aspetti predisponenti lo sviluppo della cittadinanza, come il contesto, la capacità di stabilire relazioni tra i vari ambienti praticati e le disposizioni acquisite nel corso delle esperienze di vita.

Riconoscere alla scuola la facoltà di ripensare se stessa all'interno dei contesti situati dell'apprendere cogliendo, attraverso opportuni dispositivi metariflessivi, le ritualità che la istituiscono, i codici che ne innervano la struttura vitale, le narrazioni dei suoi operatori ed utenti che la rendono così varia nel suo articolarsi da un plesso all'altro, dimostra come ciascuna classe rappresenti un ambiente di convivenze autonomo e particolare, all'interno del quale possano realmente esistere margini di flessibilità e creatività. Sono questi interstizi di libertà, i luoghi in virtù dei quali può davvero trovare spazio una formazione alla cittadinanza che tragga ragione dell'impegno e dal coinvolgimento personale dei bambini.

In secondo luogo, quindi, la scuola dovrebbe fornire ai ragazzi l'opportunità di agire in contesti i cui tessuti relazionali sappiano favorire la partecipazione e la facoltà di contribuire personalmente alla loro esistenza e sussistenza.

Coltivare la conoscenza e favorire posture di cittadinanza, consiste in un processo affine e non del tutto separabile: praticare la convivenza, significa vivere l'incontro aperto e rispettoso con le culture di tutti i membri della comunità e

³ G. Biesta R. Law, N. Kelly, cit.

⁷ Cfr. B. Hansen, L. V. Sjøen *Teaching towards citizenship in Norway*, in G. Barzanò, E. Brumana, J. Jones, cit.

dovrebbe costituire, in definitiva, un processo omologo a quello dell'apprendere. Entrambi i processi si determinano nelle relazioni e nel dialogo, mettono in movimento le narrazioni, le epistemologie, i saperi, le rappresentazioni vicendevoli.

La conoscenza, così come la cittadinanza vanno co-costruite e sussistono in virtù delle relazioni. Nei contesti di apprendimento, quindi, queste ultime vanno riconosciute, legittimate, interpretate, accolte.

Per questo motivo, a scuola, si dovranno instancabilmente costruire ipotesi e progetti, ma anche realizzare e concretizzare interventi, per far sperimentare ai bambini l'impegno e la consapevolezza di sentirsi davvero agenti promotori di cambiamento.

Esperienze didattiche che mettono in relazione il curriculum scolastico con le esigenze locali e del territorio (*community based learning*), il cui spirito, in un certo senso è stato ravvisato anche nelle esperienze scolastiche delocalizzate, costituiscono una traduzione concreta che mette in reciproca dipendenza l'apprendere con l'utilità sociale che ne deriva.

Così come, sia l'utilizzo di strumenti dialogici che sollecitano il protagonismo del bambino sulla scena didattica (ne è esempio la Metodologia della Riflessione e della Narrazione, adottata nel contesto genovese) che i colloqui di valutazione individuale nelle scuole primarie norvegesi descritte, che, ancora, la creazione di spazi fisici e psicologici aperti e non troppo strutturati (come il Parco giochi di Skudeneshavn)⁷, rappresentano delle strategie di educazione alla cittadinanza.

Tutti questi strumenti, come abbiamo visto, rendono manifeste quelle logiche di partecipazione e coinvolgimento necessarie per promuovere traiettorie di cittadinanza attiva e responsabile e risultano accomunate da un orizzonte di senso condiviso che trova spazio nell'idea di benessere personale che si compie nel benessere comune.

Se i ragazzi imparano a cogliersi e riconoscersi come nodi di un sistema da cui si è influenzati, ma su cui essi stessi sono in grado di esercitare delle perturbazioni, possono realmente avvertire la loro rilevanza nella comunità sociale e quindi assumere forme di impegno e responsabilità precisi nei suoi confronti.

Riteniamo, quindi che la scuola possa diventare anche luogo di elaborazione di nuovi concetti di cittadinanza, alla luce di quei dinamismi socio-culturali ed ai ricorrenti flussi migratori che le richiedono costantemente di porsi in assetto dinamico rispetto al nuovo ed al diverso: i dispositivi di autoanalisi, consentono, infatti, di riconoscere ed osservare con maggiore responsabilità, le rappresentazioni di cui essa è portatrice ed il loro comporsi magmatico con le rappresentazioni culturali di coloro che quotidianamente essa accoglie in una varietà di esperienze plurali.

A conclusione di questo excursus, si evidenzia come l'educazione alla cittadinanza debba esprimersi in assetti esperienziali connotati da condizioni costanti di sperimentabilità, discorsività, lentezza, attesa, riconoscimento di spazi individuali creativi e costantemente rivolti al *buberiano* "TU". Si profila, allora, l'immagine di una scuola capace di ascoltare non l'indistinta massa, ma la voce di ognuno che si compone con le altre, in virtù anche di conflitti e disarmonie, in una comunità. Una scuola che non propone esperienze fittizie, ma concrete e che consente di adottare strategie nascenti dai fatti. Una scuola, che, come ben sintetizza Zagrebelsky, dimostri come il proporre percorsi che presuppongano un impegno in opere comuni a cui tutti siano chiamati a cooperare, costituisca una buona prassi che abilita all'impegno ed alla partecipazione. Nell'impresa comune: "ci si rende conto delle difficoltà esterne, con le quali si devono fare i conti: vincoli normativi, collisione con i diritti e interessi altrui, risorse limitate; e dei vincoli interni: la formazione di una volontà comune, che richiede di andare al passo e non al galoppo, la suddivisione dei compiti operativi, secondo competenze e non compiti individuali, il controllo dell'amor proprio e degli istinti di sopraffazione, ecc. La tensione tra la teoria e la pratica è esperienza da cui si apprende molto. Essa soprattutto forma il carattere, rende accettabili le sconfitte e promuove nuove energie. Alla fine c'è la soddisfazione per l'opera compiuta nella consapevolezza che in astratto, in assenza di limiti, si sarebbe fatto di più e forse meglio. Ma solo in teoria, perché i condizionamenti pratici creano il terreno in cui ogni azione umana è necessariamente immersa ed è così che è resa concretamente possibile."⁸

⁸ G. Zagrebelsky, cit., p.31

Come affermato più volte, è nel relazionarsi incessante ed operoso che si situa la fonte autentica e vitale della comunità.

In tal senso, quindi, crediamo che i contesti educativi formali essendo al contempo luoghi dell'apprendere e del convivere, dovrebbero accettare di predisporre "spazi aperti" in cui sia lecito elaborare, confrontarsi, rileggere la propria esperienza e condividerla con altri diversi da sé, per praticare davvero la differenza e saperla, insieme, abitare.

Bibliografia

AA.VV. (1991) *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze

AA.VV. (2005) *Enciclopedia di Filosofia*, Garzanti Libri, Milano

Andrich Miato S.-Miato L. (2003) L. *Didattica Inclusiva*, Edizioni Erickson, Trento

Armstrong T. (1999) *A modo loro* Edizioni La Meridiana, Bari

Associazione il Moltiplicatore[®] Centro di ricerca e promozione interventi per la prevenzione del disagio, (2002) *Rapporto di ricerca Partecipazione e solitudine nella Scuola Solidarietà e Bullismo*, Ricerca realizzata con il contributo Comune di Genova, Patrocinio di Provincia di Genova, Direzione Regionale Pubblica Istruzione, Genova

Associazione il Moltiplicatore[®] Centro di ricerca e promozione interventi per la prevenzione del disagio, (2007) *Sicurinsieme. Prevenzione della violenza scolastica e promozione della sicurezza nella scuola- Genova, Circostrizioni II,V,VII*, Ricerca realizzata con il contributo Comune di Genova, Patrocinio di Provincia di Genova, Direzione Regionale Pubblica Istruzione, Genova

Baldacci M. (2005) *Personalizzazione o Individualizzazione?* Edizioni Erickson, Trento

Bandura A. (2006) *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Edizioni Erickson, Trento

Barzanò G., E. Brumana, J. Jones (2009) *Visible and invisible. Citizenship Education*, Tecnograph, Bergamo

- Bateson G. (1977) *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano
- Bauman Z. (2002), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna
- Bauman Z. (2002) *Voglia di comunità*, Laterza, Bari
- Benzoni I. (2004) *Portfolio delle competenze e processi di personalizzazione*, Edizioni Junior, Bergamo
- Bertagna G. (a cura di) (2006) *Scienze della persona: perché?* Rubbettino
Università, Catanzaro
- Berti F. (2005) , *Per una sociologia della comunità*, Franco Angeli, Milano
- Bertin G. M- Contini M.G. (2004) *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma
- Bertolini P. (a cura di) (2006) *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Edizioni Erickson Trento
- Biesta R. Law, N. Kelly.(2009) “*Understanding Young people’s citizenship learning in everyday life. The role of contexts, relationships and dispositions*” in *Education, Citizenship and social Justice*, SAGE Publications Vol 4(1) 5-24,
- Boella L. (2006) *Sentire l’altro. Conoscere e praticare l’empatia*, Raffaello Cortina, Milano
- Boella L. Buttarelli (2000) A. *Per amore di altro*, Raffaello Cortina, Milano
- Boffo V. (a cura di) (2006), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, CLUEB, Bologna
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna

Bruner J. (1997) *La Cultura dell'educazione Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano

Bruner J. (2003), *La mente a più dimensioni*, Editori Laterza, Roma

Bruzzone D., (2007) *Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Edizioni Erickson, Trento

Calvani, A. (2002) *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma

Capurso M. (2004) *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Edizioni Erickson, Trento

Cerri Musso R. (1995) *La pedagogia dell'Einfühlung: saggio su Edith Stein*, La Scuola, Brescia

Ciari B. (1966) *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma

Cohen E. (1999) *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Edizioni Erickson, Trento

Consiglio Europeo (2001) *Relazione del Consiglio dell'istruzione per il Consiglio Europeo sugli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, 14 febbraio 2001, Bruxelles

Contini A. e Dentone. A (a cura di) (2006) *Vivere la Speranza*, Bastogi, Foggia

Cornoldi C. De Beni R., (1993) *Imparare a Studiare*, Edizioni Erickson, Trento

Corradini W. Fornasa, S. Poli (a cura di) (2003) *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire nella scuola italiana*, Armando Editore, Roma

Cyrulnik B. (2005) *Parlare d'amore sull'orlo dell'abisso. Il coraggio di lasciarsi amare*, Saggi Frassinelli, Trento

Cyrulnik B. e Malaguti E. (a cura di) (2006) *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*. Edizioni Erickson, Trento

De La Garanderie A. (1991) *I profili pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze

De La Garanderie A. (2003) *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*, Edizioni Erickson, Trento

Dewey J. (1949) *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze

Dewey J. (1949) *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze

Dewey J. (1951) *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze

Dozza L. (2006) , *Relazioni Cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*., Edizioni Erickson, Trento

Dunn J. (2006) *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*, Raffaello Cortina, Milano

E. Morin (2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano

E. Morin, (2000) *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Fabbri L. (2007) *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.*, Carocci, Roma

Fabbri L, Striano M., Melacarne C.(2008) *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano

Fornasa W. Medeghini R. (2003) *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli, Milano

Freinet C. (1976) *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze

Freire P. (1974) *Teoria e pratica della liberazione*, Ave, Roma

Freire P. (2002) *La pedagogia degli oppressi*, EGA

Gardner H. (1987) *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano

Gardner H (1991) *Aprire le menti*, Feltrinelli, Milano

Gardner H. (1995) *L'educazione delle Intelligenze Multiple. Dalla teoria alla prassi*, Anabasi, Milano

Gardner H (2000) *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano,

Gennari M.(2002), *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica.*
La Scuola, Brescia

Ianes D. (2005) *Didattica speciale per l'integrazione*, Edizioni Erickson, Trento

Iori V. (1988) *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze

Iori V. (2006) *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Edizioni Erickson, Trento

Iori V.(a cura di) (2006) *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano

Kagan, S. (2000) *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni lavoro, Roma

Laeng M. (a cura di)(1991) *Atlante della pedagogia. Le didattiche*, Tecnodid, Salerno

Lizzola I. (2002) , *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città aperta, Troina (En)

M. Comoglio M. A. Cardoso(1996) *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*, LAS, Roma

Manghi (2004) *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano

Mariani A. (2007) *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma

Martinelli M. (2004) *La personalizzazione didattica*, Editrice La Scuola, Brescia

Mazzeo R. (2005) *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Edizioni Erickson, Trento

Meirieu P.(2007) *Pédagogie: le devoir de résister*, ESF Editeur, Issy-Les Moulineaux, Cedex

Meyrowitz J. (1993) *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna

Milan G. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma

Milani L. (1967) *Lettera a una professoressa*, Scuola di Barbiana, Edizioni Libreria Editrice Fiorentina, Firenze

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- Indire (2005) *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa* I quaderni di Eurydice, n. 24

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma

Mortari L. e C. Sità (a cura di) (2007) *Pratiche di civiltà. Capitale Sociale ed esperienze formative*, Edizioni Erickson, Trento

Mortari L. (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Mortari, (a cura di) (2008) *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano

Peccenini R. Randazzo G. Russo M. Vacatello M.T. Bullismo (a cura di) (2009) *A scuola tre immagine e realtà. Cambiare linguaggio per superare il pregiudizio*, Erga Edizioni, Genova

Pellerey M. (1998), *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma

- Perrenoud P. (2002) , *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma
- Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma
- Perticari P., (1996) *Attesi Imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino
- Pourtois J. P. Desmet H. (2006) *L'educazione postmoderna*, Edizioni del Cerro, Pisa
- Rifkin J. (2000) *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano
- Rogoff B. (2006) *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Sandrone Boscarino (2004) *La didattica laboratoriale*, INSERTO in Scuola e Didattica, n. 9, 15 gennaio anno XLIX
- Selleri P. (2004) *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma
- Sharan Y e S. Sharan (1998) *Gli alunni fanno ricerca*, Edizioni Erickson, Trento
- Shon D. (1993) *Il Professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari
- Sternberg R- Spear Swerling L., (1997) *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Edizioni Erickson, Trento
- Talamo A. (2003) *Cooperare a scuola. Osservare e gestire l'interazione sociale a scuola*, Carocci, Roma
- Virno P. (2002) *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, Derive e Approdi, Roma

Weil S. (1998) *Piccola Cara...lettere alle allieve*, a cura di M. Concetta Sala,
Marietti Genova

Wenger E. (2006) , *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*,
Raffaello Cortina Editore

Zagrebelsky G. (2007) *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino