



**5 NUOVE FRONTIERE
DELL'EDUCAZIONE**

**Laura
Cerrocchi**

RELAZIONE E APPRENDIMENTO NEL GRUPPO-CLASSE

MARIO ADDA EDITORE

Collana diretta da

FRANCO FRABBONI E FRANCA PINTO MINERVA

La classe come *luogo-soggetto di cognizione e di affettività distribuita* costituisce un sistema complesso e dinamico in continua evoluzione nel quale i *processi-prodotti* attivati e/o attivabili risultano fortemente correlati alle *scelte di gestione pedagogico-didattica dell'insegnante*.

La possibilità di predisporre l'attività in classe attraverso una "impalcatura di sostegno" che contempra *strutture di piccolo, medio e, grande gruppo* caratterizzate da *interdipendenza positiva* (di scopo, di compito, di ruolo, di materiali, di informazione, di risorse, di contesto, etc.), e da *interazione promozionale faccia a faccia, responsabilità individuale e di gruppo, monitoring* dell'insegnante può favorire una buona integrazione tra le componenti cognitive e affettive e può attivare e/o riattivare energie che assolvano ad una funzione costruttiva del lavoro del gruppo e dei singoli allievi.

A partire da questo sistema di ipotesi, il volume si articola in quattro capitoli. Il primo capitolo del volume si concentra sulla possibilità della *pedagogia e della didattica* di corrispondere al diritto di cittadinanza in considerazione delle caratteristiche e degli aspetti dell'*accesso alla conoscenza nella società complessa*, con una particolare attenzione alla *costruzione dei significati e delle appartenenze* tramite il padroneggiamento dei *sistemi dei segni*.

Il secondo capitolo interpreta la *classe* come *ambiente per la costruzione sociale delle*

Immagine di copertina:

Pittogrammi KUBA VELVET dello Zaire

Foto di Enrico Liano

RELAZIONE E APPRENDIMENTO
NEL GRUPPO-CLASSE



LAURA CERROCCI

RELAZIONE E APPRENDIMENTO
NEL GRUPPO-CLASSE

MARIO ADDA EDITORE

© 2012 - II edizione

ISBN 9788880824695

© Copyright 2002

Mario Adda Editore - via Tanzi, 59 - Bari

Tel. e Fax 080 5539502

web: www.addaeditore.it

e-mail: addaeditore@addaeditore.it

Tutti i diritti riservati.

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico, non autorizzata.

Impaginazione: Sabina Coratelli

Sommario

Introduzione	7
I. LA FORMAZIONE TRA PEDAGOGIA E DIDATTICA	11
1. Caratteristiche e aspetti dell'accesso alla conoscenza nella società complessa	11
2. La costruzione dei significati e delle appartenenze: la conoscenza tra cultura e contesti	14
3. I fondamenti di una pedagogia della formazione	30
4. La mediazione pedagogica e didattica	35
5. Processi e pratiche di lavoro organizzato	49
II. UNA TRAMA E UNA STORIA DI INTERAZIONI	67
1. La classe come ambiente per la costruzione sociale delle conoscenze	67
2. L'interazione fra pari	76
2.1 Caratteristiche e potenzialità dell'interazione fra pari	76
2.2 Autopercezione e rappresentazione sociale delle competenze	82
3. L'interazione insegnante-alunno/i	89
3.1 Caratteristiche e potenzialità dell'interazione insegnante-alunno/i	89
3.2 L'insegnante come agente decisionale e promotore di contesti di autoefficacia	94
III. STRUTTURE DI GRUPPO: PROCESSI E PRODOTTI	123

1.	Messa a punto del setting di gruppo	123
2.	Occupazione, organizzazione e dinamica	134
3.	Strutture di gruppo finalizzate all'integrazione delle componenti cognitivo-affettive del gruppo-classe	166
IV. SCELTE DIDATTICHE E DI GESTIONE PEDAGOGICA DELLA CLASSE		185
1.	Disciplinarietà e interdisciplinarietà	185
2.	Strategie individualizzate/Strategie non-individualizzate	200
3.	Strumenti di controllo	218
4.	Strumenti di osservazione e monitoring: l'osservazione e i diari di classe	239
4.1	L'osservazione come dimensione euristica della professione docente	239
4.2	I diari di classe come strumento di monitoring	249
Bibliografia		263

Introduzione

Il volume indaga come le caratteristiche della *società conoscitiva* si possano conciliare con la concezione di una *classe* intesa come contesto sociale per l'apprendimento individuale e con un concetto di insegnamento/apprendimento inteso come trasmissione, coordinazione e co-costruzione delle intelligenze e delle competenze individuali, cognitive e affettive.

La classe come *luogo-soggetto* di *cognizione* e di *affettività distribuita*, di incontro e di scontro-confronto-cooperazione sul piano cognitivo ed emotivo-affettivo, corrisponde ad un *sistema complesso* e *dinamico* in continua evoluzione e la costruzione/ricostruzione/condivisione delle conoscenze in termini di *processi-prodotti* attivati e/o attivabili nel gruppo-classe risulta fortemente correlata alle *scelte di gestione pedagogico-didattica dell'insegnante*.

Infatti, la *competenza cognitivo-affettiva* del bambino, può essere riconosciuta come una competenza distribuita tra il bambino e il contesto o incorporata nei contesti stessi che la sostengono. Nella classe, la qualità delle interazioni tra il bambino e il contesto, in termini di acquisizione di competenze cognitivo-affettive, passa per il tramite dell'organizzazione-pianificazione-revisione di *setting* e di *strutture di gruppo* caratterizzate da coerenti punti di incontro tra *occupazione, organizzazione e dinamica*; altrettanto, se i legami tra attività cognitiva, emozione e comportamento si sviluppano in un sistema di autoregolazione, il miglioramento e la comprensione delle relazioni che gli insegnanti instaurano con i bambini, nonché le relazioni che i bambini sono messi nella condizione di poter instaurare tra di loro, assumono un ruolo fondamentale nel tracciare i percorsi evolutivi.

La possibilità di predisporre l'attività in classe attraverso uno *scaffolding* che contempra *strutture di piccolo, medio e grande gruppo* caratterizzate da *interdipendenza positiva* (di scopo, di compito, di ruolo, di materiali, di informazione, di risorse, di contesto, etc.), *interazione promozionale faccia a faccia*, *responsabilità individuale e di gruppo*, *monitoring* dell'insegnante permette di favorire migliori livelli di integrazione tra le componenti cognitive e affettive e di attivare e/o riattivare energie che assolvano ad una funzione costruttiva del lavoro del gruppo e dei singoli allievi.

Se, per ciascuna scelta pedagogico-didattica, i guadagni e il prezzo dell'integrazione delle componenti cognitivo-affettive sono sempre necessariamente distribuiti tra tutti i soggetti coinvolti, contemporaneamente, le potenzialità del gruppo-classe risultano insite nella capacità dell'insegnante di operare coniugando *soggettività personale e soggettività di gruppo*, ossia creando un equilibrio tra la soddisfazione dei bisogni individuali e dei bisogni di gruppo, sia a livello cognitivo sia a livello affettivo.

Peraltro, il riconoscimento dell'*interdipendenza* tra la *dimensione cognitiva* e la *dimensione affettiva*, a partire dalla semplice considerazione che qualsiasi comportamento cognitivo è sempre accompagnato da un aspetto affettivo, invita chi insegna ad una chiara definizione dei propri obiettivi, ma sottolinea anche la possibilità di utilizzare il comportamento cognitivo e lo stesso conseguimento delle mete cognitive per raggiungere mete affettive (con un relativo-consequente aumento dell'interesse e della motivazione da parte degli allievi), così come la possibilità di utilizzare obiettivi del dominio affettivo per raggiungere fini cognitivi.

Si tratta di una competenza della professione docente indubbiamente complessa, che diventa ancora più critica qualora si consideri che le caratteristiche cognitivo-affettive presenti all'interno del gruppo-classe possono diventare elementi di emancipazione/risorsa o regressione/ostacolo per l'apprendi-

mento, in concomitanza con la loro influenza sullo status degli allievi della classe stessa, che risulta strettamente dipendente da tutti i fenomeni di *autopercezione* e di *rappresentazione sociale* che vi si realizzano.

Infatti, il ruolo fondamentale di quelle stesse convinzioni che gli studenti e gli insegnanti si costruiscono rispettivamente riguardo alla propria e altrui intelligenza/competenza/condizione sociale può determinare gli obiettivi che essi perseguono; addirittura, tali convinzioni e tali obiettivi possono dare origine a stili motivazionali adattivi o disadattivi.

La possibilità di far gruppo nella duplice dimensione dello star bene insieme (*benessere affettivo-relazionale*) e dello svolgere in forma collaborativa dei compiti (*benessere cognitivo*), è considerata una competenza acquisibile attraverso percorsi educativo-didattici nei quali, in modo consapevole, insegnanti e allievi sperimentano contesti (e strategie generalizzate) di *autoefficacia* sviluppando forme positive e realistiche di autovalutazione, che contribuiscano a mutare le condizioni cognitivo-affettive presenti in classe restituendo ai soggetti stessi la percezione della modificabilità di tali condizioni.

In questo senso, il ruolo dell'insegnante come agente decisionale si espleta sul piano professionale nella capacità di avvalersi in maniera critica di *strumenti di controllo, di osservazione e di monitoring*, che permettano di conoscere in *termini quantitativo-qualitativi* la situazione cognitivo-affettiva della classe, al fine di mettere in campo i migliori *processi-prodotti* e di creare per ciascuno e per tutti gli allievi la possibilità di cambiare la propria situazione attraverso la sperimentazione di condizioni di successo visibili e riconosciute con le quali è possibile conseguire un senso di autoefficacia elevato e duraturo.

Il primo capitolo del volume si concentra sulla possibilità della *pedagogia* e della *didattica* di corrispondere al *diritto di cit-*

tadinanza in considerazione delle caratteristiche e degli aspetti dell'*accesso alla conoscenza nella società complessa*, con una particolare attenzione alla *costruzione dei significati* e delle *appartenenze* tramite il padroneggiamento del *sistema dei segni*.

Il secondo capitolo interpreta la *classe* come *ambiente per la costruzione sociale delle conoscenze* nel quale *la trama e la storia delle interazioni tra pari e insegnante-allievo/i* diventano il campo in cui si gioca la possibilità di creare contesti caratterizzati da *autoefficacia* che si risolvano in *relazione* e *apprendimento*.

Il terzo capitolo tenta di conseguire una definizione del *gruppo-classe* inteso come *soggetto-luogo* di relazione e apprendimento nel quale la messa a punto di setting caratterizzati da *strutture di gruppo* con una forte congruenza tra *occupazione-organizzazione-dinamica* permettano di trasformare la classe in *gruppo/i di lavoro* in grado di rispondere ai *bisogni* e/o di integrare le *componenti cognitivo-affettive* degli allievi.

Nel quarto capitolo vengono indagate, tra le *scelte didattiche e di gestione pedagogica della classe*, le opzioni offerte dalla *disciplinarietà-interdisciplinarietà*, dalle *strategie individualizzate-strategie non individualizzate di insegnamento-apprendimento*, nonché l'uso di *strumenti di controllo, di osservazione e di monitoring* che permettano all'insegnante di conoscere e corrispondere adeguatamente ai *bisogni cognitivo-affettivi* del gruppo classe.

I. LA FORMAZIONE TRA PEDAGOGIA E DIDATTICA

1. Caratteristiche e aspetti dell'accesso alla conoscenza nella società complessa

La società e l'economia sono oggi più fortemente che in passato basate sulla conoscenza, che è diventata una vera e propria dimensione della società determinando significativi cambiamenti nei modelli di apprendimento, di vita e di lavoro.

In particolare, la tecnica, da *strumento* nelle mani dell'uomo per dominare la natura, diventa l'*ambiente* dell'uomo, ciò che lo circonda e lo costituisce secondo le regole di quella razionalità che, misurandosi sui criteri della funzionalità e dell'efficienza, non esita a subordinare le esigenze dell'uomo a quelle dell'apparato tecnico¹. La trasformazione del lavoro e il rapido invecchiamento delle conoscenze e delle competenze che ne sono conseguiti ha reso sempre più evidente l'esigenza che gli individui siano disponibili e capaci di adattarsi al rapido cambiamento, siano capaci di configurare risposte concrete in grado di contenere e risolvere la forte percezione di disorientamento, incertezza e precarietà che una società moderna induce².

In realtà, le ricerche svolte in Italia e in altri Paesi hanno rilevato che un numero significativo di soggetti si trova in una condizione di deprivazione culturale tale da renderne difficoltoso l'inserimento nelle complicate reti organizzative delle società a sviluppo avanzato³.

Si tratta di soggetti che si trovano nella condizione di *analfabetismo funzionale*, ossia di soggetti in condizione di analfabetismo di base, ma anche di soggetti che, per effetto dell'analfabetismo di ritorno, posseggono parzialmente o non a sufficienza le competenze richieste per convivere proficuamente

con la complessità della società contemporanea. Questa situazione richiede – in un’ottica di apprendimento permanente – un impegno di riflessione sulla formulazione di positive condizioni di insegnamento-apprendimento in grado di rispondere al bisogno di riflessività e di promuovere un uso sempre più multidirezionale del lavoro e del pensiero.

In una società che induce quotidianamente gli individui a confrontarsi con quel particolare *capitale* costituito dal sapere, in una società in cui l’imparare è diventata condizione per vivere e per affermarsi in quanto soggetti responsabili e autonomi, la pedagogia deve prendersi in carico il problema di rendere gli individui capaci di ristrutturare e di riorganizzazione la propria conoscenza; o, comunque, di dare senso alle informazioni, esprimendo autonomia cognitiva e capacità di tradurre in linguaggio le differenze significative introdotte nel sistema dalle informazioni⁴. L’impegno di realizzare un tipo di società che stimoli e consenta che tutti i suoi membri e gruppi sviluppino continuamente le loro conoscenze, capacità e attitudini⁵ si è tradotta nella necessità di una formazione intenzionale volta a perseguire l’ottimizzazione dell’apprendimento e a contrastare il pregiudizio della scarsa o nulla modificabilità di alcune caratteristiche umane e dell’impossibilità di modificare significativamente, attraverso l’intervento formativo scolastico, il quadro delle competenze, degli interessi, delle attitudini e delle disposizioni affettivo-emozionali degli allievi⁶.

In quest’ottica, il ruolo della formazione, nell’accezione di trasferimento della cultura e di modelli esistenziali, ricopre un posto di primo piano nelle politiche europee⁷. Il *Libro Bianco su istruzione e formazione*⁸ identifica la promozione dello sviluppo dei livelli di conoscenza più elevati per le popolazioni e, quindi, un ampio accesso all’istruzione e all’aggiornamento costante delle conoscenze come una delle finalità prioritarie della società contemporanea nei programmi delle istituzioni sociali e nei sistemi di istruzione.

In Europa, la *learning society* è stata descritta come⁸:

- *learning market*, poiché l'apprendimento lungo il corso di vita costituisce la chiave per sostenere lo sviluppo economico, in quanto la qualità della formazione rende un paese sia concorrenziale sul piano produttivo e libero dai pericoli di indebitamento pubblico sia, di conseguenza, in grado di garantire una migliore qualità della vita¹⁰. In questo senso, assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane significa riconoscere e rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa, i suoi cittadini, interpretando l'apprendimento durante il corso della vita e lo sviluppo della società *conoscitiva* (della società *dell'apprendimento e/o che apprende*) come concetti profondamente interconnessi¹¹;
 - "*arena*" *per la partecipazione*, poiché l'apprendimento pervade la vita degli individui e l'*education* costituisce l'attività fondamentale attraverso la quale le collettività perseguono i propri obiettivi;
 - "*arena*" *per la cittadinanza*, poiché l'apprendimento si fa risorsa culturale e umana, in quanto permette di esplicitare e di esercitare il diritto di cittadinanza e consente al soggetto-persona di salvaguardare la sua singolarità difendendo "dai pericoli della massificazione-uniformizzazione-omologazione dei linguaggi, delle forme di pensiero e dei modelli di vita quotidiana (affettivi, cognitivi, etico-sociali, valoriali) generati dai consumi di massa"¹².
- Peter Jarvis¹³ propone tre interpretazioni della società conoscitiva (*learning society*) a cui sottostanno differenti concezioni dell'educazione (*education*):
- *rappresentazione e/o ideale futuristico*, in cui realizzazione individuale, crescita e apprendimento diventano valori socialmente condivisi;
 - *società riflessiva*, in cui la realizzazione individuale si gioca

sulla necessità di capire, conoscere, imparare per operare con coerenza, evitando di incorrere nel “rischio” di subire le conseguenze inevitabilmente indotte da un disconoscimento dei cambiamenti;

- *società del consumo e/o della commercializzazione*, in cui la realizzazione individuale deve fare i conti con il mercato della società dell'informazione.

In questo quadro, obiettivo dell'istruzione e della formazione permanente è garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione, al fine di promuovere condizioni di cittadinanza attiva e di occupabilità che consentano agli individui di prendere parte e contribuire alla vita economica e sociale. Si tratta, soprattutto, di sviluppare efficaci contesti di insegnamento e di apprendimento che, integrando i vari luoghi della formazione sia in termini di continuità di intenti sia in termini di continuità di pratiche, permettano di perseguire conoscenze e competenze aggiornate ed appropriate. Ciò significa impegnarsi ad offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine alle necessità/ricieste delle comunità e, soprattutto, garantire a tutti un facile accesso alle informazioni e un orientamento di qualità attraverso il trasferimento di strumenti e strategie¹⁴ che consentano di conseguire competenze di autoapprendimento ampliando le possibilità di cittadinanza e di richiedere una ridefinizione dei setting di insegnamento-apprendimento, in relazione alle nuove culture organizzative e alle nuove strategie emergenti.

2. La costruzione dei significati e delle appartenenze: la conoscenza tra cultura e contesti

La concezione interazionista e storico-culturale considera che lo sviluppo umano possa avvenire solo all'interno del contesto di una specifica cultura.

In questa prospettiva, ciascun individuo costituisce un insieme di propensioni naturali e di stimoli, finanche di strutture fornite dalla società e dalla cultura in cui vive, cosicché si può ritenere che individui provenienti da differenti culture, nello sviluppo delle loro intelligenze si muovano in direzione di quelle aree di abilità o di quelle intelligenze più apprezzate nelle loro culture. Si potrebbe anche dire che gli uomini si sono evoluti in modo tale da poter esibire almeno alcune intelligenze, che in parte sono indipendenti tra loro e che potremmo anche riconoscere come aree di abilità; tali intelligenze o aree di abilità possono venire plasmate e combinate dagli uomini e dalle culture in una molteplicità di modi che rappresentano corrispettive risposte di adattamento alle pressioni e alle sollecitazioni ambientali¹⁵. Perciò, livelli di competenze maggiormente elevati in particolari campi si prestano ad essere interpretati come risposte di adattamento alle sollecitazioni della cultura cui il soggetto appartiene e ai contesti nei quali il soggetto cresce e si forma.

In questo senso, se il pragmatismo in linea con questa interpretazione ci permette di riconoscere nell'educazione “una funzione sociale che assicura la formazione e lo sviluppo degli immaturi per mezzo della loro partecipazione alla vita del gruppo al quale appartengono” e di “affermare che l'educazione varia con il tipo di vita che predomina nel gruppo”, esso ci induce anche a ritenere “in particolare che una società, che non solo cambia, ma che ha come ideale un cambiamento che la migliori, avrà norme e metodi di educazione diversi da quella che mira solamente alla perpetuazione dei suoi costumi”¹⁶.

Scriveva, infatti, Dewey: “Io credo che ogni educazione derivi dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie” ritenendo che il compito dell'uomo sia quello di inserirsi profondamente nella situazione in cui si trova per trasformarla. In questa visione, il valore dell'educazione consiste

necessariamente nel fornire ai soggetti in formazione un senso della loro appartenenza al gruppo sociale, trasmettendo loro sia il patrimonio delle conoscenze passate, sia contemporaneamente la coscienza critica di questo passato, per renderli capaci di dare una direzione alle credenze acquisite e di ricostruire (non di ripetere) il dato naturale e sociale¹⁸.

In questa accezione, emerge il doppio aspetto dell'educazione, quello individuale e quello sociale, che lo stesso Dewey definisce anche come "psicologico" e "sociologico". Aspetti che evidenziano la necessità l'uno di mettere l'individuo in possesso pieno delle sue capacità (e quindi studiarne e conoscerne le attitudini), cosicchè possa realizzare la funzione di agente di progresso sociale, l'altro di conoscere la società in cui l'individuo vive allo scopo di sapere su quali attitudini e capacità far leva, proprio perché lo sviluppo dei dati psicologici e individuali è situato nei costumi di una data società e da questi riceve direzione.

In tal senso, la scuola, corrisponde a quella "comunità sociale" di cui l'alunno è membro insieme con gli altri (alunni e gli insegnanti) e che ha il compito di creare un ambiente semplificato di vita associata dove l'educazione (il cui processo e il cui fine arrivano ad identificarsi) è concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza¹⁹, contribuendo alla costruzione della "memoria collettiva", creando senso di appartenenza ad una storia comune, e senso di continuità della propria storia con quella di gruppi sociali via via più ampi, quale contributo al consolidamento della percezione dell'identità personale²⁰. La scuola si fa luogo in cui si possono coltivare ragionamento e riflessione e dove possono svilupparsi quelle conoscenze culturali condivise che consentono ad un popolo di funzionare come una vera società²¹.

Si tratta di una prospettiva che, avendo necessità di cogliere in modo più profondo il nesso tra conoscenza e cultura,

rende indispensabile fare riferimento alle nozioni cruciali di contesto, situazione, significato, e pertanto che, nello studio dei processi psicopedagogici, induce a considerare due caratteristiche distintive della specie umana: a) l'abilità di modificare l'ambiente creando artefatti (materiali e simbolici); b) l'abilità di trasmettere, con il tramite principale del linguaggio, le modificazioni così accumulate alle successive generazioni²². In questa prospettiva, la cultura è concepita come quel medium in cui è inserita l'esistenza umana e che agisce sia come vincolo sia come strumento della condotta sapendo che lo sviluppo umano ha luogo sempre tra una *constraining biology* (le determinanti biologiche) ed una *enabling culture* (le dimensioni culturali)²³.

Questo riferimento che comporta una riflessione sul concetto di trasmissione culturale, rende necessario operare una distinzione tra *la cultura e le culture*.

Se intendiamo per *cultura*, quel caratteristico insieme e/o capitale di saperi, di abilità, di regole, di norme, di divieti, di strategie, di credenze, di idee, di valori, di miti, trasmessi tra le generazioni, che lega una specifica comunità o gruppo ai suoi antenati e alle sue tradizioni, è possibile considerare che essa si riproduce in ogni individuo controllando l'esistenza della società stessa e mantenendone la complessità psicologica e sociale. In nessun tempo e in nessun luogo la società umana ha mai potuto essere priva di cultura, sebbene alcuni aspetti possano migrare da una cultura all'altra, come ad esempio le tecniche, ciascuna cultura è singolare e quindi si ha sempre la cultura nelle culture, ma la *cultura esiste solo attraverso le culture*²⁴.

In un certo senso, si evidenzia il doppio fenomeno dell'unità e della diversità delle *culture*, mentre la cultura mantiene l'identità umana in ciò che essa ha di specifico, le culture mantengono le identità sociali in ciò che esse hanno di specifico; inoltre, all'apparente chiusura di alcune culture finalizzata alla salvaguardia della propria identità singolare corrisponde,

contemporaneamente, la loro apertura nell'integrare saperi tecniche idee, costumi, alimenti, individui di altra provenienza e rendendo possibili assimilazioni arricchenti²⁵.

Le diverse situazioni della vita e le molteplici esperienze in cui questa crescita umana si risolve, come anticipato, riconoscono l'indubbia collocazione strategica della *comunicazione*, della *attività* e della *operatività*, *con, sui e per mezzo* degli elaborati culturali, dei quali il linguaggio costituisce la colonna portante. Il riferimento è necessariamente alla *comunicazione* e all'*attività* in cui si manifesta una forte dinamicità e capacità operativa della mente, in cui il *pensiero e le conoscenze* divengono filo conduttore nella costruzione o anche destrutturazione delle *proprie esperienze vitali* e nella lettura delle esperienze *altre e/o di altri*²⁶, ossia, in quegli intrecci e in quelle trame, attraverso cui gli individui progressivamente giungono o si mettono nella condizione di giungere alla capacità di riflettere su sé e sugli altri.

Attraverso il *principio dell'anello ricorsivo*, Morin induce a considerare come, in una cultura, sia possibile superare la nozione di regolazione con quelle di auto-produzione e auto-organizzazione: se gli uomini "producono" la società attraverso *le e nelle* loro interazioni, la società, intesa come globalità emergente, produce l'umanità di questi individui portando loro il linguaggio e la cultura²⁷ e, in questo contributo, proprio il linguaggio costituisce sia uno strumento logico sia uno strumento sociale, ossia un mezzo di comunicazione, ovvero lo strumento mediante il quale l'individuo viene a partecipare alle idee e ai sentimenti altrui²⁸.

In tale direzione si sono peraltro risolti gli interessi della psicologia culturale che, facendo riferimento ad una nuova opzione teorica, ha inteso analizzare le prestazioni (verbali, manipolative, interattive e persino percettive) di bambini e adulti relativamente ai modi in cui essi interpretano gli aspetti simbolici dei compiti che vengono loro proposti. Si tratta, di un

opzione che considera la mente *content-driven, domain-specific, and constructively stimulus-bound*²⁹ e, in quanto tale, inscindibile dai mondi intenzionali sempre storicamente variabili e culturalmente diversi in cui da un lato, il linguaggio esercita un ruolo co-costitutivo, dall'altro lato, rispetto ad esso le stesse pratiche culturali di alfabetizzazione e di scolarizzazione assumono un ruolo determinante che viene espresso da quelle variazioni cognitive riscontrabili nei bambini dopo l'inizio della scolarità.

In questo approccio, le capacità cognitive si propongono con delle articolazioni e delle flessibilità specifiche in relazione allo svolgimento di quei compiti particolari che si dicevano differenzialmente valorizzati dalle diverse culture; si tratta soprattutto di capacità e strategie funzionali allo scopo, ma in particolare rispondenti alle tradizionali definizioni della cognizione in termini di progresso verso l'astrazione, la decontestualizzazione, la formalizzazione³⁰, ovvero di quelle operazioni che permettono di apprendere, cioè di foggiare autonomamente il proprio contenuto conoscitivo, in quanto l'educazione non può che risolversi in autoeducazione.

Tale modello, che interpreta lo sviluppo come progresso verso la decontestualizzazione, restituisce una nuova centralità alla nozione di contesto³¹, inteso sia come il quadro culturale nel quale avviene uno specifico evento interattivo sia come quello stesso quadro che proprio in ragione della sua natura, offre le risorse per una sua realizzazione e interpretazione³².

In questo senso, l'evoluzione cognitiva si orienta verso quella messa in contesto delle conoscenze, che contiene contemporaneamente le condizioni del loro inserimento e i limiti della loro validità. La contestualizzazione viene intesa da Bastien una condizione essenziale dell'efficacia del funzionamento cognitivo che, unitamente allo sviluppo cognitivo promosso dalla scolarizzazione, non produce un pensiero sempre più "svincolato dal contesto", bensì un pensiero in grado di

procedere a quel tipo di ri-contestualizzazione propria dei compiti scolastici, trasferibile poi in altri contesti. Secondo questa ottica, invece, si intende un processo, insieme di sviluppo e di apprendimento, attivamente promosso e sostenuto dalle interazioni sociali che avvengono nei diversi contesti della cultura, della famiglia, della scuola³³.

La possibilità di apprendere diventa strettamente connessa all'attribuzione dei significati all'interno di una specifica cultura e alla possibilità che, l'interazione necessaria per il loro trasferimento, e l'intenzionalità atta a trasmettere quel sistema di segni renda possibile sia la decodifica sia la codifica e la ricodifica dei significati. Bruner scrive: "capire la condizione umana significa capire ciò che le cose significano per coloro che stiamo studiando"³⁴. La comprensione dell'attività umana richiede lo studio dell'attività delle persone nei contesti di vita reali e del significato che attribuiscono agli eventi.

La psicologia dello sviluppo centra la sua attenzione sul ruolo del *contesto e/o dei contesti* nei processi evolutivi³⁵. Tra le molteplici definizioni è possibile distinguere contesti come: i luoghi in cui i bambini intessono relazioni significative³⁶; le interazioni tutoriali fornite dagli adulti che partecipano allo sviluppo³⁷; le interpretazioni dei significati che i protagonisti attribuiscono agli eventi di vita³⁸.

Per Cohen e Siegel³⁹, lo studio delle dimensioni del contesto implica necessariamente la focalizzazione sulle persone considerate in sistemi di relazioni significative all'interno degli ambienti fisici che sostengono le condotte della vita quotidiana. Questa lettura del contesto, che si allontana da un'idea prettamente deterministica secondo la quale esso costituisce una variabile che ha effetti sul comportamento, lo individua piuttosto come un processo dinamico che si costruisce nelle pratiche relazionali a cui il soggetto in formazione contribuisce con la sua soggettività (in termini di conoscenze, di intenzioni e di

affetti). Nell'organizzazione della quotidianità delle routine e delle condotte corrispettive che caratterizzano le relazioni con gli adulti e con i pari è presente una dimensione significativa che esprime la natura sociale dello sviluppo del concetto di Sé⁴⁰ intrecciato alla dimensione culturale che fornisce le coordinate di interpretazione dell'esperienza del soggetto.

Questa impostazione, di tipo situazionista⁴¹, conferma l'esistenza di un'attività conoscitiva umana inestricabilmente integrata all'interno di attività che si svolgono nel mondo sociale, ossia attività contestualizzate o situate, in cui, oltre alle rappresentazioni mentali sono presenti una gamma di fenomeni e processi eterogenei quali i "dispositivi materiali, le forme di conoscenza storicamente costituite e socialmente distribuite, i processi di interazione sociale e i modi di azione sociale che essi producono"⁴². L'evoluzione da un pensiero contestualizzato ad un pensiero astratto, che si emancipa dai vincoli situazionali, viene ricondotta ad una complessa transizione a diversi contesti di vita e di conoscenza, marcati da diversi livelli storici, che potrebbero essere, secondo la matrice storico-culturale, di tipo filogenetico, ontogenetico e, appunto, storico-culturale⁴³.

In questo senso, l'accesso alla conoscenza e dunque la possibilità di decodificare, di rendere leggibili e interpretabili gli oggetti e/o i concetti della conoscenza, diventa strettamente connesso alla comprensione della natura del contesto e del significato degli stessi.

Quindi, proprio in questo senso, la mediazione culturale corrisponde a quella mediazione effettuata tramite un artefatto culturale (insieme simbolico⁴⁴ e materiale) prodotto dagli uomini, che permette loro di pervenire a realizzare, ma anche a modificare l'interpretazione stessa del mondo in cui vivono⁴⁵. Inoltre, se la cultura può essere interpretata come sistema di artefatti (intesi in modo estensivo) che mediano la nostra interazione con il mondo, anche le funzioni psicologiche sono mediate attraverso

so gli strumenti⁴⁶ della cultura configurandosi anch'esse come processi soggetti ad una evoluzione storica. Gli artefatti (mediatori culturali e psicologici) sviluppati da una determinata cultura vengono trasmessi alle generazioni successive in un percorso di accumulazione progressiva in cui è possibile rintracciare l'origine storica delle modalità di mediazione tra noi e il mondo e, per quanto detto, il modello esemplare di questa accumulazione risiede nel linguaggio poiché, se è vero che gli uomini vivono in un ambiente trasformato dalla presenza di artefatti, è soprattutto vero che, offrendo la mediazione semiotica, il linguaggio si propone come l'artefatto più rilevante⁴⁷.

Steiner, ritiene centrale la comparazione per ogni forma di significante e scrive che “ogni atto di percezione di una forma significante nel linguaggio, nell'arte, nella musica, è comparativo. [...] Cerchiamo di capire, di ‘situare’ l'oggetto che sta davanti a noi – il testo, il quadro, la sonata – nel dargli il contesto, comprensibile e formativo, di esperienze già avvenute e ad esso correlate”⁴⁸.

Ciascun oggetto e/o concetto, è un “semioforo”, ossia un veicolo di messaggi, un testo che la stessa mediazione, attraverso gli artefatti, permette di decodificare, codificare e ricodificare.

La lontananza della fonte da cui proviene l'oggetto e/o concetto da decodificare contribuisce ad una sua perdita di significato, ovvero al determinarsi di un vuoto che potrebbe essere colmato solo da una mediazione particolarmente capace di presentare l'oggetto/concetto da conoscere oltre che con un'attenzione alle sue qualità obiettive, anche a quelle dell'ambiente che lo include ed alle caratteristiche individuali (età, cultura, valori, motivazioni) dei soggetti-persona che lo percepiscono e/o decodificano. Si tratta anche di una mediazione che permette di pervenire ad una conoscenza pertinente, quale quella che consente al soggetto di collocare ogni informazione

nel proprio contesto, ma contemporaneamente nell'insieme in cui si iscrive. Infatti, la conoscenza non progredisce con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, bensì con la capacità di contestualizzare e di globalizzare⁴⁹ e in questo senso, dall'altro lato, l'alfabetizzazione diventa garanzia di diritto di cittadinanza intesa come possibilità di decodificare e codificare tramite gli artefatti culturali che permettono di condividere il sistema dei segni.

In questo senso, il padroneggiamento dei linguaggi, costituisce un potere⁵⁰ e l'analisi stessa del rapporto tra sviluppo, apprendimento e socializzazione induce all'inevitabile assunzione di una posizione impegnata a sviluppare quei modelli e quelle strategie di apprendimento che si possono definire fertilizzanti culturali, di contesto, della conoscenza condivisa, della cognizione quotidiana, dell'apprendistato cognitivo, dell'apprendimento organizzativo attraverso i quali il processo di apprendimento – mediato dagli strumenti culturali “storicamente rilevanti nel contesto” (all'interno di una dimensione “ecologica” dello sviluppo) – si realizza come relazione, comunicazione, condivisione di esperienze.

In questa lettura, la socializzazione, lontana da una funzione di adattamento dell'individuo ad una società preesistente, può essere intesa come quel processo interattivo a due vie tra la società (e/o l'esperto) e il nuovo membro (e/o il novizio), in cui anche il secondo è effettivamente attore, presente con un ruolo assolutamente attivo, che spiega la possibilità dell'innovazione e del cambiamento.

Dunque, la socializzazione acquista il significato di un'attività di co-costruzione del mondo sociale, che implica esperti e novizi, adulti e bambini, e rende possibile l'appropriazione critica del patrimonio di una società; l'apprendimento perde i connotati di un'acquisizione mentale individuale per assumere quelli di un'acquisizione sociale nella cornice complessa di una comunità

di pratiche, scopi, strumenti e attività. Per coerenza, la nozione di sviluppo diventa affine a quella di apprendistato⁵¹ e di progressiva partecipazione sempre meno marginale dei novizi alle comunità di riferimento attraverso forme di apprendimento situato.

La relazione diventa un aspetto costitutivo dei processi di crescita-identità o di quel farsi dell'essere umano fortemente segnato dai contesti. Scrive Alberici: “un farsi dell'essere umano, attraverso la costante *produzione* di nuovi significati e la *manipolazione dei significati codificati* (i saperi), che concepisce lo sviluppo dei soggetti come un processo a diverse velocità, multiforme, e comunque sempre *dinamico* e capace di costruire attraverso il *comunicare* nel mondo e con il mondo, *relazioni* di interdipendenza *significative* per la determinazione della identità dei singoli, con il loro unico e irripetibile percorso di vita”⁵².

Il discorso-in-interazione può essere inteso come base sociale e luogo primario della costruzione della società; la conversazione come scambio sociale è un veicolo implicito dei presupposti condivisi e delle regole che orientano le persone nella vita quotidiana, dei processi abituali e/o automatici di costruzione e/o di attribuzione di senso, delle modalità cognitive, delle pratiche di apprendimento dei significati e dei valori dei partecipanti.

In situazioni lavorative, di studio o, più in generale, nella quotidianità la gestione dei discorsi collettivi può determinare la struttura della partecipazione dei soggetti con implicazioni cognitivo-relazionali sia a livello di apprendimento individuale sia di co-costruzione della conoscenza⁵³.

La possibilità di una comprensione condivisa di un compito anche scolastico, dipende “dalla definizione della situazione”, cioè dal modo in cui il setting è rappresentato da chi vi opera, tenuto conto che lo scopo dell'interazione e dell'istruzione è quello di pervenire a una ri-definizione condivisa della situazione, attraverso livelli di progressiva maggiore intersog-

gettività che, per perseguire la co-costruzione, lasciano necessariamente spazio alla negoziazione.

In questo senso, il rapporto intersoggettivo con gli adulti e con i compagni attraverso la mediazione degli strumenti culturali e dei sistemi dei segni del proprio ambiente di vita permette al soggetto di riconoscersi come individuo e di costruire la propria identità attraverso il gruppo (familiare, scolastico, sociale) e fa sì che l'individuo, per riconoscersi come parte del gruppo accetti/faccia propri/interpreti i sistemi dei segni, le credenze, le regole che il gruppo si dà.

Nel corso e/o attraverso le esperienze sociali, il bambino sviluppa un senso di sé attraverso processi di confronto con gli altri e si appropria contemporaneamente del linguaggio della sua comunità d'appartenenza, in questo modo inizia la sua partecipazione alla conversazione mettendo in parole gli stati mentali e inizia a scoprire come questi stati possano essere resi pubblici, nonché in quale modo considerarli e quale sia il loro ruolo causale nella vita sociale.

In questo senso, la condivisione del sistema dei segni come necessità per conseguire cittadinanza e/o appartenenza si propone come un discorso particolarmente complesso, che rimanda irrevocabilmente ad una riflessione sulla comprensione del *significato* (o del problema della realtà come problema di significato).

Innanzitutto, possiamo dire che il significato empirico è ciò che rimane quando, dato un discorso con tutte le sue condizioni stimolatorie (*significante*), prescindiamo dall'aspetto verbale. Quindi, è quanto hanno in comune gli enunciati di una lingua completamente estranea⁵⁴. L'accesso al significato è mediato dal segno.

Per Peirce, “un segno, o *representamen*, è qualcosa che sta a qualcuno per qualcosa sotto qualche rispetto o capacità. Si rivolge a qualcuno, cioè crea nella mente di quella persona un segno equivalente, o forse un segno più sviluppato”⁵⁵.

Questa affermazione sottolinea le tre relazioni fondamentali del representamen con la base, l'oggetto e l'interpretante, che connettono i vari elementi del significare.

Nella sua funzione più immediata, il segno, indipendentemente da ogni effetto e connessione ulteriore, è *in sé, in quanto segno*, espressione di significati⁵⁶.

Lo "stare per", a cui Peirce fa riferimento, copre contemporaneamente la duplice area di *stare in relazione con e stare al posto di*⁵⁷. Perciò, ad esempio, un semaforo nelle sue indicazioni cromatiche è un segno che in maniera del tutto convenzionale informa dell'ordine di stare fermi o di passare, presupponendo un preesistente accordo o condivisione di significati che permetta a chi lo percepisce dal punto di vista visivo, di mettere *in relazione* il cromatismo con la corrispondente azione richiesta e, in questo senso, il cromatismo stesso è *al posto della* indicazione mediata dal colore.

Pertanto, la possibilità di cogliere un certo oggetto o una certa qualità come segno è insita nella condivisione, da parte dell'interpretante, del codice in cui è inserito il significato; l'ignorare questo codice preclude la possibilità di accedere-decodificare-agire conseguentemente al segno.

Quindi, ad esempio, per un eschimese che non condivide il nostro sistema di segni, i colori di quello stesso semaforo non sono né *in relazione con* tantomeno *al posto di*, ma semplicemente costituiscono quello che in semiotica viene definito un significante (ossia, il segno così come è percepibile ai nostri sensi).

Nel rappresentare un oggetto il segno, mette in moto un processo semiosico all'infinito: con questo si intende che se un segno è altro dal suo oggetto per comprenderlo è necessaria una spiegazione, e tale segno e tale spiegazione costituiscono un altro segno. A questo punto subentra una spiegazione supplementare più ampia, che con il segno già ampliato forma un segno ancora più complesso, poichè si dovrebbe raggiungere

un segno di se stesso che contiene la propria spiegazione e delle sue parti significanti, secondo le quali ognuna di tali parti ne ha un'altra come oggetto. In ogni segno è situata potenzialmente una linea di spiegazione o un *Precetto* di spiegazione secondo cui esso è un'emanazione del proprio Oggetto, ma sebbene il segno rappresenti l'oggetto e ne parli, non può fornire da solo conoscenza diretta o riconoscimento di quell'oggetto. "L'enunciato non ha altro oggetto all'infuori di quello di cui il destinatario ha già nozione. Questo è il primo carattere che *deve essere* di un segno, secondo quel processo di osservazione astrattiva tipico della grammatica speculativa, per cui da ciò che è si astrae in funzione di ciò che deve essere: il segno non informa sull'esistenza o meno dell'oggetto; l'oggetto è *già conosciuto* come cosa esistente, o che si credeva esistesse, o che si desiderava che esista, o la cui negazione può esistere". In realtà, un'analisi del Segno (inteso quale *primo correlato* della relazione Segno-Oggetto-Interpretante) più approfondita permette di suddividere il *Segno stesso* nei suoi tre aspetti di primità, secondità, e terzità. Alla primità corrisponde il segno considerato come espressione; alla secondità corrisponde il segno considerato in rapporto con l'oggetto; alla terzità corrisponde il segno considerato in rapporto con l'interpretante. Ne consegue, che la possibilità di distinguere i segni risulta in tre tricotomie. "1) Il Segno considerato *in se stesso*, può essere o una pura qualità, o un esistente effettivo, o una legge generale. 2) Il Segno, considerato *in relazione con l'Oggetto*, può avere tale relazione come dipendente o da qualche carattere che il segno ha in se stesso, o da un rapporto esistenziale con l'oggetto, o dalla sua relazione con un interpretante. 3) Il Segno, considerato *in rapporto con l'Interpretante*, può essere rappresentato dal suo Interpretante o come un segno di possibilità, o di fatto, o di ragione"⁵⁸.

La relazione che sussiste tra nomi o segni, solo in quanto denominano o designano qualcosa, si rende possibile in virtù

della connessione di ognuno dei due segni con la medesima cosa designata⁵⁹. In questo senso, è possibile tornare a riflettere sul fatto che tale connessione è assolutamente arbitraria o si direbbe convenzionale: in una società completamente basata sui linguaggi (orale, scritto, gestuale, iconico, etc.) e sulla comunicazione, proprio in questo aspetto è possibile individuare, da un lato la ricchezza della significazione del mondo da parte delle culture e della costruzione delle appartenenze al gruppo attraverso la condivisione del sistema dei segni, dall'altro lato l'esclusione del soggetto dalla partecipazione attiva alla comunità di riferimento come conseguenza di una mancata alfabetizzazione individuale.

Attraverso un'analisi più approfondita, potremmo notare che, di regola, i rapporti che intercorrono tra il segno, il suo senso e la sua denotazione sono tali per cui al segno corrisponde un determinato senso e a questo corrisponde di nuovo una determinata denotazione, mentre a una denotazione (ossia a un oggetto) non appartiene un solo segno. Un medesimo senso, a parte alcune eccezioni, ha differenti espressioni in lingue diverse e persino all'interno della stessa lingua.

Nelle lingue naturali, addirittura, non esiste una corrispondenza tra un determinato senso ed una espressione, ed è anche molto difficile che la stessa parola mantenga il medesimo senso nello stesso contesto. Un'espressione grammaticalmente ben costruita, fungente da nome proprio (parola, segno, connessione di segni, espressione), ha un senso, ma non è affatto detto che a questo corrisponda anche una denotazione.

Questo discorso propone una serie di riflessioni che inducono a considerare il problema dell'intraducibilità di una lingua, e il fatto che un linguaggio non corrisponde assolutamente ad un etichettamento del mondo.

In questo senso, quella che noi chiamiamo soltanto neve, gli stessi eschimesi, chiamano in innumerevoli differenti modi,

che noi ignoriamo; si tratta di modi prettamente connessi alla loro esperienza di neve con diversissime condizioni di temperatura. Nello stesso modo, in una lingua o in un dialetto della stessa nazione, una certa cosa è chiamata in un certo modo o una certa espressione ha un certo significato che risulta di difficile traduzione o che addirittura perderebbe il suo senso se restituito in una lingua o in un dialetto diverso.

Siccome, inoltre, un linguaggio è sempre costruzione di una cultura che con esso si rappresenta, per l'interpretante che accede al significato, alla difficoltà della convenzione denotativa, si somma quella ulteriore dell'implicito connotativo (inteso anche come espressione psicologica di una collettività) in tutte le sue opzioni (come quella metaforica), cosicché con un esempio molto semplice, lo stesso eschimese che cercasse di imparare la nostra lingua, di fronte alla frase "è passata la volpe", resterebbe molto perplesso per non aver visto l'animale di riferimento bensì la "nostra vicina".

In questo senso, la possibilità ulteriore di decodificazione del messaggio è presente nel contesto, intendendo con esso: il bagaglio di conoscenze precedenti di colui che decodifica, il resto della comunicazione in cui è incluso il messaggio (relativamente al verbale e al non verbale), ciò che succede intorno mentre il messaggio è percepito, la relazione con l'emittente. In questo stesso contesto si gioca la possibilità di accedere al segno, ma soprattutto quella di costruire a propria volta una risposta coerente mettendo in gioco condotte sociali, emozionali, comunicative e cognitive.

In merito al linguaggio verbale, possiamo dire, infine, che la congiunzione che si opera tra l'esperienza linguistica e quella sociale favorisce l'originarsi dell'intelligenza necessaria per pensare e per parlare del comportamento (proprio e altrui) in termini comunicabili, ossia della cosiddetta intelligenza socio-linguistica, che permette di ragionare circa la mente. Per Olson, i

processi di alfabetizzazione possono potenziare questo tipo di ragionamento e soprattutto l'istruzione, in alcune occasioni, può prendere il posto dell'attività e dell'esperienza stessa. In questo senso, il mezzo più efficace dell'istruzione è il linguaggio, poiché permette di indicare a colui che ascolta quali sono le alternative con le quali avrà probabilmente a che fare e le modalità di scelta fra queste alternative. Il successo dell'istruzione è insito nella capacità dell'insegnante di riuscire ad anticipare le alternative che vengono prese in considerazione dallo studente ossia ad assolvere ad una funzione di *scaffolding* creando contesti (e/o spazi/tempi/occasioni di intersoggettività) nei quali agli studenti venga data la possibilità di conseguire una competenza linguistica, ma soprattutto conversazionale, intesa come la capacità di organizzare (attraverso particolari strategie) il proprio comportamento in modo intellegibile (in modo cioè che risulti prevedibile e comprensibile agli altri).

3. I fondamenti di una pedagogia della formazione

La complessità e la differenza rappresentano terre di confine, condizioni della società contemporanea che interrogano l'educazione, la scuola e necessariamente la pedagogia. La possibilità di rispondere a queste condizioni da parte della pedagogia, corrisponde alla sua capacità di rottura e di innovazione, alla sua capacità di pensare/pensarsi secondo paradigmi e modelli di problematicismo, tali da conseguire *nuove strutture-valori-modelli* cognitivi, relazionali, formativi⁶⁰.

In questo impegno, la ricerca pedagogica contemporanea si distingue "in un filone *critico-ermeneutico* (teso a coniugare il 'rigore' del modello scientifico con la 'comprensione' storica della filosofia), in una direzione più strettamente metateorica (una 'conoscenza della conoscenza' e un sapere che si interroga

sui meccanismi di formazione e di trasmissione del sapere) e in un ultimo modello di tipo *fenomenologico* (teso a saldare il vissuto esistenziale e la tensione intersoggettiva con la trascendenza del dato fattuale)”⁶¹.

L’elemento comune a queste prospettive, in cui la formazione assume il ruolo di “categoria reggente” del pedagogico, è costituito da una riattivazione antropologica del pedagogico⁶² stesso, del *sé-come-problema* di formazione che, come spiega Cambi, induce ad una ripresa dell’aristotelico “acquir forma”, curvandolo secondo un’idea di *anthropos* come soggetto, come *ego*, che costituisce l’ambizione, come *ego* possibile e *in fieri* e dunque, contemporaneamente, elemento di coordinamento e di proiezione dei processi formativi (articolabili, *en gros*, tra inculturazione, apprendimento e formazione)⁶³.

I caratteri teoretici della pedagogia (di riflessione sull’educazione) rispecchiano inevitabilmente (in maniera esplicita e/o latente) i paradigmi emergenti in un determinato momento storico.

Questa lettura induce a riportare necessariamente il tema della formazione alla società, infatti, “è sempre la società che educa” penetrando, nonostante ogni barriera, attraverso le concezioni, i valori, gli umori profondi, nel tessuto psicologico individuale dell’educando e determinandone convinzioni, comportamenti e possibilità⁶⁴.

Si tratta di una lettura che, da un punto di vista educativo e formativo, richiede un’attenzione speciale nella predisposizione di *luoghi, occasioni e strategie* atti a favorire l’autonomia intellettuale e affettiva⁶⁵, che si sviluppa nell’equilibrio dialettico tra bisogno di *attaccamento* e bisogno di *allontanamento*, ovvero tra bisogno di dipendenza e bisogno di *libertà*⁶⁶ del soggetto in formazione.

In questo senso, scrive Laporta, se “educare [...] riflette l’idea [...] che l’essere umano sia in possesso di un patrimonio

innato da estrarre e sviluppare. “Formare” e “formazione” da parte loro hanno un significato più specifico [...]. Ma gli ambiti denotativi rimangono egualmente sovrapposti in larga misura, come quando si parla indifferentemente di “processi educativi” o “formativi”⁶⁷.

La *paideia*, come idea antropologica e culturale, processo spirituale e istituzionale, ideale e materiale, è infatti intesa come formazione di un uomo secondo un’idea che tende a de-storicizzarlo, ad universalizzarlo, a renderlo sintesi vissuta e punto di convergenza di tutto un universo (articolato) di cultura e, in tal senso, si caratterizza soprattutto, come processo ideale di un rapporto tra individuo, cultura e mondo (naturale e sociale), ma anche come processo di educazione che si compie nello spazio e nel tempo, nella società, nelle sue istituzioni⁶⁸.

A partire dal presupposto che la formazione non possa prescindere dall’inculturazione e dall’apprendimento, che invece possono essere reputati processi indipendenti rispetto alla formazione, la *Bildung* ha offerto alla pedagogia attuale un modello per pensare la formazione come la sua categoria più alta, ricca e irriducibile rilanciando fortemente il valore dell’intenzionalità pedagogica. In questo senso, il riferimento non è stato ad una formazione astratta, bensì ad una formazione situata nella Modernità come specifica condizione storica e centrata sulla formula soggetto-oggetto-relazione (dinamica e aperta)⁶⁹.

Questa prospettiva, evitando di ridurre la formazione al *come* e a *chi* insegna in un contesto intenzionalmente formativo, fornisce spunti di riflessione e di lavoro soprattutto in relazione alle dinamiche di insegnamento e apprendimento.

Discutere di pedagogia della formazione, oggi, significa fare riferimento al processo volto alla realizzazione personale che racchiude l’insieme dell’educazione umana; “formare” quindi si riferisce sia al risultato (la persona formata) sia, aristotelicamente, all’iter attraverso il quale si ottiene tale prodotto e,

dunque, a quegli interventi “esterni” alla persona che (nel loro insieme) producono l’esito formativo⁷⁰.

In questa accezione, l’idea di formazione trova una sua declinazione in quel processo intenzionalmente formativo costituito dall’istruzione, messo in campo dalla società per socializzare i nuovi membri alla sua cultura e fornire loro gli strumenti per integrarsi.

D’altra parte, proprio con l’avvio dei fenomeni di industrializzazione e tecnologizzazione, la formazione ha corrisposto anche alla necessità di creare una risorsa umana non addestrata, ma strategica, in grado di sapersi collocare nei processi produttivi complessi e, dunque, interessata alla complessità delle relazioni sociotecnologiche e culturali all’interno dell’organizzazione⁷¹.

Si considera la formazione *attività educativa* che opera sull’umano, sul comportamento e sull’apprendimento ed è possibile rintracciare la dimensione educativa all’interno della formazione, in quanto “compendia l’istruzione e rinvia alla crescita (al) percorrere un itinerario finalizzato alla crescita in modo orientato, “accompagnato”, in qualche misura tutelato dai soggetti a cui il formatore si rivolge. Educare esprime in senso vero e autentico ciò che nel contatto educativo è implicitamente vissuto, atteso, richiesto, come presa in carico da parte del formatore del progetto di crescita⁷² “culturale, sociale, professionale, personale) di cui è portatore il soggetto”.

La funzione di chi forma (che può corrispondere anche ad una figura di tutor e/o di counsellor) si caratterizza nell’affiancamento al soggetto che attraverso la relazione, viene responsabilizzato e/o reso consapevole delle proprie modalità di lavoro e/o di apprendimento.

In quanto scienza che riflette attorno alla relazione educativa, e per il suo intrinseco legame con la piena educazione dell’uomo, la pedagogia esprime un forte interesse a ri-pensare la

formazione, il che richiede necessariamente che essa rifletta sulle problematiche emergenti dalle esperienze in atto nella società.

Allora, la tensione alla formazione in quanto processo di instaurazione della *Bildung*, corrisponde, nel contesto scolastico soprattutto, all'intenzionalità di offrire informazioni prestabilite e/o sistematizzate⁷³ e, conseguentemente, a trasformare l'informazione in conoscenza e questa in sapere e in coerenti comportamenti organizzativi.

In un simile contesto, l'educazione può essere identificata per un verso nell'*apprendimento* (l'educazione consiste nell'apprendere qualcosa) e per l'altro nella *comunicazione* (si apprende qualcosa di nuovo a scuola quando l'insegnante ce la comunica)⁷⁴.

La relazione educativa che la sorregge rappresenta un contesto che può generare o ostacolare gli apprendimenti, essa è sempre una relazione asimmetrica, determinata da una disparità di potere tra l'uno e l'altro dei soggetti coinvolti, caratterizzata dall'età o dal possesso di strumenti culturali o dalla sicurezza ontologica dell'esistenza⁷⁵.

Il richiamo alla dimensione dell'innovazione pedagogico-didattica connesso alle conoscenze offerte dalle teorie dell'apprendimento si discosta dalle spinte alla *deregulation* e al *laissez-faire* e si concretizza nell'impegno ad assolvere a quel diritto all'educazione che si considera condizione di cittadinanza nella società. Si tratta di un diritto per il quale si richiede una formazione con forti elementi culturali di tipo generale, metodologico e di indirizzo, tali da formare la persona nella sua interezza e da fornirle nel contempo gli strumenti per raggiungere e mantenere aggiornati ed elevati i livelli di competenza, di conoscenza e di abilità⁷⁶.

La necessità di una *Bildung* che offra questo tipo di competenze invita la società da un lato a muoversi lungo un progetto longitudinale di formazione⁷⁷, che richiama l'educazione per tutta la vita, dall'altro lato a porre in connessione il luogo tradi-

zionalmente deputato alla formazione, ossia la scuola (intesa come un'organizzazione di carattere temporaneo, istituita per assolvere ad alcune specifiche finalità educative) con le altre agenzie educative (non-formali e informali), in direzione del progetto di un *sistema formativo integrato*.

4. La mediazione pedagogica e didattica

Nel riscontrare l'esistenza e la sopravvivenza di comunità, società, istituzioni prive della presenza dell'attività educativa, nonché l'esistenza di società e di civiltà che non hanno avvertito la necessità di interrogarsi sulla natura dell'educazione, taluni autori⁷⁸ sono pervenuti all'idea che l'educazione costituisca un dato permanente della vita delle società, mentre diversamente la pedagogia si concretizza come un fatto eccezionale e/o transitorio.

In realtà, si tratta di una convinzione che oggi non potrebbe essere condivisa, perché la riflessione e lo studio dei problemi educativi si sono tramutati in atteggiamenti permanenti della società, delle istituzioni, delle civiltà, che convivono per differenti motivi con la necessità di fare chiarezza sul disporsi e l'attivarsi di pratiche educative più funzionali sia alla crescita delle persone sia al miglioramento dell'assetto sociale. Infatti, la pedagogia e le culture pedagogiche sono diventate variabili strettamente dipendenti dalle dinamiche sociali, tanto che la loro affermazione è dovuta ad una richiesta sociale relativa alla messa a punto e all'utilizzazione di competenze educative per perseguire una gestione civile della società e un arricchimento delle risorse immateriali che caratterizzano sempre più marcatamente le società contemporanee su tutti i versanti, da quelli produttivi al livello qualitativo dei vissuti personali e comunitari⁷⁹.

Pertanto, l'importanza attribuita al ruolo personale, sociale, istituzionale, politico, religioso, culturale dell'educazio-

ne, allo stabilire regole, al giustificare e al controllare comportamenti filtrandone gli esiti formativi, non è più avulsa dall'interrogarsi sul come, ma prima ancora sul perché educare, e su che cos'è l'educazione⁸⁰.

Per Bruner, la teoria dell'istruzione investe il problema dello sviluppo politico delle nazioni⁸¹ che conseguono sempre il tipo di educazione che la politica consente loro di avere, tanto che risalendo alle scelte politiche dei governi che hanno progettato un certo tipo di scuola è possibile rintracciarne l'impianto formativo, ma soprattutto le implicazioni culturali e istituzionali che ne motivano l'esistenza.

Quindi, istituzioni, organismi, organizzazioni, movimenti, indirizzi, scuole e singoli pedagogisti, ma anche gruppi e classi sociali in modo informale e formale hanno espresso e incarnato modelli educativi e pedagogici sposando tesi a cui non hanno mancato di restituire un impianto giuridico e istituzionale.

Si tratta di una riflessione, questa, che rende necessario operare una distinzione tra modelli educativi e sistemi educativi.

Scrivendo Fornaca: "la differenza tra modelli e sistemi educativi e formativi sta, in gran parte, nel significato attribuito al termine "sistema", nel senso che con esso si tendono a sottolineare le caratteristiche strutturali delle relazioni educative e formative in termini di razionalizzazione e di modalità di gestione, l'esistenza di leggi e di regolamenti, la specificità degli obiettivi, dei contenuti, dei metodi, degli strumenti di controllo e di valutazione"⁸².

La considerazione della pedagogia come di un assetto disciplinare e culturale volto a studiare, sperimentare, progettare, proporre, oggi permette di registrare la forte necessità di soffermarsi sugli elementi costitutivi dei saperi, delle teorie, dei modelli pedagogici, anche perché ne sia possibilmente chiara l'identità⁸³. Nella sua matrice kantiana e idealistica, la pedagogia problematicista⁸⁴ ritiene l'educazione (intesa come la messa in

opera dei mezzi atti ad assicurarsi la formazione e lo sviluppo di un essere umano) strettamente e quasi esclusivamente dipendente dall'idea che di essa si ha, ossia che in modo formale o informale la prassi educativa è strettamente connessa alla concezione dell'educazione, del suo ruolo, della sua funzione. L'uso dei termini "culture pedagogiche", "saperi pedagogici", "competenze pedagogiche" contribuisce a convenire che la qualità della pedagogia è insita negli stessi contenuti e apporti derivanti dall'osservazione, dalla riflessione, dalla sperimentazione, nonché dalla capacità di inquadrare i problemi, di stabilire relazioni, di operare analisi e sintesi, di interpretare, di cogliere e di attribuire senso e significati, di individuare obiettivi, di operare scelte utilizzando metodi e strumenti ottenuti da raffinati confronti, riscontri, proiezioni⁸⁵.

Si tratta, di un richiamo a quella abilità di confrontarsi e di trattare la *complessità* insita nell'agire pedagogico che deriva sia dal numero molto alto di variabili (naturali, biologiche, ambientali, personali, psicologiche, sociali, culturali, valoriali, istituzionali) sia dalle compresenze, dalle interazioni dalle conflittualità, dalle emergenze, dalle sollecitazioni e dai controlli che possono trovare spazio in un sistema dinamico di relazioni in cui anche un minimo evento può modificare e cambiare direzione, consistenza, connotazione agli stessi fenomeni educativi.

Questo approccio all'educazione e alla pedagogia richiede grande chiarezza riguardo alla consistenza, all'intenzionalità, all'affidabilità, alle strategie che convengono a culture pedagogiche le quali, oltre che della vita formale, intendono entrare a far parte della vita educativa globale della società, ma richiede anche e contemporaneamente grande attenzione a quegli stessi valori relativi alla formazione di un uomo autentico, non strumentalizzato e non alienato, che fanno leva sulla promozione umana e civile, sull'impegno individuale, sociale, educativo, politico, istituzionale⁸⁶.

In tal senso, quando si parla di *processi educativi e formativi* e di caratteristiche dinamiche dell'educazione e della formazione è ineludibile considerare la credibilità di tali processi al fine di garantire la cittadinanza del soggetto-persona nella società delle globalizzazioni.

Questo richiamo alla persona, sottolinea anche che nella (e per le caratteristiche della) società moderna si sta verificando un confronto estremamente esplicito, “tra i fautori di una pedagogia senza soggetto e coloro, invece, che sostengono che l'emarginazione del soggetto porta la cultura pedagogica a privarsi del suo principale sostegno”⁸⁷. Un processo in cui i primi, per motivi diversi, tendono, specie sul versante tecnologico ma non solo, a costruire impostazioni pedagogiche e ovviamente didattiche tali da renderle accettate e fruibili da parte di un universo umano e culturale il più allargato possibile.

In realtà, in un momento storico in cui si discute soprattutto di formazione della mente, è indispensabile considerare e formare la persona in funzione di una società tecnologica, informatica, conoscitiva, ma restano e si potrebbe dire, diventano ancor più importanti le concezioni, gli spazi e le possibilità che si hanno, si riconoscono e si attribuiscono alla persona, particolarmente in considerazione delle sue caratteristiche di irripetibilità e di irriducibilità anche esistenziale e della sua possibilità di essere “personalità in prospettiva sociale”⁸⁸.

Questa interpretazione induce a leggere il valore della persona per il suo essere piuttosto che per il suo produrre, sebbene comunque ciò non corrisponde a credere che si possa vivere l'essere in alternativa al fare, con la rinuncia o la sottovalutazione dell'agire. L'azione consente alla persona un suo radicamento alla vita, una possibilità di esistenza concreta: un condizionamento ma anche una “condizione dell'essere”⁸⁹, mette in equilibrio il fare e l'essere (radici per vivere e da cui attingere, di volta in volta, motivazioni e modalità espressive,

conoscenza di sé e arricchimento per la propria esperienza esistenziale) strutturando una situazione ottimale di crescita e benessere.

In questo senso, l'impegno della scuola risponde alla tensione di una pedagogia quale scienza dell'educazione, che ha come compito quello di costruire una progettazione esistenziale del soggetto-persona nella sua integralità, ovvero una progettazione esistenziale legata ai concetti di possibilità, di scelta, di impegno e di garanzia di libertà.

Per Sartre, l'uomo si definisce in base al suo progetto. Il progetto rappresenta il percorso del possibile, che oltrepassa sistematicamente la condizione data e svela e determina la propria situazione trascendentale per divenire esistenza attraverso il lavoro, l'azione e il gesto. "Questa relazione immediata al di là degli elementi dati e costituiti, con l'altro da sé; questa perenne costruzione di se stessi con il lavoro e la praxis è la nostra peculiare struttura: nulla più di una volontà non è un bisogno o una passione. È ciò che chiamiamo esistenza; e che riteniamo, infatti, non come una sostanza stabile che riposi in se stessa, ma come un continuo squilibrio, un autosradicarsi di tutto il corpo. Siccome questo slancio verso (l'esistenziale) assume forme diverse secondo gli individui, e siccome si proietta attraverso un campo di possibilità tra le quali ne realizziamo certune, a differenza di altre, lo chiamiamo anche scelta e libertà"⁹⁰.

Il richiamo al concetto di persona in cui compaiono i binomi storicamente dialettici della vita educativa, ossia natura-cultura, individuo-società, coscienza-conoscenza, educazione-istruzione⁹¹, si consolida nella riflessione su un intervento educativo costruttivo ai fini della formazione di determinate, auspiccate, strutture intellettuali ed affettive.

L'idea di persona come risultato di una costruzione che diventa tale nell'ambito di *società* e di *culture* che a diversi livelli e presenze (educative, sociali, economiche, politiche, giuridiche,

istituzionali) riconoscono, danno spazio, promuovono la formazione della persona in tutti i suoi aspetti (fisici, psicomotori, affettivi, conoscitivi, creativi, valoriali) nel complesso delle relazioni, dei rapporti con il mondo, l'ambiente e i fenomeni della cultura e delle istituzioni, richiede un'impostazione dell'apprendimento legato alla messa a punto delle strategie, degli strumenti, dei comportamenti tale da mettere la persona in condizione di essere un elemento attivo all'interno delle reti cognitive e non solo, in un periodo che registra l'obsolescenza di molti saperi, la costruzione di nuove tecnologie, l'inserimento di nuovi modelli cognitivi e un confronto quotidiano nelle relazioni sociali, nell'ambiente di lavoro, nell'acquisizione di informazioni con la necessità di rivedere modalità d'approccio, di risistemare conoscenze e competenze.

Si tratta di un'educazione negativa, naturale, indiretta, rousseauianamente intesa⁹², e anche di una posizione non troppo lontana, in una prospettiva più filosofica, dalla maieutica di socratica memoria e, in una prospettiva più psicologica, da un'impostazione tipicamente vygotskijana.

Con questa posizione la pedagogia, avvalendosi dei contributi di analisi e di riflessione di altre scienze o approcci, centra la sua attenzione sul patto o contratto che esplicita il "credo" o il sistema d'ipotesi e dà ragione dell'assetto organizzativo dello/degli incontro/i educativo/i.

Tale interesse, in una classe, è finalizzato al perseguimento "dell'obiettivo specifico della pedagogia, il cui principale contributo si realizza sul piano della *progettualità* e della *riflessione* tra i membri del/dei gruppo/i, dell'impegno in direzione di espansione, arricchimento, realizzazione di sé, dell'*orientamento al futuro*"⁹³. La formazione – in un'accezione totalmente democratica – riconduce i valori al soggetto-individuo-uomo-persona e al suo costituirsi come tale in libertà e uguaglianza, al riconoscimento e alla valorizzazione delle diversità proprie e degli altri,

alla comunicazione come *telos* personale e come *humus* sociale, alla responsabilità intesa come valore⁹⁴ mettendo in campo quella stessa possibilità dell'*acquisir-forma*, identità, originalità.

In questo senso, “l’oggetto dell’istruzione è determinato dal suo compito, che è quello di tener vivo il processo di sviluppo, facilitarne il tenerlo in avvenire”⁹⁵, perciò parlare di istruzione implica un riferimento all’educazione, perché ogni istruzione è o dovrebbe essere, educativa, cioè dovrebbe *produrre apprendimento per mezzo di forme di comunicazione che rispettino la libertà biopsichica dell’educando*.

Oltremodo, le pedagogie si pongono come presenze e momenti di confronto all’interno della società con metodi, linguaggi, strumenti, obiettivi differenziati, ma pur sempre tesi a far chiarezza sui fenomeni educativi e a proporre modelli teorici e operativi generali e/o specifici in corrispondenza con l’emergere e la proposta di problemi particolari⁹⁶, come quelli legati al rapporto tra cultura e mezzi (libro), persone (educatori, insegnanti) utilizzati per veicolarla, trasmetterla, recepirla, apprenderla, ma anche tra cultura ed educazione causati dall’inserimento di nuovi mediatori e agenzie culturali, nonché il fatto che gli stessi mezzi e l’organizzazione dell’informazione e della comunicazione costituiscono dei veri e propri assetti culturali che hanno comportato la necessità di un mutamento dell’identità e della sostanza stessa dell’informazione e della formazione rendendo più necessario il compito della didattica di incoraggiare l’autodidattica⁹⁷.

In questo, la varietà degli strumenti didattici, oltre a proporre varie tecniche, come sottolinea Ciari⁹⁸, assolvono ad una funzione non meramente tecnicistica e “neutra”, bensì di traduzione pratica di fini e valori, poichè dietro l’utilizzo di ogni tecnica si nasconde un preciso modello pedagogico e il fare scuola presuppone e si coniuga necessariamente ad una teoria pedagogica che non può essere elaborata a parte, ma che chia-

ma direttamente in causa la stessa scuola e gli stessi insegnanti in un processo incentrato su un ripensamento che porti alla rifondazione della didattica come scienza dotata di un abito teorico e di un abito pratico⁹⁹.

Nella scuola la tensione della didattica, come scienza “della traslocazione della conoscenza che “mette-in-comunicazione” le *dimensioni di sviluppo* delle diverse età generazionali (gli stadi cognitivi e socioaffettivi delle singole età evolutive) con gli oggetti simbolico-culturali (le strutture della conoscenza umanistica e scientifica e i modelli di vita sociale da questi generati)”¹⁰⁰, nella prospettiva dialettica di una scienza della comunicazione che trasferisce “cultura” e “modelli esistenziali” da un emittente (un’istituzione educativa, un adulto, ecc.) a un ricevente (un’età generazionale)¹⁰¹, si ispira alla democratizzazione istituzionale (che si concretizza con il diritto di tutti all’accesso e al successo nel sistema formativo, scolastico e non) e alla modernizzazione culturale (che si concretizza con “il diritto di tutti alla qualità e alla conservazione per tutta la vita dell’istruzione): vuoi come alfabetizzazione primaria (ovvero, la padronanza delle conoscenze-competenze di base), vuoi come alfabetizzazione secondaria (ovvero, la padronanza delle *formae mentis*: sia endogene, da “capitalizzare” per potere pensare con la propria testa; sia esogene, da “capitalizzare” per potere agire in modo autonomo nella vita sociale, civile e culturale)”¹⁰².

Peraltro, attraverso il linguaggio, in tutte le sue forme e nella sua complessa evoluzione (dal linguaggio usato dagli altri e poi rivolto agli altri al linguaggio interiore che serve a pensare), l’offerta culturale della scuola si arricchisce di una molteplicità di strumenti tecnici e psicologici, di amplificatori culturali, di sistemi organizzati di conoscenze, che rendono possibile una mediazione intesa come progressivo passaggio dalle forme del pensiero naturale a quelle della conoscenza sistematica, non mancando di creare “le condizioni per una formazione disinte-

ressata nella sua fondamentale struttura cognitiva, ma comunque in grado di tenere in considerazione la multiforme realtà delle professioni e dei lavori permettendo un rapporto tra la scuola e la società che non sia né strumentalmente conformistico, né ideologicamente impositivo²⁹¹⁰³.

Il compito di trasformare in consapevolezza e in conoscenza sistematica i dati e le sollecitazioni del mondo circostante, affinando nei giovani la capacità di selezione e di decodifica, di interpretazione e di inquadramento dei fatti, degli eventi, delle esperienze, delle notizie, dei segni-linguaggi-immagini provenienti dal tessuto sociale e dai nuovi mezzi di comunicazione, attraverso momenti e spazi intenzionali di discussione e di riflessione, che sollecitino la coscienza critica degli studenti, permette alla scuola di diventare luogo privilegiato di selezione e di affinamento degli strumenti necessari per muoversi durante l'intero arco della vita nelle vaste aree della conoscenza¹⁰⁴, luogo di apprendimento metacognitivo in cui imparare ad imparare e formare una testa ben fatta piuttosto che una testa ben piena¹⁰⁵ e permette, più in generale, ai luoghi dell'educazione di diventare contesti in cui intenzionalmente si propongono saperi selezionati e articolati e si predispongono assetti organizzativi e strategie didattiche coerenti con il fine di favorire lo sviluppo delle potenzialità e dell'autonomia dei giovani e la loro autentica cittadinanza.

Questo ambiente speciale per l'apprendimento si propone, soprattutto, come un contesto di relazioni e di scambi che, a partire dalle esperienze e dagli interessi dell'allievo, persegue processi di alfabetizzazione culturale volti a fornire i linguaggi, le conoscenze, i quadri concettuali, le aree di abilità utili ad orientarsi e a comprendere il mondo, collegando la contestualità del vissuto degli allievi con gli statuti delle diverse discipline impiegate nell'opera di alfabetizzazione culturale¹⁰⁶.

In questo senso, la diversità interindividuale, sul piano

cognitivo e motivazionale, degli allievi presenti nelle singole classi con cui il docente si confronta ha progressivamente posto nuove questioni formative relative sia alla formazione in generale e alla didattica sia all'orientamento, che inducono la classe a vestire gli abiti di un luogo di apprendimento a misura dell'allievo dove si tenta di coniugare in modo armonioso insegnamento e apprendimento, nonché contenuti e metodologie. Per meglio dire: ha spostato l'attenzione sia sui contenuti/metodologie dell'insegnamento-apprendimento sia sulle strategie didattiche e sulle modalità di gestione della classe.

La didattica ha spostato l'attenzione dai contenuti dell'insegnamento-apprendimento, alle strategie didattiche e alle modalità di gestione della classe.

Questa nuova visione del processo di insegnamento-apprendimento ha il suo cuore nella programmazione didattica¹⁰⁷ intesa come momento di sintesi collegiale in grado di adeguare i curricoli (quota "nazionale" più quota "locale" del curriculum) alle specifiche esigenze degli studenti di un preciso contesto socio-culturale-ambientale, favorendo il coordinamento interdisciplinare, mentre l'integrazione dei sistemi formativi ha permesso a ciascun sistema di restare contrassegnato da una propria specificità educativa, pur ponendosi nei confronti degli altri in un rapporto di interazione dialettica e, quindi, di valorizzazione e di complementarità-interdipendenza delle reciproche competenze e risorse educative.

Questo rapporto di comunicazione dialettica tra scuola e beni-opportunità culturali si rende indispensabile per assicurare i processi di socializzazione (che hanno come fine l'educazione sociale, affettiva, etica) e di acculturazione (che hanno come fine l'alfabetizzazione primaria e secondaria sui fronti linguistici, storici, scientifici, artistici).

In tal senso, il sistema formativo integrato si tramuta in un progetto formativo a base territoriale di stretta interdipen-

denza-interconnessione culturale, istituzionale e organizzativa tra la scuola e le offerte educative dell'ambiente naturale e sociale laddove la formazione abita una scuola e una classe¹⁰⁸ in comunicazione-integrazione con le opportunità formative, con le strutture socioculturali, con il mondo delle imprese e del lavoro e con il territorio con cui potrà vantare un rapporto sistematico di "scambio" dei reciproci beni culturali, nell'accezione di un ambiente che eleva i propri patrimoni e le proprie risorse formative ad aule didattiche "decentrate"¹⁰⁹. In questo quadro, il curriculum costituisce la linea di mediazione didattica tra programma (manifesto nazionale, curato dal M.P.I.) e programmazione (edizione locale, curata dalla specifica realtà scolastica)¹¹⁰.

Il rapporto tra insegnamento e apprendimento assume un respiro culturale, ed appare non più come il rapporto tra due soggetti – docente e discente – ma tra due comportamenti osservabili tanto da consentire la valutazione delle modificazioni di apprendimento che dipendono dall'insegnamento¹¹¹.

In questa prospettiva, la classe si presenta come un ambiente complesso, sia dal punto di vista relazionale sia dal punto di vista cognitivo e dei livelli sovrapposti caratterizzati dall'integrazione di questi due aspetti, in particolare "se posta in un rapporto di 'interdipendenza' formativa con gli ambienti di *interclasse* (sono gli *spazi comuni* della scuola: centri di interesse, atelier, laboratori, palestre). Essa, infatti, detiene una funzione *relazionale e cognitiva* 'cruciale' nella scolarizzazione dell'obbligo come del post-obbligo", mentre "l'aula frequentata da un singolo gruppo-classe, funge da *spazio propedeutico* (una sorta di palestra di rodaggio multiplo) per la *socializzazione* e l'*apprendimento di base*"¹¹².

In questo senso, la didattica concepisce e utilizza le potenzialità del gruppo-classe (nonché del lavoro di gruppo) inteso come un insieme "di soggetti-persona che realizzano rapporti di interdipendenza e coordinano le loro azioni e

comunicazioni al fine di perseguire apprendimento e co-costruzione di identità, intelligenze e significati. Pertanto, nell'organizzazione dei contesti d'apprendimento-formazione, la didattica concentra la sua attenzione sull'*azione*, sulla *relazione*, sulla *comunicazione* (verbale e non-verbale, di gesti, di contesti, stili di conduzione, climi di gruppo tra differenti soggetti che perseguono obiettivi definiti) e, dunque, sulla '*ri-costruzione e costruzione delle conoscenze*' a livello inter e intra-soggettivo"¹¹³.

L'attenzione della didattica alla conoscenza ci è particolarmente comprensibile nella accezione proposta da Genovesi, che scrive: "il termine deriva dal latino *cognoscere*, composto da *cum*, sia come particella intensiva sia indicante mezzo, e dal verbo *gnoscere*, conoscere. La conoscenza comporta sempre una trasformazione della *realtà*, sia del soggetto che apprende sia dell'oggetto di *apprendimento*. Essa è dunque un'azione che procura trasformazione e innovazione, al punto che è possibile affermare che si costruisce operando e mettendo a punto ciò che è già stato conseguito o appreso. La conoscenza, insomma, si caratterizza come *ricerca*. Nelle sue varie articolazioni, non ha per fine la *verità*, ma la funzionalità interpretativa. Proprio questo aspetto "avventuroso" della conoscenza fa sì che l'educazione, che si qualifica sempre come processo per portare al massimo le capacità conoscitive degli individui, abbia un ruolo di continua sfida allo stato di fatto, una continua tensione al futuro. Se lo scopo del conoscere fosse un'ipotetica verità, già data per rivelazione, l'educazione avrebbe un senso diverso, e comunque minore, da quello sopra indicato. Essa, cioè, non avrebbe il significato di orientare e ri-orientare i processi del pensiero strategico, di essere il segno di una *rottura epistemologica* tra senso comune e conoscenza scientifica, di essere, insomma, una sorta di rivoluzione dell'ecosistema cognitivo-emotivo delle mappe cognitive ed esistenziali che vanno continuamente riscritte e ridisegnate, facendo tesoro di quanto già vi era scritto

e disegnato, per spostare sempre più avanti le zone contrassegnate dall'*hinc sunt leones*'¹¹⁴.

In una didattica che concepisce l'allievo come protagonista, il riferimento è anche alla capacità di apprendere quanto c'è, per ipotizzare quanto potrebbe esserci, operando per verificarne le probabilità¹¹⁵.

La puntuale definizione dei contenuti, degli obiettivi di apprendimento e dei metodi di ciascuna disciplina, permette alla didattica di facilitare l'acquisizione da parte degli studenti dei sistemi concettuali e simbolici di interpretazione di sé e del mondo, e fornisce loro gli strumenti per padroneggiare i saperi e le aree di abilità specialistiche con un atteggiamento flessibile e aperto al cambiamento.

In questa prospettiva, il lavoro didattico si caratterizza anche in un *planning* continuo in cui i soggetti coinvolti nell'insegnamento/apprendimento in una condizione di interdipendenza e di responsabilità individuale e di gruppo, sono impegnati in un processo che permette di uscire da ruoli fissi e pre-ordinati, coordinando le proprie azioni e regolando la propria comunicazione, dando spazio e senso ai contributi di ciascuno in vista del perseguimento di uno scopo condiviso, con l'obiettivo di promuovere un arricchimento e un'espansione di possibilità sul piano cognitivo, affettivo, relazionale, nonché sul piano di un'autonoma progettualità, a livello individuale, di gruppo, organizzativo.

Si tratta, più in generale, di convertire e tramutare l'insegnamento (istruzione) in apprendimento (competenze), raccordando le esigenze cognitive e le istanze motivazionali degli allievi e fornendo quella strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale (che si esprime in requisiti concettuali, in atteggiamenti e disposizioni) necessaria per garantire l'instaurarsi in ognuno di processi di auto-apprendimento e di auto-orientamento, che permettano anche l'aggiornamento delle competenze già possedute¹¹⁶.

In specifico, la didattica ambisce ad una formazione che offra competenze: di base, significative (tali da coinvolgere sia il piano cognitivo sia quello affettivo-emozionale), sistematiche (tali da strutturare dei veri reticoli di conoscenze, quindi un sapere stabile nella memoria, ma riutilizzabile in maniera originale e in diversi contesti) e soprattutto capitalizzabili (cioè flessibili al punto da costituire, sotto l'aspetto cognitivo, degli ancoraggi che permetteranno di padroneggiare anche nuovi saperi) peraltro spendibili immediatamente e rinnovabili dopo rapidi percorsi di aggiornamento¹¹⁷.

Questo obiettivo è strettamente connesso a quello che Goleman, definisce come intelligenza emotiva, intendendo con essa la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente quanto nelle nostre relazioni¹¹⁸. Nel senso che l'esistere di un'unica stretta sinergia fra emotivo e razionale, determina e sostiene la capacità di creare idee da esperienze emotive vissute, di riflettervi e di capirle nel contesto di altre informazioni. In tal senso, l'interesse all'aspetto motivazionale è direttamente riferito al bisogno di crescita umana anche e soprattutto in relazione al controllo della propria emotività, in direzione dell'impostazione di apprendimenti, comportamenti e atteggiamenti efficaci che permettano di integrarsi e/o partecipare all'ambiente e alla società di vita. Pertanto, un corretto approccio alla didattica non viene meno alla necessità di saper analizzare e valorizzare in profondità le risorse interiori e le energie e, dunque, in direzione dell'automotivazione, di mirare ad un'alfabetizzazione emotiva delle persone.

Se è vero che il pensiero e la conoscenza, si sviluppano soltanto in funzione del concetto di relazione e di rapporto, dal punto di vista scolastico, acquista importanza l'organizzazione del contesto inteso, soprattutto, come un processo dinamico che si costruisce nelle pratiche relazionali e a cui il bambino

contribuisce con la sua soggettività, in termini di conoscenze, di intenzioni e di affetti. Dall'altra parte, inevitabilmente, acquista importanza la relazione (sinonimo di rapporto) intesa come legame interattivo tra due o più persone¹¹⁹. Il legame, l'*interazione* tra gli eventi e, in particolare tra le persone che fanno parte degli eventi stessi, è una qualità fondante il discorso educativo che non potrebbe realizzarsi e svilupparsi diversamente che in funzione del presupposto all'esserci dell'altro e della possibilità di stabilire con questo dei legami.

5. Processi e pratiche di lavoro organizzato

I processi educativi sarebbero fraintesi e deformati se fossero interpretati come rapporti didattici, riferibili all'apprendimento di materie di studio in stretta ed esclusiva dipendenza dall'attività docente e dai libri di testo. Pensare i problemi educativi in forte connessione con le riforme sociali¹²⁰ significa innanzitutto aderire ad una concezione che considera l'individuo e l'ambiente in reciproca interazione e, pertanto, interpreta l'individuo come un nodo nella rete costituita dai suoi gruppi di appartenenza, inclusi quelli educativi e di formazione. L'organizzazione di un gruppo di lavoro e/o scolastico non può essere pensata in maniera indipendente da questa riflessione. I gruppi sono entità sociali viventi che si interfacciano con la "cultura" dell'organizzazione e con il contesto politico, sociale, culturale più ampio da cui possono trarre e far circolare risorse e opportunità¹²¹.

In termini teorici e applicativi esiste una stretta correlazione e causalità dinamica tra il sistema d'ipotesi su cui si fondano (in maniera esplicita o latente) le scelte didattiche (programmazione didattica, obiettivi perseguiti, assetto organizzativo, consegne operative) e i processi e prodotti attivati e/o attivabili in un gruppo come il gruppo-classe.

Questo modello interpretativo nello studio, nell'analisi e nella strutturazione dei contesti didattici riconosce anche la classe come luogo-soggetto di cognizione e di affettività distribuita, come luogo-soggetto di incontro e di scontro-confronto-cooperazione sul piano cognitivo ed emotivo-affettivo e di co-costruzione di competenze cognitive e sociali nonché sistema dinamico in continua evoluzione.

In quanto organizzazione, la classe elabora un proprio set-setting, ossia un sistema di procedure e una cultura interna che “(a) regola gli scambi e i comportamenti degli individui che ne fanno parte, (b) contiene e rende possibile la costruzione del set-setting dell'intervento formativo e, infine, (c) influenza – attraverso continue risonanze – il mondo interno e l'esperienza quotidiana dei componenti”¹²².

La ricerca cognitivista ha contribuito a delineare una visione di cognizione più estesa, diffusa, potenziata sia dalle risorse e strategie di riflessione delle persone sia dagli strumenti e possibilità di cui esse dispongono. La complessità di questa società, caratterizzata da una crescita esponenziale delle informazioni, ha notevolmente ridotto la quantità di problemi che possono essere affrontati e risolti dalle risorse “intellettive” di una singola persona inducendo a convenire con una nuova visione di intelligenza intesa come abilità “distribuita” tra persone, prodotti, attività. Quindi, se per un certo periodo gli studi avevano in gran parte trascurato i contesti sociali, fisici e i prodotti nei quali la conoscenza ha luogo, la recente ricerca sulla cognizione, particolarmente di matrice antropologica e relativa alla psicologia culturale, riconosce quanto l'informazione sia elaborata tra gli individui e gli strumenti e i prodotti forniti dalla cultura.

La diffusione di posizioni critiche nei confronti del “cognitivismo” ha favorito lo sviluppo della prospettiva costruttivista, intesa a considerare la conoscenza come un processo di costruzione attivo e dinamico intrapreso dal soggetto a partire

dalle proprie esperienze della realtà. In questo approccio, l'apprendimento è un processo costruttivo in cui chi apprende costruisce una rappresentazione interna della conoscenza, un'interpretazione personale dell'esperienza costantemente aperta al cambiamento, la cui struttura e le cui connessioni costituiscono il fondamento a cui altre strutture di conoscenza vengono connesse. In tal senso, l'apprendimento corrisponde ad un processo attivo nel quale il significato è sviluppato sulla base dell'esperienza. Questa interpretazione della conoscenza non rifiuta necessariamente l'esistenza di un mondo reale e conviene sul fatto che la realtà pone delle costrizioni sui concetti che sono conoscibili, ma sostiene contemporaneamente che tutto quello che conosciamo del mondo sono interpretazioni umane della nostra esperienza del mondo. La crescita concettuale costituisce il risultato della condivisione di prospettive molteplici e del simultaneo cambiamento delle nostre rappresentazioni interne in risposta a tali prospettive come anche attraverso un'esperienza di accumulazione.

In questa direzione, l'ipotesi di una scuola "centrata sullo studente"¹²³, corrisponde all'idea di una scuola che educa alla "costruzione della propria conoscenza" e nella quale:

- le prospettive diversificate o gli schemi di riferimento degli studenti forniti dalla loro storia, dal loro ambiente, dai loro interessi e obiettivi, dalle loro credenze e dai loro modi di pensare, necessitano di attenzione e rispetto se gli studenti sono impegnati e assumono la responsabilità del loro apprendimento;
- le differenze uniche (includendo in esse gli stati emotivi della mente, i livelli di apprendimento, gli stili di apprendimento e le fasi di sviluppo, le abilità, i talenti, i sensi di efficacia, e altre necessità) richiedono una speciale attenzione se a tutti gli studenti devono essere presentate sfide e opportunità di apprendimento e autosviluppo;

- l'apprendimento è un processo costruttivo che si realizza meglio quando gli oggetti dell'apprendimento sono rilevanti e significativi per chi apprende e quando chi apprende è attivamente impegnato nella creazione e comprensione della sua conoscenza connettendo ciò che si apprende con la conoscenza e l'esperienza precedente;
- l'apprendimento procede con maggiore facilità in un ambiente che promuove relazioni interpersonali e interazioni, piacevolezza e ordine, e nel quale chi apprende si sente apprezzato, riconosciuto, rispettato e valorizzato;
- l'apprendimento è concepito come un processo fondamentalmente naturale e il soggetto che apprende è considerato per natura curioso e solitamente interessato all'apprendere e a padroneggiare il proprio mondo e stimolato in questa direzione.

Secondo questa prospettiva, se è vero che nella società contemporanea nessuno può accedere a tutte le informazioni necessarie per prendere decisioni critiche e che nessuno può considerare tante alternative come possono invece fare più persone, è particolarmente realistico ipotizzare che lavorare in gruppo richiede l'abilità di giustificare idee e di saggiare la fattibilità delle strategie di soluzione con altri. Soprattutto, richiede lo sviluppo di una volontà e di un'apertura ad accettare feed-back critici tramite interazioni che permettano al gruppo e all'individuo di emanciparsi. Si tratta, di interazioni caratterizzate da comportamenti cooperativi, quali quelli che permettono di ascoltare, ricercare il consenso, sospendere un'idea per lavorare con qualcun altro, provare empatia e sapere come sostenere gli sforzi del gruppo.

La situazione sociale in cui si verifica l'apprendimento permette ad ogni individuo di essere guidato e guidante, cioè di ricevere influenze e di esercitarne, mentre gli stessi *legami intersoggettivi*, gli spazi, i tempi, i modi per *trovare le parole-per-dire*, permettono di negoziare la costruzione di realtà e di senso¹²⁴,

anche attraverso una funzione di sostegno, di contenimento e di strutturazione (di emozioni e comportamenti).

In questo senso, la classe come organizzazione che apprende, intesa come il prodotto di un insieme di fenomeni la cui estensione è superiore e comunque diversa dalla somma dei singoli attori, può considerarsi un *sistema cognitivo* capace di strutturare le conoscenze (diffuse, produttive di valore, in quanto beni sociali da preservare e da potenziare) e i comportamenti di coloro che ne fanno parte, un sistema nel quale l'apprendimento si configura come condizione per il funzionamento e la salute del sistema stesso.

Questa impostazione comporta una dimensione didattica volta a programmare e mettere a punto percorsi che utilizzino la “*classe*” e le differenti strutture di gruppo al suo interno (piccolo, medio, grande gruppo) in modo da garantire interdipendenza positiva (di scopo, di compito, di ruolo, di materiali, di informazione, di risorse, di contesto), interazione promozionale faccia a faccia, rotazione dei ruoli, responsabilità individuale e di gruppo, *scaffolding* e *monitoring* dell'insegnante e che interpretano la classe stessa come una “comunità sociale”.

Nella classe come comunità d'apprendimento, i discorsi e le strutture delle attività con le quali si lavora permettono ai membri della comunità di negoziare e rinegoziare continuamente il significato attribuito alle cose. Possiamo ribadire con Bruner che l'apprendimento avviene anche per confronto e compartecipazione per cui, in gran parte delle situazioni, l'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria: è il processo tramite il quale si perviene a condividere la cultura¹²⁵. Perché è vero che, attraverso il gruppo e la cultura in cui è immerso, ciascuno scopre la propria identità, individua se stesso e cercando di conservare l'immagine di sé che si viene costruendo, sceglie di accettare e farsi in prima persona portatore della cultura del gruppo¹²⁶. Il processo educativo deve perciò adotta-

re il linguaggio del confronto e della negoziazione/discussione permettendo al soggetto che impara di costruire/ricostruire/condividere la conoscenza in un clima democratico e partecipativo.

Gli esponenti del *cooperative learning*¹²⁷ spiegano che, nelle classi in cui il nucleo delle strutture di partecipazione è soprattutto basato sul dialogo, una gestione come comunità d'apprendimento permette di co-costruire un sistema condiviso di conoscenze, di significati, di credenze e di attività che il più delle volte è tanto implicito quanto esplicito. In proposito, Sergiovanni scrive: “le comunità sono gruppi di individui che stanno insieme per volontà naturale e che sono legati ad un set di convinzioni e ideali condivisi. Questo stare insieme ed essere legati è abbastanza stretto da trasformarli da una serie di IO in una serie di NOI. Come un NOI, i membri sono parte di una rete saldamente intrecciata di relazioni significative. Questo NOI di solito condivide un luogo e nel tempo arriva a condividere sentimenti e tradizioni comuni che sono di sostegno. Quando descrivo una comunità, è utile parlare di comunità di affinità, di mente, di luogo e di memoria”¹²⁸.

In tal senso, Frabboni suggerisce di strutturare la classe, secondo logiche flessibili e modulari, in modo da favorire *sia* la nascita “di forme plurime di aggregazione primaria per età, per rendimento scolastico, per genere, per ampiezza (gruppi piccoli-medi-grandi) e per attività didattica (gruppi di piccola e media grandezza: per attività vuoi di studio, vuoi di approfondimento alfabetico, vuoi di ricerca, vuoi di espressione creativa), *sia* la crescita di una comunità-classe dallo stile cooperativistico, connotata da cifre relazionali (interattive ed affettivo-emotive) in grado di liberare i valori della collaborazione, disponibilità, solidarietà, impegno”¹²⁹.

Il riferimento è a gruppi flessibili sia internamente alla classe e all'interclasse in una visione di “scuola aperta dentro”

sia esternamente verso i molteplici luoghi di attività della scuola e le relazioni con gli ambienti comunitari più vasti e complessi presenti nel territorio.

Frabboni, inoltre, spiega che “per potere accumulare e interiorizzare le strutture cognitive di base (in termini di alfabetizzazione primaria) occorre mettere nel forno della classe sia specifici contenuti (prevalentemente disciplinari), sia specifiche strategie di insegnamento-apprendimento (in classe si cucinano prevalentemente le procedure di nome individualizzazione, unità didattica e micro-ricerca)” e ancora “per quanto riguarda i processi di socializzazione, il gruppo-classe si offre da primo banco di rodaggio per le microrelazioni – 2/3 allievi – e per le forme aggregative di medio-gruppo – 4/8 allievi – e di gruppo-plenario, con le relative iniziazioni alle forme di vita democratica”. Infatti, nella classe e attraverso la classe gli studenti interiorizzano gli alfabeti formativi di base della “relazione” e della “conoscenza” necessari per poter porre tutti gli allievi nelle condizioni di leggere (comprendere) e scrivere (partecipare) i propri vissuti interattivi (sociali e affettivi) e culturali (cognitivi e creativi), nel rispetto dei loro mondi esistenziali (i loro modelli di comunicazione, di interazione, di pensiero e di valore) e dei mondi culturali delle discipline curriculari (i loro contenuti, linguaggi, dispositivi ermeneutici-investigativi-euristici)¹³⁰.

Questo tipo di classe promuove la relazione socioaffettiva, attraverso una socializzazione regolamentata “sia da canonici e ritualistici vincoli istituzionali (spazi fissi, orari predeterminati, attrezzature e materiali standardizzati et al.), sia da specifici e ritualistici vincoli culturali (lo studio, il pensiero riproduttivo, gli alfabeti della convergenza: più che la creatività, il gioco e gli alfabeti della divergenza)”¹³¹.

Si tratta, di una socializzazione costruita e convenuta dai membri della comunità classe. In questo senso, grande attenzione va rivolta alle “istituzioni interne alla classe – che riguar-

dano l'uso dello spazio, del tempo, dei raggruppamenti e delle mediazioni, così come gli strumenti e le tecniche – vere e proprie forme di organizzazione, la cui struttura deve essere chiara – condivisa-consaputa e negoziata, perché può essere modificata”¹³². Quindi: gruppi di livello e gruppi eterogenei, piani di lavoro individuali e cooperazione, in un clima e in un setting democratico che eviti censure e divieti nei confronti della comunicazione interpersonale.

Lo sviluppo cognitivo e la formazione delle competenze, obiettivi della formazione, producono il cambiamento stesso dell'organizzazione e la loro capacità di acquisire ed esprimere nuove “culture” esterne ed interne all'organizzazione stessa.

In questo senso, apprendere comporta per i membri sia la consapevolezza delle proprie capacità di generare conoscenza attraverso la messa a fuoco delle migliori pratiche interne e dei meccanismi di innovazione specifici dei propri contesti d'azione sia la possibilità di sollecitare ri-strutturazioni cognitive derivanti dalla comunicazione e dalla comprensione reciproca tra diversi linguaggi, modi di pensiero, repertori interpretativi permettendo di conseguire le *best practices* funzionali all'apprendimento/approfondimento/co-costruzione di conoscenze e aree di abilità in specifici campi, tra cui anche il livello relazionale¹³³.

Al pari di un'organizzazione lavorativa, la scuola e la classe al suo interno possono essere colte come macrostrutture sociali in cui si sviluppano sistemi di significati condivisi che permettono ai membri di “vedere le stesse cose quando ci si trova di fronte agli stessi stimoli”¹³⁴ e che possono, di volta in volta, cristallizzare gli assetti organizzativi o trasformarli attraverso la ricerca di quegli assetti qualitativamente più rispondenti ai nuovi sistemi di significati che si determinano anche per il tramite della formazione¹³⁵. Questa lettura, sottolinea la necessità di un'attenzione agli aspetti impliciti, informali e soggettivi dell'organizzazione.

Le teorie sulla dinamica dei gruppi riconoscono e condividono alcuni principi che costituiscono la base dei gruppi di apprendimento e che, dunque, possono riferirsi anche alla classe:

- “1) la costante comunicazione con gli altri permette il raggiungimento di un apprendimento globale a carattere problematico, offre inoltre una continua verifica dei risultati parziali e consente il superamento di quei momenti di stasi pressochè inevitabili nell’apprendimento individuale;
- 2) il lavoro di gruppo incide sullo sviluppo intellettuale attraverso l’uso e l’esercizio del linguaggio che influenza in maniera determinante l’evoluzione del pensiero”¹³⁶.

In questo senso, la scuola e, in una dimensione più circoscritta, la classe costituisce un “ambiente speciale”¹³⁷ per apprendere e per sviluppare un pensiero critico attraverso un atteggiamento di collaborazione, particolarmente facilitato dal contributo dell’insegnante nell’evitare forme di autoritarismo e di eccessiva rivalità e competitività degli allievi, ponendo tutti gli studenti nelle condizioni migliori per potere esercitare le proprie potenzialità cognitive, socioaffettive e relazionali.

A. Vasquez e F. Oury scrissero: “Il maestro non è che uno dei membri del gruppo, la sua funzione, profondamente pedagogica, è scoprire le leggi che reggono l’insieme del gruppo con i suoi sottoinsiemi per poter proporre e usare nei punti/momenti strategici, strumenti/istituzioni che filtrano, organizzano, riordinano, controllano dialetticamente e modificano, i reticoli strutturali”¹³⁸.

Gli autori ritengono che lo scopo della pedagogia, oggi noi diremmo della didattica, sia di creare sistemi di mediazione: la tipografia, nella loro esperienza è stata una mediazione, altrettanto la cooperativa come modalità di gestione è stata una mediazione che ha messo in gioco gli individui “a proposito di”¹³⁹.

- ¹ U. Galimberti, *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 36.
- ² In Italia, particolarmente a partire dagli anni Ottanta, si è registrata una pressante richiesta, proveniente dal mondo del lavoro, di un più alto livello di istruzione e di formazione professionale, ovvero di una qualità della formazione che rispondesse alle esigenze di flessibilità proprie di una società complessa e in crescente trasformazione.
- ³ B. Vertecchi, *Vecchi e nuovi alfabeti*, in *La rivista del manifesto*, Roma, gennaio 2000.
- ⁴ A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Milano 1999, p. 17.
- ⁵ H. Van Der Zee, *The learning society*, in P. Raggat, R. Edwards, N. Small (editors), *The learning society*, Routledge, London-New York 1996, p. 165.
- ⁶ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- ⁷ In questa complessa cornice sociale, il ruolo formativo della scuola è diventato nel tempo estremamente critico ed ha assunto un valore inestimabile, per cui la scuola del nostro Paese, così come la scuola dei Paesi dell'Unione Europea (UE) è stata invitata ad un ripensamento critico di finalità, possibilità e condizioni formative.
- ⁸ E. Cresson, P. Flynn, *Il Libro Bianco su istruzione e formazione*, Ufficio delle pubblicazioni delle Comunità europee 1995.
- ⁹ *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della commissione, Commissione delle Comunità europee, Bruxelles, 30-10-2000. Vedasi: R. Edwards, *Changing Places: flexibility, lifelong learning and learning society*, Routledge, London 1997.
- ¹⁰ F. Frabboni, *Fare scuola con la Riforma*, Utet, Torino 2001, p. 8.
- ¹¹ A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva* cit., p. 18.
- ¹² F. Frabboni, *La scuola ritrovata*, Laterza, Bari 2002, p. 7.
- ¹³ P. Jarvis, *Paradoxes of the Learning Society*, in J. Holford, P. Jarvis, C. Griffin (editors), *International Perspective on Lifelong Learning*, Kogan Page, London 1998, pp. 59-67.
- ¹⁴ In questo tipo di strategie sono incluse quelle che coinvolgono la meta-cognizione e che corrispondono alla pratica riflessiva (*reflective practice*) e all'apprendimento sperimentale (*experimental learning*): ne sono un esempio le strategie di simulazione.
- ¹⁵ Si rimanda a H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulle pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- ¹⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, (1949), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 127. In questo senso, l'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale attraverso cui la società può formulare i

- suoi scopi, organizzare i suoi mezzi e le sue risorse, e plasmarsi così con
definitzza e con economia nella direzione in cui desidera muoversi.
- 17 J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 17.
18 Ivi, p. XIII.
19 Ivi, p. 18.
20 D. Middleton, D. Edwards, *Collective Remembering*, Sage, London 1990.
21 L.B. Resnick, *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello,
C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Casa
Editrice Ambrosiana, Milano 1995, p. 80.
22 M. Cole, *Culturale Psychology: A once and future discipline?*, in J. Berman (edit
by), *Nebraska Symposium on Motivation: Cross cultural Perspectives*, University
of Nebraska Press, Lincoln 1989.
23 J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati, Boringhieri, Torino 1992.
24 E. Morin, *I sette saperi*, Raffaello Cortina Editore, Carrocci, Milano 2001,
p. 57.
25 *Ibidem*.
26 A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva* cit., p. 48.
27 Vedasi E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaele Cortina, Milano 1999.
28 J. Dewey, *Il mio credo pedagogico* cit., p. 17.
29 R.A. Shweder, *Cultural Psychology: What Is it?*, in J.W. Stigler, R.A. Shweder,
G. Herdt (editors), *Cultural Psychology*, Mass, Cambridge University Press
1990, p. 13.
30 C. Pontecorvo, *L'apprendimento tra cultura e contesti*, in C. Pontecorvo, A.M.
Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* cit.,
p. 16.
31 P. Light, G. Butterworth (editors), *Context and Cognition. Ways of learning
and knowing*, Harvester Wheatsheaf, London 1992.
32 Questo quadro, che precede l'interazione, è comunque trasformato e
arricchito dalle azioni e dalle parole dei partecipanti. Vedasi: A. Duranti,
C. Goodwin, *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*,
Cambridge University Press, Cambridge 1992.
33 C. Bastien, *L'écartage entre logique et connaissance*, in *Courrier du CNRS*, 79,
Sciences Cognitives, Ottobre 1992.
34 J. Bruner, *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, in C. Pontecorvo,
A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*
cit., p. 44.
35 L. Molinari, G. Speltini, S. Dallolio, *Valori, regole e relazioni nello sviluppo della
competenza sociale*, in *Età Evolutiva*, n. 70, 2001, pp. 16-29.
36 R.H. Shaffer, *Social development*, Blackwell, Oxford (1996), tr. it. Lo svilup-
po sociale, Cortina 1998.

- 37 M. Gilly, *Psychologie sociale des constructions cognitives: perspectives européennes*, Bulletin de Psychologie, 46 (1993), pp. 671-683; J.V. Wertsch, *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Harvester, London 1991.
- 38 B. Rogoff, J. Baker-Sennett, E. Matusov, *Considering the concept of planning*, in M. Haith, J. Benson, R. Roberts Jr., B. Pennington (Eds), *The development of future-oriented processes*, University of Chicago Press, Chicago 1994.
- 39 R. Cohen, A.W. Siegel, *Context and development*, Erlbaum, Hillsdale 1991.
- 40 J. Bruner, *Acts of Meaning: Four lectures on mind and culture*, Harvard University Press, Cambridge MA 1990.
- 41 C. Pontecorvo, *L'apprendimento tra cultura e contesti*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento cit.*, p. 26.
- 42 C. Goodwin, *The Blakness of Black: Color categories as situated practice. Paper prepared for the conference on Discourse, Tools and Reasonings: Situated cognition and technologically supported environments*, November 2-7, Lucca, Italy 1993, p. 5.
- 43 S. Scribner, *Vygotskij Uses of History*, in J. Wertsch (edit by), *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- 44 Norman propone la definizione di "cognitivi". D. Norman, *Cognitive Artifacts. Workshop Cognitive theory and Design*, in *Human Computer Interaction*, Kittle House Inn., Chappaqua, New York 1989.
- 45 C. Pontecorvo, *L'apprendimento tra cultura e contesti*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento cit.*, p. 21.
- 46 Il riferimento è a quella che Bruner definisce la "cassetta degli attrezzi". Vedasi J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge Ma 1986.
- 47 J. Wertsch (edit by), *Culture, Communication, and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- 48 G. Steiner, *Conferenza inaugurale dell'Università di Oxford*, in *La Repubblica* 19 ottobre 1994.
- 49 Scrive Morin: "Proprio in quanto il nostro modo di conoscenza disgiunge gli oggetti tra loro, ci è necessario concepire ciò che li interconnette. E in quanto isola gli oggetti dal loro contesto naturale e dall'insieme di cui fanno parte, è necessità cognitiva porre una conoscenza specifica nel suo contesto e situarla in un insieme. In effetti, la psicologia cognitiva dimostra che la conoscenza progredisce principalmente per sofisticazione, formalizzazione e astrazione delle conoscenze particolari, in misura

minore per attitudine a integrare queste conoscenze nel loro contesto e nel loro insieme globale. Di conseguenza, lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione". E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 8.

50 In merito alla considerazione attribuita al linguaggio inteso come strumento di partecipazione e di progresso individuale e sociale, si rimanda, tra gli altri, ai contributi di: P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1972; Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1972.

51 B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social contexts*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.

52 A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva* cit., p. 48.

53 Le sequenze conversazionali, determinate dalle scelte dei soggetti coinvolti in una comunicazione, configurano ordini relazionali, modalità di presenza e azione in un contesto reale ed immediato di socializzazione in cui "il dire" corrisponde ad un'azione, che potremmo dire, soprattutto, azione sociale. In questo caso, il contesto dell'interazione ridefinisce i partecipanti, crea e/o rinegozia ruoli, figure sociali pertinenti e corrispondenti costruzioni di identità.

Le modalità con cui si esplica il linguaggio permette addirittura di cogliere dall'interno lo status (sociale ed epistemico) del discorso e il rapporto che si stabilisce tra dati percettivi, conoscenza e realtà, ovviamente in un contesto come la scuola, questo ha un'importanza del tutto particolare. Vedasi: E. Goffman, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, tr. it., *Forme del parlare*, Il Mulino 1987; E. Goffman, *Frame Analysis*, Harper and Row, New York 1974.

54 W.V.O. Quine, *Significato e traduzione*, in A. Bonomi (a cura di), *La struttura logica del linguaggio*, Bompiani, Milano 1973, pp. 135-163.

55 C.S. Peirce, *Semiotica*, Einaudi, Torino 1980, p. 122.

56 Le condizioni formali della funzione espressiva del segno, vengono studiate dalla grammatica speculare, mentre la logica studia le condizioni formali della funzione denotativa del segno, e la retorica studia le condizioni formali relative la funzione interpretativa o espressiva del segno.

57 C.S. Peirce, *Semiotica* cit., p. 123.

58 *Ibidem*.

59 G. Frege, *Senso e Denotazione*, in A. Bonomi (a cura di), *La struttura logica del linguaggio* cit., pp. 9-23.

60 Il riferimento è ad una riflessione "tensionale e critica", che dovrebbe contrassegnare al suo livello più proprio e più alto la pedagogia e che le

permetterebbe di ri-qualificarsi epistemologicamente, operativamente, strategicamente Vedasi: F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.

“Il carattere di tensionalità e di criticità contraddistingue il *Senso* stesso della Ricerca pedagogica intesa come lotta che nasce da un dubbio per conseguire uno stato di *credenza*. L'obiettivo della ricerca diventa lo *stabilirsi di un'opinione*, di una *credenza* (che *crederemo* vera), ossia di un *abito* che darà origine a diversi modi d'azione. La credenza è uno stadio dell'azione mentale, un effetto sulla nostra natura dovuto al pensiero, essa è una regola per l'azione che influenza il pensare futuro e la cui applicazione comporta ulteriori dubbi e ulteriori pensieri, perciò la credenza, nel medesimo tempo in cui si consolida come punto d'arrivo, rappresenta anche un nuovo punto di partenza per il pensiero stesso”. C.S. Peirce, *Il fissarsi della credenza*, in C.S. Pierce, *Le leggi dell'ipotesi*, Bompiani, Milano 1984, p. 90.

⁶¹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 2001, p. IX.

⁶² Si rimanda ai contributi di: F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale* cit.; M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983; G. Genovesi, *Dimensioni dell'educazione. L'impegno formativo tra storia e utopia*, Eit, Teramo 1989.

⁶³ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione* cit., p. 179.

⁶⁴ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando 1968, p. 335.

⁶⁵ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale* cit., p. 89.

⁶⁶ Ivi, pp. 88-89.

⁶⁷ R. Laporta, *Prospettive sociali e politiche della formazione*, in *Archivio di psicologia neurologica e psichiatria*, I-II, 1976, p. 26 e *passim*.

⁶⁸ F. Cambi, in F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione, Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1997, p. 38.

⁶⁹ Ivi, p. 70.

⁷⁰ G. Bocca, *Pedagogia della formazione*, Guerrini Studio, Milano 2000, pp. 9-10.

⁷¹ Bocca, ritiene che a livello d'istruzione, la progettualità formativa è stata intesa come momento ulteriore rispetto alle tecniche d'aula, coinvolgendo processi organizzativi e tecnologici nelle analisi dei bisogni, nelle progettazioni e negli studi di fattibilità, nonché di analisi e di valutazione degli esiti. G. Bocca, *Pedagogia della formazione* cit.

⁷² G.P. Quagliano, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 22.

⁷³ A. Mangano, *Nuovi bisogni educativi e formazione*, in F. Cambi, P. Orefice (a

- cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi*, Liguori, Napoli, p. 61.
- 74 R. Laporta, *Avviamento alla pedagogia*, Carrocci, Roma 2001.
- 75 M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.
- 76 M.P.I., *Riordino dei cicli scolastici. Documento di lavoro*, in *Classica news*, n. 9, marzo 1997, Dirclassica, Roma, p. 8.
- 77 Vedasi: D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- 78 E. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- 79 Ivi, p. 109.
- 80 R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia*, Carrocci, Roma 1997, p. 13.
- 81 J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.
- 82 R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia* cit., p. 82.
- 83 Ivi, p. 59.
- 84 Questo tipo di prospettiva di carattere critico-razionalista condivide gli spunti del pragmatismo o di quello che Peirce definisce pragmaticismo, con cui Peirce “prende a determinare il processo conoscitivo come passaggio dal dubbio alla credenza, termini in cui vede concretizzate le astratte espressioni falsità e verità. Se dunque il modo di essere, per lo meno per noi, della verità è la credenza, verità in quanto credenza vale quale criterio operativo, destinato, per il ripetersi delle operazioni, ad essere sottoposto ad un’attività di autocontrollo in relazione alla corrispondenza tra previsione e realizzazione; questa attività di autocontrollo e le sue conseguenze, cioè la correzione del comportamento grazie alla correzione della credenza, decresceranno: ci sarà sempre maggiore corrispondenza tra credenza e successo operativo. Il tutto apparirà più chiaro se terremo presente il carattere dialogico del pensare, in quanto significazione, anche per la persona singola nella sua intimità, e come per converso debba essere considerata persona il circolo sociale in cui vive un singolo organismo individuale”. G. Gilardoni, *Introduzione*, in C.S. Peirce, *Pragmatismo e pragmaticismo*, Liviana Editrice, Padova 1966, p. 84.
- 85 R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia* cit., p. 72.
- 86 G.M. Bertin, *Educazione alla ragione, Lezioni di pedagogia generale* cit.
- 87 R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia* cit., p. 61.
- 88 R. Zavalloni, F. Montuschi, *Personalità in prospettiva sociale*, La Scuola, Brescia 1982.
- 89 F. Montuschi, *Fare ed essere*, Cittadella editrice, Assisi 1997.
- 90 J.P. Sartre, *Critica della ragione dialettica*, Il Saggiatore, Milano 1963, pp. 111-112.

- 91 F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale* cit.
- 92 Rousseau scrive: “I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali nelle quali ci troviamo sommersi, soffocherebbero in lui la natura e non metterebbero nulla al suo posto”. J.J. Rousseau, *Emilio*, A. Visalberghi (a cura di), Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 51-53.
- 93 L. Dozza, *Il gruppo a conduzione pedagogica*, in *Riforma e Didattica, Tra formazione e ricerca*, n. 1 Febbraio-Marzo, Falzea, Reggio Calabria 2002, p. 53.
- 94 Ivi, p. 54.
- 95 J. Dewey, *Democrazia e educazione* cit., p. 121.
- 96 R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia* cit., p. 110.
- 97 E. Morin, *La testa ben fatta* cit., pp. 2-3.
- 98 B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti 1961.
- 99 Ivi, pp. 16-18.
- 100 F. Frabboni, *Manuale di didattica generale* cit., p. 46.
- 101 F. Frabboni, *Fare scuola con la Riforma* cit., p. 55.
- 102 F. Frabboni, *La scuola ritrovata* cit., pp. 5-6.
- 103 M.P.I., *Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 3-4, p. 14, Le Monnier, Firenze 2000.
- 104 E. Bertonelli, *L'aula più ampia*, in E. Bertonelli (a cura di), *Insegnare e apprendere nella scuola dell'autonomia*, Giunti, Firenze 2000, pp. 3-31.
- 105 E. Morin, *La testa ben fatta* cit.
- 106 G. Cerini, *Dalla scuola primaria alla scuola di base*, Tecnodid, Napoli 2000.
- 107 Si vedano a riguardo le considerazioni di De Bartolomeis: F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953; F. De Bartolomeis, *Programmazione e sperimentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
- 108 Il sistema formativo integrato invita la classe ad essere:
- *classe-ambiente*, attraverso spazi di apprendimento costituiti da esperienze e conoscenze aderenti e in sintonia con i bisogni dell'allievo, i suoi interessi, le sue aspirazioni e le sue utopie attinte dalla vita quotidiana e dalla cultura antropologica locale. L'ambiente, in questo modo, difende la diversità esistenziale e culturale dell'allievo, che può diventare testimone attivo dell'unicità del suo mondo antropologico di cose e di valori;
 - *classe-attiva*, attraverso percorsi formativi caratterizzati da una pluralità di codici di comunicazione (gestuali, motori, orali, iconici, sonori, scritti et al.) e da una pluralità di piste di apprendimento (operative, manipolative, formali, astratte et al.) nonché di modi di pensare e di fare;
 - *classe-aperta*, grazie alle opportunità formative del territorio naturale (i paesaggi, i parchi, gli ecosistemi et al.) e sociale (le offerte formative della città, in termini di beni monumentali, artistici e culturali), che assumono

- l'aspetto di aule didattiche decentrate dense di saperi "caldi": diretti, osservabili e manipolabili dagli allievi, comprensibili quindi da tutti. F. Frabboni *La scuola ritrovata* cit., pp. 71-72.
- ¹⁰⁹ Ivi, pp. 32-33.
- ¹¹⁰ Ivi, p. 51.
- ¹¹¹ G. Ballanti, *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti e Lisciani, Firenze 1988.
- ¹¹² F. Frabboni *La scuola ritrovata* cit., p. 67.
- ¹¹³ L. Dozza, *Il gruppo a conduzione pedagogica*, in *Riforma e Didattica, Tra formazione e ricerca* cit., p. 54.
- ¹¹⁴ G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, Edizione Corso, Ferrara 1998, p. 83.
- ¹¹⁵ *Ibidem*.
- ¹¹⁶ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare* cit.
- ¹¹⁷ Bateson, in proposito, ritiene che contino la flessibilità dell'apprendimento, la liberazione dalla trama delle abitudini, l'imparare "a percepire in termini di contesti dei contesti", fino alla situazione nella quale "il concetto dell'io non fungerà più da argomento cruciale nella segmentazione dell'esperienza, G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company, (1973), tr. it., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, p. 69.
- ¹¹⁸ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- ¹¹⁹ Genovesi scrive: "Il primo termine deriva dal latino *relationem*, accusativo di *relatio*, esposizione di un fatto, relazione, rapporto da *relatus*, participio passato di *referre*, riportare, riferire, composto da *re*, di nuovo, e da *ferre*, portare, da cui *relativus*, che si riferisce a. Il secondo termine deriva dal latino *reportare*, riportare, composto da *re*, di nuovo, e da *portare*, portare. Entrambi, dunque, esprimono la necessità di stabilire dei legami, dei nessi tra i vari aspetti che costituiscono il processo degli avvenimenti di cui si fa l'esposizione, di cui, appunto, si riferisce o si riporta". G. Genovesi, *Le parole dell'educazione* cit., p. 359.
- ¹²⁰ F. De Bartolomeis, *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino 1981, p. 6.
- ¹²¹ L. Dozza, *Setting e dinamiche antigruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carrocci, Roma 2000, p. 47.
- ¹²² Ivi, p. 80.
- ¹²³ M. Comoglio, *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*, in *Progetto VERSOS, della Regione Umbria, la scuola protagonista di comunità*, in *Rivista Italiana on line sul Cooperative learning*.
- ¹²⁴ L. Dozza (a cura di), *Professioni educative per il sociale*, Adda, Bari 2000, p. 11.
- ¹²⁵ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1998, p. 156.

- ¹²⁶ L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit.
- ¹²⁷ D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1994; M. Comoglio, *Educare insegnando, apprendere ad applicare il cooperative-learning*, Las, Roma 1996.
- ¹²⁸ T.J. Sergiovanni, *Building community in schools*, CA Jossey-Bass, San Francisco 1994, pp. XVI-XVII.
- ¹²⁹ F. Frabboni, *Fare scuola con la Riforma* cit., pp. 122-123.
- ¹³⁰ F. Frabboni, *La scuola ritrovata* cit., pp. 67-68.
- ¹³¹ F. Frabboni, *Le dieci parole della didattica*, Ethel Mondatori, Milano 1994, p. 67.
- ¹³² L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit., p. 65.
- ¹³³ L. Dozza, *Setting e dinamiche antigruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo* cit., p. 82.
- ¹³⁴ P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come culture*, ISTUD-ISEI, Torino 1986, p. 14.
- ¹³⁵ G. Bocca, *Pedagogia della formazione* cit.
- ¹³⁶ E.Z. Frauenfelder, *Il lavoro di gruppo*, Le Monnier, Firenze 1976, p. 19.
- ¹³⁷ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* cit.
- ¹³⁸ A. Vasquez, F. Oury, *L'educazione nel gruppo-classe, la pedagogia istituzionale*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1975, pp. 336-337.
- ¹³⁹ Ivi, p.337.

II. UNA TRAMA E UNA STORIA DI INTERAZIONI

1. La classe come ambiente per la costruzione sociale delle conoscenze

Il ruolo del sociale nello sviluppo cognitivo è stato, a partire dagli anni Venti e Trenta, ampiamente riconosciuto da studiosi di differente provenienza culturale e di differente impostazione teorica, che costituiscono riferimenti fondativi di approcci più recenti – quali l'approccio interattivo-costruttivista, il culturalismo del secondo Bruner, il cooperative learning – approcci all'interno dei quali troviamo indicazioni utili a questa riflessione. Il riferimento, in particolare, è a studiosi come George H. Mead (1863-1931) e Lev Semenovici Vygotskij (1896-1934), l'uno esponente di spicco del comportamentismo sociale, l'altro della scuola storico-culturale russa¹.

Queste teorie, accomunate dall'importanza attribuita ai fattori sociali nello sviluppo dell'intelligenza, hanno incontrato molte resistenze nella cultura occidentale (probabilmente proprio perché la prospettiva delineata comportava un cambio di paradigma, una rottura epistemologica rispetto alle concezioni imperanti fortemente centrate sull'individuo e sull'innatismo). Affermatesi, tali concezioni hanno potuto modificare sia l'impostazione e l'orientamento generale degli studi sull'intelligenza (che ancora nella prima metà del XX secolo continuavano ad isolare l'individuo dal contesto sociale di appartenenza) sia le relative applicazioni in campo clinico e scolastico. Peraltro, nonostante la presenza di esperienze fortemente innovative e di grande apertura nell'un campo e nell'altro – basti pensare al movimento della scuola attiva, alla pedagogia istituzionale, al movimento di cooperazione educativa oppure, per esempio alle terapie in gruppo in reparti di pneumatologia (negli Stati Uniti

fin dalla seconda metà degli anni Trenta) – si è dovuto, di fatto, attendere fino a tutti gli anni Settanta perché l’impatto dell’interazione sociale sullo sviluppo dell’intelligenza potesse rientrare nei piani di ricerca sperimentale e potesse avere un più ampio riscontro nella teoria e nella pratica del fare scuola.

Queste prospettive hanno permesso di porre l’accento sulla classe come ambiente per la costruzione sociale delle conoscenze e sulla possibilità di strutturare un gruppo-classe che funzioni come mediatore e soggetto di apprendimento cognitivo e sociale creando un *sistema di interessi comuni*, tra docenti e gruppo-classe, tale da riconoscere la presenza di un’unicità insita sia nella dimensione della singolarità sia nella dimensione della gruppalità.

Infatti, la trasformazione della classe in gruppo suppone il riconoscimento degli allievi come soggetti, e questa trasformazione non è altro che l’espressione sociale di un tale riconoscimento. Dal momento in cui il bambino “accede al primo piano” dove viene accettato come potenziale soggetto di conoscenza e di emozioni, nodo di relazioni e centro di decisioni, allora può apparire il gruppo, almeno in quanto concetto, come soggetto sociale².

In questa trasformazione è situato il *potere emotivo e cognitivo* del gruppo, nella sua potenzialità di contesto frenante o luogo di creatività e co-costruzione di conoscenze, identità, abilità, cambiamento individuale e organizzativo.

Nella dimensione e nella complessità che caratterizzano la classe, la realizzazione dell’apprendimento e dell’autonomia individuale si pongono in stretta connessione con il più ampio contesto organizzativo ed è possibile parlare di una “doppia complessità, relativa ai due assi lungo i quali si sviluppano le relazioni: il primo è l’asse orizzontale delle interazioni complementari, ma anche antagoniste, caratterizzate da una pluralità di diversità che coesistono (...)”.

Il secondo è l'asse della recursività, con i diversi livelli, cioè il livello del “sistema alunno”, del sistema alunno-insegnante, del sistema classe, del sistema-insegnanti, uno calibrato sull'altro”³.

Pertanto, la metafora della classe, che sostiene molteplici e sovrapposte *zone di prossimo sviluppo* favorenti la crescita attraverso l'appropriazione reciproca e il significato negoziato, diventa una finestra teorica attraverso la quale è possibile vedere “il sistema dell'attività di classe e la prassi della comunità che nasce dentro di essa”⁴. Questa metafora induce a considerare la classe come un luogo privilegiato in cui “*un processo interpersonale si trasforma in un processo intrapersonale*”.

Infatti, tutte le funzioni superiori iniziano come relazioni effettive fra individui umani. Nello sviluppo culturale del bambino, ciascuna funzione compare due volte: prima a livello sociale e, in seguito, a livello intraindividuale; prima *fra* gli individui (*a livello interpsicologico*) e, in seguito, *nel* bambino (*a livello intra-psicologico*)⁵. In classe è possibile conseguire una prima elaborazione condivisa (*a livello intersoggettivo*) degli strumenti cognitivi, che verranno più facilmente interiorizzati e integrati a livello individuale (*a livello intrasoggettivo*).

Nell'interazione sociale si possono produrre nuove coordinazioni cognitive⁶, favorite da una condizione di conflittualità che può originarsi per la diversità dei livelli cognitivi fra i partecipanti; per l'opposizione di centrazioni; per l'esistenza di punti di vista opposti oppure per l'intervento attivo di una terza persona che mette in dubbio la soluzione data⁷.

In questa prospettiva, l'approccio storico-culturale e “culturalista” all'istruzione considera l'apprendimento scolastico un processo di trasmissione-costruzione di conoscenze che si realizza in un contesto sociale (la scuola) e che ha per oggetto “saperi” socialmente e culturalmente definiti, proposti affinché il bambino possa appropriarsene a partire dalla sua esperienza e dai saperi che già padroneggia⁸.

Per Bruner, si tratta di una competenza determinante, che lo induce a sottolineare il ruolo fondamentale di organizzazione cognitiva esercitato dall'interazione sociale, permettendo al soggetto di segmentare, categorizzare e ordinare il flusso di esperienze altrimenti prive di significato⁹.

In questo senso, l'autore ritiene che la conoscenza della realtà da parte del soggetto sia costruita attraverso il linguaggio¹⁰ nell'ambito delle interazioni sociali e propone il concetto di *format* per indicare quell'insieme di procedure comunicative che consentono al bambino e ai suoi *partner* di stabilire scambi finalizzati e intenzionali da attivarsi in uno specifico contesto d'interazione. È in questo contesto che, secondo la prospettiva proposta da Bruner, si sviluppa l'apprendimento, inteso non tanto come trasmissione da parte di un adulto e acquisizione da parte di un bambino di competenze, ma come costruzione congiunta di conoscenza e progressiva condivisione del mondo fisico e sociale.

In questo senso, la classe può essere interpretata come quella particolare comunità in cui si fa l'esperienza di scoprire le cose usando l'intelligenza e in cui ci si introduce in nuovi e mai immaginati campi di esperienza¹¹.

“Il nostro affacciarsi alla vita degli uomini – scrive ancora Bruner – è un po' come l'entrata in scena di un attore quando la rappresentazione è già incominciata, una commedia la cui trama, in una certa misura passibile di cambiamento, decide quali sono le parti che possiamo interpretare e l'epilogo cui possiamo giungere. Quelli che già si trovano sulla scena sono già a conoscenza dell'argomento della commedia in modo abbastanza approfondito per poter effettuare una negoziazione con il nuovo venuto”¹².

L'apprendimento per scoperta, corrisponde comunque ad un apprendimento per confronto e partecipazione, infatti, in gran parte delle situazioni, l'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria, ossia è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura¹³.

In questa lettura è insito il significato di insegnare a lavorare in gruppo¹⁴, di creare in classe occasioni di cooperazione caratterizzate da un clima democratico e collaborativo e da un atteggiamento appropriato sia verso il lavoro che deve essere svolto con gli altri, sia riguardo alle modalità con cui esso deve essere portato a termine¹⁵.

Il contributo di Gardner permette di consolidare questa interpretazione dell'insegnamento-apprendimento, infatti, per l'autore l'individuo è in grado di sviluppare svariate aree di abilità a livelli anche molto differenti, livelli che dipendono parzialmente dalle nostre dotazioni individuali, ma principalmente dipendono dall'ambiente e dall'istruzione, che si riferisce ai processi per mezzo dei quali i bambini vengono introdotti ai principali canali notazionali della loro cultura, imparando a padroneggiarli¹⁶.

La conoscenza corrisponderebbe così a quello che le persone costruiscono da elementi formativi, sentimenti e esperienza; non è qualcosa che esiste in frammenti nel mondo esterno e che viene assimilato così com'è, attraverso una somministrazione passiva, bensì, si ingerisce il mondo, avverandolo, esplorandolo e interiorizzandolo¹⁷. Quindi, la concezione della realtà viene costruita dal bambino attraverso la sperimentazione, la partecipazione ed il coinvolgimento in ciò che succede, basi attive da cui sviluppa una costruzione del particolare e da cui estrapola il significato che in parte è condiviso con altri¹⁸.

In questo procedimento, la classe come comunità di apprendimento richiede la condivisione chiara di un contratto, quello dell'insegnamento-apprendimento, e necessita di una comunicazione valida, entro una relazione equilibrata, che risulta caratterizzata:

- “- dalla capacità di condividere, in modo meditato, scopi e bisogni;
- dalla capacità di interagire alla pari (entro il proprio sottogruppo);

- dalla capacità di cooperare ponendo però richieste in accordo alle proprie necessità, presentando assertività e autocontrollo”¹⁹.

L’insegnamento diretto delle competenze sociali e il lavoro svolto dall’insegnante per creare un ambiente che favorisca l’apprendimento aumenta la possibilità di ogni soggetto di imparare il massimo in un contesto in cui si instaura una comunicazione fra “diversi individui che si riconoscono diversi gli uni dagli altri”²⁰.

In questo modo, con l’insegnamento diretto delle competenze sociali attraverso la modulazione del successo interattivo delle loro iniziative, i membri assumono e apprendono gli apparati di norme e conoscenze che presiedono al funzionamento di diversi contesti di attività trasformandoli in modalità situate di azione e di pensiero.

Una lettura particolarmente interessante della classe come ambiente sociale per la costruzione dei saperi, è stata offerta dall’approccio ecologico che presenta una grande rilevanza teorico-sistematica. Questo approccio, infatti, si propone di inquadrare i processi dello sviluppo umano nei differenti contesti, scegliendo di considerare la dimensione temporale sia negli individui che si sviluppano sia nei contesti ambientali che si modificano durante il ciclo di vita dell’individuo, ma anche nei cambiamenti storico-sociali che si verificano nelle generazioni successive.

Scrivendo Paola Di Blasio: “L’ecologia dello sviluppo si pone in un punto di convergenza fra le discipline biologiche, psicologiche e quelle relative alle scienze sociali. Il suo scopo principale è quello di descrivere lo sviluppo dell’individuo nei diversi contesti: essa non intende occuparsi di tutti i processi dello sviluppo, ma distinguendosi dalla psicologia sociale o dalla sociologia, studia principalmente il progressivo adattamento tra l’organismo umano che cresce e il suo ambiente e il modo in cui tale relazione viene mediata da forze che derivano da regio-

ni più remote, appartenenti a un ambiente fisico e sociale più ampio”²¹. Il cuore dell’orientamento ecologico è l’interesse sia per il progressivo adattamento tra l’organismo umano che cresce e il suo ambiente immediato sia per il modo in cui tale relazione viene mediata da forze appartenenti ad un ambiente fisico e sociale più esteso.

Il concetto di sviluppo viene considerato come il processo attraverso cui l’individuo crescendo acquisisce una concezione più estesa, differenziata e valida dell’ambiente e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo inducono a scoprire le caratteristiche di quell’ambiente, accettandolo o ristrutturandolo, a livelli di complessità analoghi o superiori, sia nella forma che nel contenuto.

In quest’accezione, diventa importante il rapporto “processo-persona-contesto” in cui viene dato un peso particolare alle relazioni reciproche fra persona e ambiente durante lo sviluppo e a quelle caratteristiche individuali che sono legate alle componenti biologiche e comportamentali.

L’approccio ecologico ritiene che la ricerca psicologica sullo sviluppo della conoscenza sia giunta a costruire modelli in grado di sottolineare l’aspetto attivo e dinamico dell’esperienza conoscitiva e le interrelazioni in un’ottica “ecologica”. In questa visione l’individuo si forma attraverso l’ambiente in cui vive e la propria relazione con esso, ma soprattutto attraverso l’idea che egli si fa della propria capacità di scoprire, mantenere e alterare le proprietà dell’ambiente stesso.

Brofenbrenner definisce lo sviluppo come quell’insieme dei processi attraverso i quali le proprietà della persona e dell’ambiente interagiscono per produrre costanza e cambiamento nelle caratteristiche della persona nel corso del ciclo di vita, più in generale concepisce lo sviluppo umano come una modificazione permanente nel modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente²².

L'obiettivo degli esponenti dell'approccio ecologico nel dimostrare l'utilità scientifica del loro metodo è quello di favorire l'adattamento tra l'organismo umano che cresce e il suo ambiente immediato, nonché le relazioni di questo sistema con l'ambiente fisico e sociale via via più ampio, e considerano importante che l'individuo si percepisca attivo nel proprio ambiente.

L'enfasi qui non è posta sui processi psicologici tradizionali di percezione, motivazione, pensiero e apprendimento. L'accento è posto soprattutto "sul loro contenuto – su ciò che è percepito, desiderato, temuto, pensato o acquisito come conoscenza, e su come la natura di questo materiale psicologico muti in funzione della posizione di un individuo in un determinato ambiente, della sua interazione con esso"²³.

Da questa proposta teorica, da un lato emerge la sottolineatura del ruolo riflessivo e correttivo o, potremmo dire, di "ristrutturazione" dell'azione individuale sui sistemi interni cognitivi²⁴, dall'altro lato, emerge il richiamo all'ambiente ecologico rappresentato come una serie di regioni inclusa una dentro l'altra e/o – in senso lewiniano – tra loro contigue e più o meno sovrapposte, dove è evidente il nesso tra fattori individuali e fattori sociali.

Brofenbrenner parla di transizione ecologica riferendosi ai cambiamenti di ruolo e/o a situazioni ambientali suscettibili di modificare la posizione dell'individuo nell'ambiente ecologico.

Sia che la "locomozione", o meglio la transizione avvenga in senso fisico sia che avvenga in senso psicologico, comunque comporta un cambiamento della struttura cognitiva, ossia una ri-rappresentazione a livello cosciente dello spazio vitale e insieme delle possibilità che l'individuo ha di interagire in modo attivo con il proprio ambiente. Ovviamente, come per l'ambiente inteso da Lewin anche un ambiente ecologico si estende ben oltre la situazione immediata di vita del soggetto. In questo senso, la richiesta che si evince è che i vari ambienti, nel nostro

caso in modo particolare la scuola e la classe, nonché il contesto sociale in cui si colloca, abbiano caratteri di democraticità, di apertura e di flessibilità.

Brofenbrenner, riprendendo l'immagine delle bambole russe, definisce l'ambiente "un insieme di strutture incluse una nell'altra", per cui i cambiamenti che avvengono in un ambiente influenzano, e non potrebbe essere altrimenti, anche altri ambienti. La classe, la scuola e la famiglia, in questo senso, potrebbero non essere un ambiente realmente armonico ed equilibrato se armonico ed equilibrato non è anche l'ambiente esterno.

Le modificazioni, di ruolo o di situazione ambientale, che si danno nel corso della vita vengono definite dall'autore transizioni ecologiche.

Le transizioni ecologiche producono più frequentemente di altri eventi ambientali delle modificazioni nelle attività e/o conoscenze dell'individuo in via di sviluppo, inoltre implicano pressoché invariabilmente una modificazione di ruolo, cioè delle aspettative concernenti il comportamento associato ad una posizione particolare all'interno della società.

Se questo principio è valido per la persona in via di sviluppo esso è anche trasferibile alle persone che fanno parte del suo mondo. Il grado di adeguatezza degli insegnanti nell'espletare interventi pedagogico-didattici nel gruppo-classe, ad esempio, dipende anche dalle richieste di ruolo, dalle tensioni e dai sostegni che derivano da altre situazioni ambientali. Quindi, risulta particolarmente importante un'attenzione alle interconnessioni con altre situazioni ambientali necessarie e con la loro natura. Il collegamento tra diversi ambienti è significativo se creato in modo positivo, se si consegue una stretta partecipazione, una possibilità di comunicazione e l'esistenza di informazioni in ciascuna situazione ambientale relativamente alle altre.

La prospettiva ecologica si può considerare uno stimolo per progettare e attuare "esperimenti di trasformazione" in

termini di sviluppo, finalizzati alla verifica di ipotesi, ma soprattutto alla scoperta delle opportunità presenti nell'ambiente e della capacità degli esseri umani di rispondere in modo costruttivo e spesso progressivo alle modificazioni introdotte.

Questo approccio, in realtà, mette anche in luce un'esigenza importante, cioè la possibilità di avere sistematiche situazioni di sostegno all'interno di una determinata società e di una determinata scuola, tali da incrementare situazioni ambientali di sostegno addizionali e ruoli sociali protesi al corretto funzionamento del gruppo²⁵; contemporaneamente, questa concezione rimanda al progetto di un sistema formativo integrato cioè, a un progetto culturale che persegua la collaborazione, l'interdipendenza, la complementarità tra le agenzie intenzionalmente formative²⁶.

2. L'interazione fra pari

2.1 Caratteristiche e potenzialità dell'interazione fra pari

Il concetto di interazione tra pari è stato un nodo fondamentale di riflessione per diversi studiosi dell'apprendimento e dello sviluppo.

Le potenzialità del lavoro di gruppo tra pari predispongono la classe a diventare una comunità di apprendimento critico caratterizzata da interazione simultanea²⁷ e di comportamento pro-sociale e creano le condizioni affinché la conoscenza diventi un processo dinamico, una conoscenza multidimensionale, costruita, situata, discorsiva, finalizzata alla trasformazione.

Nella teoria piagetiana "l'interazione tra pari" è considerata un mezzo per offrire ai bambini *feedback* squisitamente costruttivi: secondo Piaget, il feedback perturbante offerto dall'interazione con i coetanei avvia nel bambino processi di

ri-strutturazione cognitiva, di ricostruzione intellettuale che aprono al cambiamento. Ma, una volta cominciati questi processi, il grosso del lavoro volto a formulare nuove cognizioni viene eseguito dall'individuo, attraverso la riflessione solitaria e la manipolazione simbolica del mondo e attraverso l'elaborazione di inferenze sulla base di queste stesse manipolazioni simboliche²⁸.

L'autore ritiene necessario provocare nei bambini quelle condizioni che possano condurli a sperimentare il *conflitto cognitivo*, cioè a percepire l'incongruità, la dissonanza tra il proprio modo di vedere e quello altrui; in questo modo, per il bambino, nascerebbe l'esigenza di "aprire", "confermare" oppure ristrutturare il proprio *schema*.

Secondo questa interpretazione, le idee rimangono il prodotto dei processi di ragionamento interni a cui l'altro contribuisce essenzialmente permettendo di prendere coscienza dell'esistenza di un punto di vista diverso dal proprio, tanto che si può parlare di "costruttivismo in solitudine"²⁹.

La linea di Vygotskij appare simile e al contempo diversa e, potremmo dire, si spinge verso un passaggio interpretativo ulteriore dichiarando l'importanza dei processi di pensiero generati dalla comunicazione fra coetanei ai fini dell'apprendimento. In questa prospettiva il vantaggio dell'incontro reciproco consiste nell'interiorizzazione dei processi cognitivi impliciti nelle interazioni e nelle comunicazioni tra pari. Il dialogo con i pari in quanto scambio d'idee collaborativo su un piano di parità innescerebbe aspetti fondamentali del pensiero razionale quali la verifica delle idee stesse, la progettazione anticipata delle strategie e la rappresentazione simbolica degli atti intellettuali.

In questo modo, dopo ripetute esperienze di scambio cooperativo con i coetanei, il pensiero del bambino rimarrebbe influenzato; si tratta, di un "influenza" che permette una modificazione permanente delle competenze intellettuali del sogget-

to, al quale verrà consentita l'introduzione a nuovi modelli di pensiero.

La scuola psichiatrica, nella figura di H.S. Sullivan e dei suoi seguaci, e l'impostazione gruppo-analitica pongono in particolare l'accento sulle relazioni precoci fra pari come fattori importanti ai fini della salute mentale. Queste correnti evidenziano come la relazione tra pari sia un luogo privilegiato di co-costruzione delle idee e di apprendimento per scoperta in un clima di reciproco sforzo collaborativo, poiché l'approccio reciproco si espleta su un piano paritario nel quale "i concetti vengono elaborati attraverso la co-produzione e la validazione consensuale delle strategie intellettuali"³⁰.

Damon ritiene che la combinazione di queste tre posizioni teoriche possa fornire un fondamento concettuale per un progetto educativo centrato sull'interazione tra pari; dall'integrazione delle tre linee interpretative emergerebbero le seguenti indicazioni:

"Attraverso il feed-back che l'uno dà all'altro e la discussione, i bambini si motivano reciprocamente ad abbandonare concezioni sbagliate e a ricercare soluzioni migliori.

L'esperienza della comunicazione con i propri pari può aiutare il bambino a padroneggiare processi sociali (ad esempio, modi di partecipare e di argomentare) e processi cognitivi come la verifica e la critica.

La collaborazione nel gruppo dei pari può offrire una sede per l'apprendimento per scoperta ed incoraggiare il pensiero creativo.

L'interazione con i coetanei può indurre il bambino al processo di generare idee e soluzioni in un'atmosfera di rispetto reciproco fra eguali. A sua volta, ciò può favorire un orientamento verso la gentilezza e l'equità nelle relazioni sociali"³¹.

Altrettanto Olson, e Gardner, ambedue impegnati nel *movimento dei sistemi dei segni* di matrice cognitivista, si sono inter-

rogati sulle possibilità di creare le condizioni affinché i bambini acquisiscano conoscenze nuove e sulle modalità con cui, in una specifica età evolutiva, schemi, strutture e modelli concettuali vengono trasformati³². La facilitazione di questi processi nella classe è insita nella capacità dell'insegnante di adottare un atteggiamento non-direttivo che concepisca la classe come un sistema autocreante di senso e produttore di significati³³.

Si tratta, di una competenza di conduzione della classe indispensabile per garantire un'efficace utilizzazione delle risorse di ciascun alunno e del gruppo e particolarmente volta a favorire il conseguimento degli scopi di apprendimento e di maturazione emotivo-relazionale³⁴.

In questo senso, la complessa situazione educativa della classe restituisce una forte criticità costituita dalle dinamiche che si instaurano tra gruppo-classe e insegnante, dalla quale non risultano esenti i contesti di organizzazione del lavoro di gruppo fra pari.

Le percezioni di quanto avviene in classe sono mediate dai pensieri e dai sentimenti degli studenti stessi; altrettanto i comportamenti e le percezioni degli studenti sono influenzati dal setting e dalle richieste poste agli studenti³⁵.

In riferimento al secondo aspetto appare soprattutto importante che nel gruppo di pari l'organizzazione sia compatibile allo scopo.

In generale, si tratta dell'organizzazione di un piccolo gruppo di studenti tra le 3 e le 5 unità, di durata temporanea e coincidente con la realizzazione del compito assegnato.

Se il gruppo è eterogeneo, è necessario che tra i membri vi sia uno scarto minimo sul piano cognitivo, per mettere ogni partecipante nella condizione di possedere competenze sufficienti a favorire lo scambio interindividuale.

Quando questo tipo di interazioni sono regolari, ciascun membro ha la possibilità di lavorare con gli altri apportando il

proprio contributo e valorizzando contemporaneamente le potenzialità individuali tramite il confronto delle diverse strategie e degli stili. La familiarità che gli studenti raggiungono lavorando insieme, in un clima di gruppo positivo, permette loro di conseguire miglioramenti sia di tipo cognitivo sia di tipo sociale: il lavoro con un soggetto che ha modalità di apprendimento differenti dalle proprie, e il confronto che questo comporta, aiuta lo studente a rafforzare gli stili di apprendimento meno utilizzati e ad apprendere nuove strategie cognitive.

Per agevolare il procedere del lavoro dei gruppi, l'insegnante deve realizzare *un'impalcatura di sostegno* per il gruppo e per i singoli e deve offrire agli allievi in difficoltà un supporto maggiore o comunque particolarmente mirato, incoraggiando, stimolando e controllando che il conflitto all'interno del gruppo non raggiunga limiti estremi, ma si mantenga produttivo. Una volta messe a punto condizioni facilitanti, saranno le istruzioni e i suggerimenti dei membri stessi a contribuire al successo del gruppo. Tra le condizioni facilitanti, va posta particolare attenzione alla strutturazione del contesto comunicativo (organizzazione dell'ambiente e strutturazione dei posti a sedere) e all'incentivazione di atteggiamenti di promozione reciproca, ossia a tutti quei comportamenti di incoraggiamento, facilitazione, sostegno reciproco che permettono di completare il proprio compito in direzione di un obiettivo comune. Questa particolare attenzione al contesto comunicativo è supportata dalla convinzione che la comunicazione verbale e non verbale incida in modo forte nelle relazioni di esclusione o di rifiuto degli alunni più isolati.

La possibilità che ciascun allievo porti il proprio contributo, risiede nella capacità del docente di assicurarsi in prima istanza che ciascun gruppo giunga ad una definizione chiara e condivisa del compito, eventualmente contribuendo a "ridefinire-delimitare il compito insieme con il gruppo tenendo conto

del modo in cui gli allievi tendono a vedere-‘trattare’ la situazione-problema proposta”³⁶.

È utile, inoltre, condurre gli allievi ad evidenziare gli elementi critici del compito e favorire la focalizzazione della loro attenzione su uno o più aspetti della situazione problema che si situino ad un livello più elevato di quello attuale del gruppo, ma che risultino, contemporaneamente perseguibili da ciascun allievo.

Compito dell’insegnante è, quindi, di svolgere un’attenta attività di controllo/osservazione del lavoro tra pari, nonché di revisione finale del lavoro insieme agli allievi, considerando sia gli aspetti riferibili agli apprendimenti cognitivi sia quelli relativi all’acquisizione delle competenze sociali, nonché alle modalità con cui si ritiene possibile migliorare il lavoro³⁷.

Questo tipo di approccio chiede che il clima complessivo della classe sia democratico e collaborativo e che l’insegnante eviti di “sovrapporsi” con le proprie conoscenze o punti di vista nelle discussioni di gruppo, se non in modo orientativo e facilitante il compito.

Un’altra risorsa strategica nei contesti di insegnamento-apprendimento è il *tutoring*, caratterizzato da un rapporto privilegiato di uno ad uno tra due studenti che abbiano una differenza di età almeno di tre anni o che, stante una differenza minore di età, abbiano comunque una disparità sul piano della competenza richiesta. Questa coppia può incontrarsi per un periodo protratto, tale da permettere ai membri di stabilire un rapporto personale, ma è particolarmente importante che non abbia un carattere permanente; la flessibilità degli accoppiamenti è necessaria a prevedere la possibilità che ogni allievo, in virtù di una sua specifica competenza settoriale possa sperimentare il ruolo di tutor, oltre che quello di chi riceve insegnamento. Colui che svolge il ruolo di tutor deve essere supportato da una corretta preparazione e da una supervisione costante.

In questo senso, il tutoring garantisce sia al “novizio” di

conseguire degli apprendimenti, sia a chi funge da “tutor” di sviluppare un nuovo senso di competenza personale e acquisire maggiore padronanza sul materiale oggetto di insegnamento, perchè: “tradurre i concetti in parole in un contesto in cui uno studente li spiega al proprio compagno è particolarmente utile all’acquisizione dei concetti stessi”³⁸.

2.2 Autopercezione e rappresentazione sociale delle competenze

In una società globale e conoscitiva in costante trasformazione, le prospettive future dipendono dalla capacità della persona di evolversi e rinnovarsi continuamente³⁹, ossia di essere agente attivo del proprio destino, portatore di agentività (*agentivity*)⁴⁰, ossia della capacità di far accadere gli eventi che si anticipano e si decidono. In questo senso, la riflessione e l’autoregolazione attestano le proprietà della *Human agency* di agire trasformativamente nel mondo permettendo agli individui di contribuire attivamente e significativamente alla costruzione della propria personalità e a quella dell’ambiente sociale. Pertanto, essi possono scegliere e modellare i contesti ambientali di vita in un rapporto di vera causazione reciproca fra le caratteristiche personali e l’ambiente. In questa accezione, squisitamente transazionalista, le influenze sociostrutturali opererebbero in gran parte attraverso i sistemi del Sé, attivando un flusso causativo bidirezionale. In tale flusso, in una dimensione di interdipendenza, l’agito individuale si ripercuote sugli altri membri dell’ambiente e/o comunità creando benessere o disagio.

In un ambiente psicopedagogico come la classe, in cui il rapporto tra condizioni di apprendimento e agentività è molto stretto, questo presupposto ha una forte implicazione strettamente interconnessa sia all’autopercezione (in cui rientra la

percezione delle proprie abilità) sia alla rappresentazione sociale delle proprie competenze cognitivo-affettive.

Innanzitutto, gli studenti hanno modi differenti di sperimentare gli eventi della classe, di reagire ai comportamenti dei docenti e dei compagni, di percepire se stessi, le proprie capacità e i compiti richiesti, peraltro i loro pensieri, le loro emozioni e le loro motivazioni incidono sull'attività cognitiva e sulla loro disponibilità ad impegnarsi nei compiti scolastici⁴¹.

In questa dimensione, l'interazione tra alcune condizioni di apprendimento e una gamma piuttosto ampia di variabili individuali o, si potrebbe altrimenti dire, il rapporto tra condizioni di apprendimento e percezione delle proprie abilità può incidere negativamente sia sul modo in cui gli alunni si percepiscono, sia sul modo in cui percepiscono i propri risultati scolastici, i propri successi o fallimenti, i comportamenti degli insegnanti, se stessi e la propria intelligenza, nonché i propri stati motivazionali. L'auto-percezione di sé guida l'azione o ciò a cui si associa il termine motivazione⁴²; essa costituisce un'attività psicologica strettamente connessa e/o situata nel contesto da cui è possibile ricavare quelle informazioni sulle quali il bambino costruirà la percezione delle proprie abilità e non solo, poiché i conseguenti e corrispettivi stati affettivi, attraverso un procedimento di circolarità virtuosa o viziosa potranno incidere sullo sviluppo di schemi di apprendimento adeguati e generalizzare la loro affettività incidendo più in generale sulla persona.

Le conseguenze, cognitive, emotive e comportamentali che si formano durante l'interazione tra le condizioni di apprendimento e le risposte individuali (processi auto-percettivi) in classe sono strettamente connesse all'organizzazione dei compiti, all'organizzazione sociale dell'apprendimento e alle forme di giudizio indiretto, ma anche alla valutazione.

In questo senso, un'importanza particolare, è assunta dalle attribuzioni causali, ovvero da quei fattori cognitivi coin-

volti nella percezione causale degli eventi personali, che corrispondono al perché inteso in termini di causa ed effetto, siano essi fattori interni o esterni da sé.

La prospettiva *attribuzionale* ritiene che le diverse modalità di attribuzione causale rivelino delle proprietà e/o caratteristiche sottostanti che permettono delle categorizzazioni percettive interessanti. Tali proprietà sono state precisate su tre dimensioni: *luogo di causalità, stabilità, controllabilità*.

La dimensione di *luogo di causalità* definisce la locazione di una causa come interna o esterna all'individuo, cioè come appartenente e/o attribuita al soggetto o alla situazione. In questo senso, l'abilità e l'impegno costituiscono cause interne poiché riflettono caratteristiche appartenenti alla persona, mentre la facilità del compito o l'azione di altri hanno un'origine esterna.

La dimensione *di stabilità* indica la variabilità delle cause nel tempo. Tale variabilità può essere considerata in due modi: momento dopo momento e in questo caso le caratteristiche di stabilità associate al successo o al fallimento struttureranno la convinzione che la causa rimane costante in un arco di tempo relativamente determinato, (ad esempio durante lo svolgimento di un compito, di un corso o di una disciplina scolastica oppure come una variabilità di tipo evolutivo e, in questo caso le differenze evolutive nella visione delle abilità e dell'impegno possono influire sulla percezione del fallimento o del successo e di conseguenza sull'autovalutazione di sé)⁴³.

La dimensione *di controllabilità*, invece, nel caso in cui la causa dipenda da un controllo intenzionale e volontario, connota la responsabilità personale nei comportamenti prodotti.

Questo tipo di dimensioni esercitano una funzione psicologica sui pensieri, sulle emozioni e sulle azioni del bambino producendo effetti sia su alcuni aspetti interpersonali sia su alcuni aspetti intrapsichici. In proposito, Weiner ha identificato tre ordini di conseguenze che sembrano dimostrare significati-

ve implicazioni comportamentali: *le aspettative di successo, le emozioni e le azioni interpersonali.*

Le *aspettative di successo* sono fortemente connesse alla dimensione di stabilità, infatti l'aspettativa può interessare l'anticipazione dei risultati fallimentari oppure al contrario creare anticipazione dei risultati positivi. In questo senso, la linea anticipata dipende dalla stabilità o dalla costanza delle cause percepite nella precedente esperienza.

Le *reazioni affettive* degli alunni dopo la percezione di un fallimento o di un successo costituiscono un ulteriore effetto associato alle dimensioni di luogo, di causalità e di controllabilità: sembrerebbe che nelle situazioni di apprendimento scolastico l'orgoglio, la colpa e la rassegnazione siano viste come emozioni che riflettono una fonte causale interna (se stessi)⁴⁴, mentre la gratitudine, la pietà e la rabbia siano correlate particolarmente a fonti causali esterne (altri).

La terza conseguenza, invece è strettamente correlata alla dimensione di *controllabilità* e struttura quelle credenze necessarie affinché un osservatore produca dei comportamenti (ad esempio, dare aiuto, sentire sentimenti di affiliazione, formulare giudizi ed elargire premi o punizioni) verso un osservato. Nelle interazioni tra insegnanti e studenti o tra studenti si situano le stesse implicazioni di ordine comportamentale e motivazionale, perciò facendo riferimento agli stessi principi di causa-effetto utilizzati per la descrizione delle auto-percezioni, la teoria attribuzionale può essere applicata alle *relazioni interpersonali.*

Un'altra lettura interessante, proviene dalla teoria dell'auto-stima di M.V. Covington⁴⁵, in cui la percezione delle proprie abilità costituisce il costrutto centrale. L'autore ritiene che una percezione positiva delle proprie abilità, ossia la percezione di se stessi come competenti ovvero dotati di qualità interne positive e stabili costituisca il principio organizzatore dell'azione individuale determinando il senso di stima personale.

Il bisogno di stima, di accettazione e rispetto personale è concettualizzato come un vero e proprio bisogno psicologico che motiva la persona a ricercare situazioni in cui può ricevere riconoscimenti sociali favorevoli, pertanto rispecchia la situazione dell'alunno in situazioni di apprendimento scolastico nelle quali è essenzialmente motivato nel tentativo di mantenere un'alta percezione delle proprie abilità, ossia un'alta stima di sé.

In questo modello, da un lato le percezioni causali vengono assunte come cognizioni dominanti, dall'altro lato vengono introdotti elementi motivazionali (intesi come il bisogno di percepire se stessi come competenti) in qualità di principi organizzatori delle attribuzioni, inoltre le cognizioni vengono considerate come cognizioni motivate, assumendo una valenza motivazionale più chiara ed esplicita.

Gli allievi tentano di massimizzare occasioni di successo mostrando contemporaneamente tentativi di dissociare se stessi da situazioni che, invece, potrebbero rivelarsi fallimentari. Questo tentativo viene condotto, attraverso dei veri e propri comportamenti auto-difensivi, che vengono praticati attraverso due modalità distorte corrispondenti all'evitare il senso di fallimento (non partecipando alle attività, mostrando un falso impegno, fissando mete non realistiche, conseguendo uno scarso profitto scolastico) e alla ricerca compulsiva del successo (fissando mete molto basse, agendo in modo disonesto, conseguendo un alto profitto scolastico).

Nello stesso tempo, nelle situazioni sociali, alcuni studenti possono essere *egocentrati* attribuendo la loro competenza al fare meglio degli altri piuttosto che ad una comprensione del compito che restituisce loro una condizione di padroneggiamento, oppure possono essere *compito-centrati* ritenendo che un maggiore impegno li aiuterà ad accrescere le abilità e a riuscire nella vita.

Elliott e Dweck⁴⁶ condividendo il presupposto secondo il quale i processi di auto-percezione sono dei sotto-sistemi

psicologici appartenenti a quel processo e/o campo di indagine più ampio costituito dalla motivazione scolastica (intesa come quel fattore individuale che dirige, sostiene e mantiene l'attività di apprendimento) hanno osservato che l'esito dei processi autovalutativi orienta le azioni degli studenti verso scopi comportamentali differenziati. Nel loro contributo, l'associazione integrata di convinzioni, auto-valutazioni ed emozioni viene proposta come una spiegazione delle modalità con cui l'individuo genera gli scopi e le intenzioni del suo comportamento, che nelle attività di rendimento scolastico possono essere definiti come diversi modi di approcciarsi, impegnarsi e rispondere ai compiti scolastici. Per gli autori, questo processo costituisce un vero e proprio "programma" di processi cognitivi che hanno "conseguenze di tipo affettivo, cognitivo e comportamentale". In questo senso, gli scopi orientati alla padronanza (possesso effettivo, comprensione) e all'apprendimento favoriscono la produzione di schemi motivazionali che inducono ad un impegno a lungo termine e ad una qualità particolarmente alta di coinvolgimento nei compiti scolastici.

Le connessioni tra motivazione e percezione di sé sono essenzialmente intese come veri processi capaci di creare negli alunni condizioni psicologiche adeguate per affrontare le richieste dei compiti scolastici.

L'autopercezione (sia per gli alunni sia per gli insegnanti nella misura in cui esiste anche per loro la componente dell'autopercezione) è strettamente connessa alla rappresentazione sociale delle competenze cognitivo-affettive individuali ed ai *feed-back* che da tali rappresentazioni si ricevono.

Le rappresentazioni che gli studenti e gli insegnanti si costruiscono rispettivamente riguardo alla propria e altrui intelligenza/competenza/condizione sociale e a quella dei loro allievi determinano gli obiettivi che essi perseguono e tali convinzioni e tali obiettivi danno origine a stili motivazionali adattivi o

disadattativi che producono importanti effetti in situazioni reali di studio⁴⁷. L'analisi di queste variabili, attraverso gli strumenti di rilevazione e controllo e di osservazione e di *monitoring*, in merito alla interdipendenza tra la situazione cognitiva (in una classe in riferimento, ad esempio, alla presenza vs assenza di conoscenze pregresse; alla presenza di soggetti con difficoltà di apprendimento vs presenza di soggetti con eccellenze di apprendimento) e alla situazione affettiva (in una classe in riferimento, ad esempio, alla presenza di soggetti isolati *vs* presenza di soggetti popolari; alla presenza di un alto livello di integrazione di genere *vs* presenza di un basso livello di integrazione di genere) dei singoli e del gruppo-classe può essere considerata su tre livelli:

- la situazione del gruppo-classe così come è;
- la situazione del gruppo-classe così come è percepita dagli allievi;
- la situazione del gruppo-classe così come è percepita dagli insegnanti.

Si potrebbe ritenere però anche su un quarto livello, costituito dalla sovrapposizione/interdipendenza dei tre livelli indicati, che influenza/determina la condizione di status e, dunque, di lavoro all'interno del gruppo-classe.

In questo caso, in merito a variabili cognitivo-affettive, come quelle citate nell'esempio, l'effettiva situazione cognitivo-affettiva della classe e la rappresentazione sociale al suo interno sia degli alunni sia dell'insegnante, possono essere considerati da un lato elementi di comprensione e situazioni di partenza di una classe, dall'altro condizioni da utilizzare per creare contesti di autoefficacia e di conseguimento di processi-prodotti.

In questo senso, il lavoro svolto in un gruppo-classe dovrebbe avere l'obiettivo di creare una funzionalità tra occupazione-organizzazione-dinamica tale che contribuisca sia a rendere modificabili le condizioni cognitivo-affettive sia a restituire ai soggetti stessi la percezione della modificabilità di tali condizioni.

3. L'interazione insegnante-alunno/i

3.1 Caratteristiche e potenzialità dell'interazione insegnante-alunno/i

Possiamo ritenere che, come ogni gruppo, anche la classe abbia una sua fisionomia unica e complessa e sia la sede di forze che premono sull'individuo, a livello emotivo e a livello cognitivo e che le possibilità di elaborazione emotiva e mentale di tali elementi richieda precise competenze da parte dei docenti⁴⁸.

Nello specifico del gruppo classe, il docente è invitato ad “articolare attorno alla propria persona esigenze, richieste, bisogni di singoli componenti del gruppo nel suo complesso, cercando di creare una *recursività tra soddisfacimento degli scopi a livello individuale e soddisfacimento degli scopi validi per il gruppo*”⁴⁹.

Si tratta, da un lato di individualizzare gli obiettivi dell'apprendimento, dall'altro di utilizzare la cooperazione⁵⁰ degli allievi per valorizzare le differenze individuali, ma anche le potenzialità/possibilità del gruppo.

La mediazione deve essere strutturata, ossia puntualmente programmata e gestita, per riuscire a valorizzare le differenze e a sottolineare e accettare la pluralità di punteggiature coesistenti entro un sistema, in un certo taglio di tempo, concependo questa diversità come una risorsa⁵¹.

Questa visione si contrappone all'idea di un insegnamento come trasmissione unidirezionale e considera la possibilità del soggetto e del gruppo classe quali attivi esploratori dell'ambiente e costruttori di conoscenze, in una relazione che non è unidirezionale tra insegnante-allievo/i, ma interattiva e ramificata.

Si concilia con questa visione, l'immagine di un insegnante (e di un team docente) orientato al cambiamento⁵² e

consapevole di operare in un sistema complesso, ma soprattutto riorganizzabile.

Al fine di una corretta mediazione, l'insegnante (e il team) deve creare relazioni con l'allievo/i tali da permettere ai soggetti il conseguimento di competenze sia cognitive sia sociali.

Da un punto di vista didattico, dunque, l'insegnante è invitato a “costruire contesti autentici di apprendimento” e a creare “zone di sviluppo prossimo”, diffondendo nel contesto idee, nozioni, e abilità ritenute importanti, e raccogliendo e valorizzando quelle che “crescono” nella comunità.

Il riferimento teorico, in questo caso, è alla teoria del “costruttivismo sociale”, ovvero della “cognizione situata” (*situated cognition*) o “cognizione distribuita” (*distributed cognition*).

Le teorie e le prospettive che definiscono il concetto di cognizione situata propongono un punto di vista contestualizzato (quindi, particolare) e sociale della natura del pensiero e dell'apprendimento. Secondo il *concetto di cognizione situata* [o *distribuita*], la conoscenza è acquisita in un contesto e in sintonia con situazioni sociali e storiche specifiche.

Quindi, lo sviluppo concettuale può essere compreso solo in termini di contesti situazionali di azione. Il punto di partenza di questo concetto è la natura distribuita dell'attività cognitiva, perciò l'idea che l'attività mentale (e l'aspetto pratico che ne consegue) richiede un coordinamento sociale.

In questo senso, non è sufficiente la conoscenza che il soggetto ha delle cose, ma il modo in cui tale conoscenza si adatta con quella di altri con i quali l'attività deve essere coordinata. Il lavoro cognitivo richiesto al soggetto va oltre il confronto con il contenuto dato in consegna, infatti la distribuzione del lavoro cognitivo non è mai limitata alla sola distribuzione tra le persone, ma riguarda anche materiali e strumenti usati, in una specie di micro-cultura di tipo pratico a cui uno studente

accede via via che acquisisce la competenza di far proprie tutte le pratiche strumentali, concettuali e sociali di costruzione della conoscenza presenti nell'ambiente in cui vive⁵³.

I materiali, i media e gli strumenti usati influiscono sulla trasmissione e sullo sviluppo della conoscenza svolgendo precisi effetti sulle abilità mentali che si sviluppano durante l'acquisizione di quella certa conoscenza. In questo senso, il concetto di competenza comprende anche la capacità di utilizzare gli strumenti, nonché di utilizzare strumenti particolari in modi particolari; essi, infatti, hanno in sé una parte dell'intelligenza che è necessaria per realizzare quel compito particolare.

Per Bruner, a partire dalla riflessione di Vygotskij⁵⁴ relativa all'esistenza di una zona di sviluppo prossimale, l'insegnante può osservare il livello di sviluppo attuale del soggetto e, intravedendo quello potenziale, orientare, attraverso la mediazione didattica il discente a muoversi in quell'area intermedia: (quella dello sviluppo prossimale) in cui l'insegnante (così, come il genitore) può fornire lo *scaffold*, ossia l'*impalcatura* di sostegno per l'apprendimento.

In questo senso, la conoscenza può realizzarsi non solo attraverso un'esperienza "diretta," ossia basata esclusivamente sull'azione, ma (e più frequentemente) attraverso un'esperienza 'mediata', basata su veri e propri *amplificatori culturali*, quali sono i linguaggi, le rappresentazioni, le tecnologie comunicative⁵⁵.

I *mezzi* di istruzione, ovvero, i mezzi con cui avviene la mediazione, in alcuni casi le "consegne" date ai soggetti, non sono indifferenti al processo d'apprendimento: ciascuna forma di esperienza, e i vari sistemi simbolici collegati ai *media*, producono specifici modelli di abilità nel modo di trattare e di pensare l'ambiente, quindi di specifiche intelligenze.

Queste considerazioni inducono a riflettere sulle responsabilità insite nella scelta dei mezzi per l'istruzione; si tratta, infatti, di una scelta, che non può dipendere esclusivamente

dall'efficacia dei mezzi per trasmettere e sviluppare la conoscenza, né può prescindere dagli effetti che ha sulle abilità mentali che si sviluppano durante l'acquisizione di quella conoscenza⁵⁶.

Se, per i teorici della cognizione situata, la costruzione della conoscenza in contesti reali avviene nell'interazione sociale, nella diversità dei punti di vista, nella distribuzione della cognizione in specifici contesti ed anche lungo un percorso di difficoltà, da questa prospettiva possiamo estrapolare due convinzioni importanti: da un lato l'apprendimento non è solo il risultato di un percorso, ma soprattutto un *processo* in cui l'allievo è impegnato come costruttore attivo del proprio sapere, dall'altro l'istruzione richiede un'elevata competenza da parte dell'insegnante nel *progettare* situazioni ideali di costruzione della conoscenza⁵⁷.

Nelle relazioni che l'insegnante instaura con il bambino/i è distribuito l'adattamento, pertanto tali relazioni costituiscono una finestra di opportunità nella loro possibilità di intersecarsi con i percorsi evolutivi degli allievi determinando condizioni di benessere. Sia le competenze cognitive e affettive sono distribuite tra il bambino e la situazione o le situazioni in cui si realizzano, sia la sfida cognitiva e la relazione che lega il bambino alla sfida e alla/e situazione/i. La competenza del bambino è situata in questa rete da cui l'adattamento non può prescindere e la cui comprensione però può indurre emancipazione se si conoscono le modalità di relazione insegnante/i-allievo/i, in vista degli obiettivi che l'insegnante e la scuola perseguono nella classe.

In una classe in cui la relazione insegnante-allievo/i è funzionale alla mediazione, l'appropriazione delle idee e delle attività è multidirezionale, tanto che può definirsi di "appropriazione reciproca"⁵⁸: chi apprende a qualsiasi età, livello di competenza e interesse, diffonde nell'ambiente idee e cono-

scenze delle quali ciascuno studente si impadronisce con un ritmo proprio, secondo i suoi bisogni e il livello attuale delle zone di prossimo sviluppo nelle quali è coinvolto⁵⁹. A questo scopo è particolarmente utile la somministrazione di compiti caratterizzati da abilità multiple, che prevedono più risposte o soluzioni interessanti, in cui gli alunni possano dare molteplici contributi utilizzando strumenti multimediali e una varietà di abilità e comportamenti.

Tra le attività di apprendimento di gruppo la cui utilità è particolarmente insita nella capacità dell'insegnante di gestire la comunicazione con gli allievi, possiamo ricordare la *conversazione/discussione collettiva regolata dall'adulto*.

La conversazione/discussione collettiva può essere utilizzata per una molteplicità di obiettivi (per focalizzare l'attenzione, per la sintesi finale di una lezione, per pianificare una ricerca, per la progettazione/preparazione di un'uscita, per la comunicazione/valutazione a livello di intergruppo, etc); affinché sia condotta in modo corretto sono fondamentali alcuni accorgimenti e una capacità di intervenire sul gruppo attraverso talune strategie conversazionali e retoriche (ripetere in modo neutro una domanda formulata dall'allievo, aggiungendo un rinforzo o valorizzandola o completandola; ripetere la domanda e chiedere a chi l'ha formulata chiarimenti; ripetere la domanda e chiedere al gruppo cosa ne pensa).

Le regole che riguardano lo sviluppo della conversazione dovranno essere esplicitate in partenza; tra queste, la più importante è che né l'insegnante né un compagno potranno esprimere giudizi su ciò che viene detto bensì piuttosto potranno argomentare posizioni differenti, confrontarsi, negoziare. Nei casi in cui le cose dette costituiscano un disturbo allo svolgimento del compito e/o della dinamica di gruppo, l'insegnante può lasciarle cadere o meglio rielaborarle assumendo, in questo modo, una funzione regolatrice-equilibratrice.

3.2 L'insegnante come agente decisionale e promotore di contesti di autoefficacia

Il presupposto che riconosce la stretta correlazione e causalità dinamica tra il sistema d'ipotesi su cui si fondano, in modo esplicito o latente le scelte didattiche (programmazione didattica, obiettivi perseguiti, assetto organizzativo, consegne operative) e i processi-prodotti che il gruppo classe può conseguire ritiene che le scelte di mediazione e le competenze di lavoro relative alla realizzazione della mediazione nell'equilibrio tra la soddisfazione dei bisogni individuali e dei bisogni di gruppo, sia in grado di favorire migliori livelli di integrazione tra alcune delle componenti cognitive e affettive (e i loro livelli di sovrapposizione) che si possono riscontrare in un gruppo classe, attivando e/o rimettendo in circolo energie che diversamente verrebbero disperse e/o svolgerebbero una funzione regressiva e/o disgregativa del lavoro del gruppo e dei singoli allievi con una distribuzione dei vantaggi e degli svantaggi tra tutti i soggetti coinvolti.

In questo senso, si intende fare riferimento anche ad un modello di gruppo-classe in cui sia evidente e gestibile l'influenza esistente tra gli aspetti cognitivi e gli aspetti affettivi e in cui la formulazione esplicita degli obiettivi relativi alle due aree e alla loro corrispondenza diventi un elemento di lavoro imprescindibile per la funzionalità generale del setting e, dunque, per la strutturazione di una buona congruenza tra occupazione, organizzazione e dinamica, ma anche per un aumento dell'interesse e della motivazione e una buona gestione dello status all'interno della classe stessa.

Questo richiamo concentra la sua attenzione sia sull'importanza del realizzarsi di strategie generalizzate di autoefficacia per favorire la crescita e il successo dei soggetti e del gruppo che possono sperimentare e sviluppare forme positive e reali-

stiche di autovalutazione sia, come condizione primaria, sull'importanza di conseguire una consapevolezza da parte dell'insegnante dei meccanismi che ruotano intorno alle scelte didattiche tanto da trasformare le scelte latenti in scelte esplicite in grado di restituire a se stessi e agli allievi la percezione della modificabilità delle condizioni cognitivo-affettive che possono essere presenti nella classe.

In questo senso, le caratteristiche motivanti il raggiungimento degli obiettivi cognitivi e sociali e l'integrazione delle condizioni antinomiche potrebbero essere individuate, tra le altre, nella chiarezza delle consegne affidate, nel livello di "sfida" (zona di sviluppo prossimale) e nella prossimità temporale degli obiettivi interpretati come elementi anticipatori di motivazione cognitiva, ma più in generale nel setting-set, come possibilità di evitare casi di deviazione economicistica e di deviazione fusionale a cui vanno frequentemente incontro i gruppi di lavoro in ambito scolastico.

I legami tra attività cognitiva, emozione e comportamento all'interno di un gruppo-classe, si sviluppano in un sistema di autoregolazione e il miglioramento e la comprensione delle relazioni che gli insegnanti instaurano con i bambini, nonché quelli che i bambini instaurano tra di loro, assumono un ruolo fondamentale nel tracciare i percorsi evolutivi.

In questo senso, possiamo esprimerci in termini di competenza distribuita e di competenza situata nell'ambiente. Sia ad un livello cognitivo sia ad un livello affettivo-relazionale, la competenza del bambino, infatti, viene riconosciuta come competenza distribuita tra il bambino e il contesto o i contesti che sostengono la competenza e, dunque, incorporata nelle relazioni con gli adulti, da cui viene caratterizzata. Le relazioni tra bambini e adulti vengono intese come regolatori fondamentali dello sviluppo (poiché lo formano e lo modellano).

Pertanto, in fase di organizzazione-pianificazione-revi-

sione del setting di classe è fondamentale non interpretare la competenza del bambino/i o il suo/loro rendimento in qualità di attributi dinamici casuali di un sistema (bambino-contesto classe), bensì si ritiene determinante per un positivo livello di prestazione considerare (a) la qualità delle interazioni tra il bambino e il contesto; (b) particolarmente il grado di sostegno e di sfida forniti dall'insegnante (zona di sviluppo prossimale); (c) l'incontro tra differenti situazioni affettive e stili cognitivi; (d) modelli organizzativi di lavoro adeguati; (e) la messa a punto di strategie e contesti di autoefficacia.

L'individuazione e la risoluzione delle antinomie cognitivo relazionali che possono essere contemporaneamente presenti in una classe, permette di creare strutture di gruppo caratterizzate da un clima democratico e partecipativo facilitanti la costruzione/ricostruzione/condivisione della conoscenza e il conseguimento di competenze nel far proprie pratiche strumentali, concettuali e sociali di costruzione della conoscenza presenti nell'ambiente di vita degli allievi.

La possibilità di strutturare il gruppo-classe (e i gruppi al suo interno) nella duplice dimensione dello star bene insieme (*benessere affettivo-relazionale*) e dello svolgere dei compiti (*benessere cognitivo*), viene intesa una competenza acquisibile attraverso percorsi educativo-didattici nei quali, in modo consapevole, insegnanti e allievi si esercitano nel consolidare sia competenze e comportamenti sociali di base sia competenze e comportamenti cognitivi, riconoscendo in quello cooperativo un assetto che permette di coniugare soggettività personale e soggettività di gruppo.

Quando le attività scolastiche non riescono a stimolare l'insieme delle abilità di cui è dotato lo studente, probabilmente gli alunni troveranno nella realtà quotidiana della classe la conferma di una concezione fissa della loro e dell'altrui intelligenza come la sede logicamente plausibile, ma anche la sola possibile.

Nella scuola, intesa come contesto di apprendimento mediato dall'interazione sociale, la possibilità della comprensione condivisa di un compito dipende "dalla definizione della situazione", cioè dal modo in cui il setting è rappresentato da coloro che vi operano. In questo senso, lo scopo dell'interazione e dell'istruzione è soprattutto quello di pervenire a una ri-definizione condivisa della situazione, attraverso livelli di progressiva maggiore intersoggettività che lasciano spazio alla negoziazione.

Infatti, l'interazione sociale (finalizzata all'acquisizione di conoscenza) caratterizza l'attività congiunta dei soggetti (adulto-bambino, insegnante-allievo/i, allievi tra loro) nella "zona di sviluppo prossimo" a un livello sempre più intersoggettivamente condiviso di funzionamento interpsicologico che consente il passaggio di procedure, operazioni, conoscenze, dal piano sociale a quello individuale attraverso il meccanismo dell'interiorizzazione. Tale interazione si qualifica in funzione del contesto più generale, definito in termini socioculturali dove è situata con riferimento alla sua realtà sociale, alle sue caratteristiche in termini di attese riguardo agli scopi e quindi anche ai ruoli, ai mezzi, alle procedure, alle operazioni.

In una classe ben organizzata, dove ogni allievo è destinatario della comunicazione dell'insegnante e di ogni comunicazione dei suoi compagni attraverso un intreccio di messaggi adeguatamente disciplinato, si verifica qualcosa in più e di diverso dell'ottimizzazione dell'apprendimento dei concetti trasmessi dall'insegnante: è qualcosa caratterizzato da tutti i contributi di pensiero che ogni allievo mette in comune con gli altri, in questo caso, il "di più" si può descrivere come un lavoro di costruzione comune della *cultura della classe*.

L'attenzione dell'insegnante ad alcuni aspetti organizzativi e psico-socio-pedagogici può creare un clima favorevole e funzionale ad una positiva e realistica percezione delle proprie capacità.

Tra le strategie che contribuiscono a questa opzione, alla costituzione di un corretto senso di efficacia personale, di un aumento dell'impegno attivo nel lavoro da affrontare, ritracciamo la determinazione degli scopi del compito (*goal setting*), dei tempi di ultimazione, delle porzioni specifiche in cui viene suddivisa l'attività di apprendimento, del grado di difficoltà del compito.

Il *goal setting* può essere sia auto-definito sia assegnato dall'esterno (dagli insegnanti); in ambedue i casi i processi di comparazione avvengono, sempre, secondo principi auto-regolativi e auto-percettivi, dipendenti da un *sistema di controllo valutativo ed esecutivo* il cui scopo è: a) valutare i cambiamenti ottenuti nel comportamento in relazione agli standard (o scopi) da raggiungere; b) riconoscere le reazioni affettive generate dal proprio comportamento; c) auto-valutare l'efficacia personale di raggiungimento dello scopo; d) valutare il grado di congruenza tra l'attuale percezione delle proprie capacità e lo standard predefinito⁶⁰. In questa prospettiva, il senso di efficacia si restituisce sia come una opzione naturale, ma strategica che rende gli studenti capaci di affrontare adeguatamente i compiti e di decidere quanto impegno mobilitare e per quanto tempo perseverare di fronte agli ostacoli e alle difficoltà, sia come un'opzione pedagogica di alcune scelte comunemente accettate dagli insegnanti, quali l'uso di elogi o offerte insolite di aiuto che possono avere conseguenze autopercettive e comportamentali negative. Addirittura, una valutazione indiretta e le azioni educative che la incorporano (dare aiuto, fare elogi, mostrare comprensione) possono avere delle conseguenze che peraltro sono state concettualizzate dal punto di vista dei principi di attribuzione causale. In questo senso, è stata ipotizzata l'attivazione di un processo percettivo reciproco o speculare (ovvero che coinvolge sia l'insegnante sia lo studente) caratterizzato da questi tre momenti: 1) valutazione delle abilità possedute; 2) reazioni affettive; 3) conseguenze cognitivo-comportamentali.

In un sistema competitivo di classe, gli studenti intraprendono comportamenti autodifensivi per proteggere la stima di sé e per continuare a sentirsi competenti, enfatizzando, in questo caso, l'associazione causale tra risultato e abilità; infatti, esistono evidenze significative su come strutture di apprendimento possano dirigere l'attenzione degli studenti verso percezioni di sé differenziate.

La percezione delle proprie abilità è stata concettualizzata come una variabile di ordine affettivo fortemente dipendente dalle condizioni di apprendimento presenti nella classe. In questa prospettiva, l'insegnante può contestualmente controllare e gestire gli eventi al fine di favorire, rispetto all'allievo, ma anche a se stesso, una positiva percezione di sé, supportata da una positiva percezione dell'impegno, del senso di efficacia personale, dell'autostima, della convinzione che la propria intelligenza sia suscettibile di incrementi migliorativi, sia in grado di lavorare sull'errore; di riconoscere i successi e i fallimenti nonché l'opportunità di migliorare.

Gli studenti hanno bisogno di comprendere che il successo non dipende da un fattore o da una abilità generale, bensì dal possesso e dall'uso di conoscenze e di strategie specifiche, mentre gli insegnanti devono acquisire consapevolezza che fattori indipendenti dalle abilità hanno una profonda influenza sulle prestazioni intellettive degli alunni. Si tratta, di un insieme di fattori suddivisibile in due categorie: fattori di ordine emotivo (come ansia, preoccupazione, stress, rabbia) e fattori di ordine motivazionale (come il bisogno di successo, la motivazione intrinseca, la percezione di sé, la percezione del controllo, gli scopi, i valori, gli interessi, la volizione), in cui la motivazione è considerata un processo complesso in grado di: sostenere un coinvolgimento responsabile nell'attività di apprendimento; sostenere un interesse intrinseco verso i compiti; mantenere un'alta persistenza di fronte alle difficoltà e agli ostacoli; deter-

minare il grado di impegno e sforzo investito nell'attività scolastica.

Nelle classi, la presenza di alcune antinomie che per diverse caratteristiche interessano il rapporto tra uguaglianze e differenze (di conoscenze pregresse, di difficoltà-eccellenze di apprendimento, di popolarità, di genere), nell'equilibrio tra la soddisfazione dei bisogni individuali e dei bisogni di gruppo, inducono a fare ulteriori riflessioni tra le quali che la grande varietà degli obiettivi si concentra nello specificare il comportamento in un solo dominio alla volta, che di solito è quello cognitivo e questo è particolarmente evidente anche nei metodi analitici solitamente utilizzati per costruire i curricoli.

Gli insegnanti sono consapevoli del ruolo che riveste l'interesse per la materia insegnata al fine di conseguire l'apprendimento, infatti, auspicano lo sviluppo di determinati atteggiamenti verso i problemi affrontati, ma nonostante questo difficilmente definiscono/specificano gli obiettivi affettivi.

L'esplicita definizione degli obiettivi sociali ricavabili dalle attenzioni alle categorie affettive e cognitive costituisce un tentativo di prospettare la funzionalità sia dell'utilizzazione del comportamento cognitivo e del conseguimento delle mete cognitive per raggiungere mete affettive⁶¹ con un relativo-consequente aumento dell'interesse e della motivazione, sia di utilizzare obiettivi del dominio affettivo come mezzi per raggiungere fini cognitivi⁶².

Peraltro, le teorie psicologiche dello status sociale e delle abilità sociali ad esso relative si connettono a quelle psicodinamiche delle aspettative di ruolo e della profezia che si autoavvera, straordinariamente attive in ogni momento nella vita dei gruppi-classe ed è in questa zona che si muove l'intervento didattico nella sua possibilità di promuovere stili motivazionali adeguati ed effettive possibilità di apprendimento, in un'accezione sistemica della complessità del gruppo, in cui le stesse

strutture di gruppo sono state interpretate come strategie di autoefficacia e in cui, dunque, come propone Bandura, le strategie di autoefficacia sono state intese come strategie sistemiche⁶³. Questo tentativo di interpretare le strutture di gruppo permette il realizzarsi di strategie generalizzate di autoefficacia volte a favorire la crescita e il successo dei soggetti e del gruppo che possono sperimentare e sviluppare forme positive e realistiche di autovalutazione.

Nel risolvere le antinomie in forme produttive e di sviluppo, le scelte di interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, rotazione dei ruoli, responsabilità individuale e di gruppo, etc., sulla base di strutture della classe in grado di favorire tali contesti, intendono promuovere un atteggiamento ottimistico riguardo al lavoro di gruppo, di fiducia verso la possibilità di cambiare la propria condizione, sperimentando condizioni di successo visibili e riconosciute con le quali è possibile conseguire un senso di autoefficacia elevato e duraturo.

Gli spunti che offrono le tre teorie che studiano il senso di autoefficacia dal punto di vista cognitivo – *la teoria delle attribuzioni causali*, che interpreta i risultati come prodotti dell'agire intenzionale; *la teoria delle aspettative e dei risultati*, che specifica l'importanza di valorizzare le aspettative dei soggetti rispetto ai piani di lavoro e/o di studio e di legare queste ai risultati; infine, *la teoria degli obiettivi*, che sostiene che chi non si pone obiettivi non aumenta gli sforzi – permettono all'insegnante di muoversi come agente di contesti di autoefficacia.

Nel creare condizioni e/o contesti di efficacia cognitivo-relazionale, contribuisce particolarmente la competenza dell'insegnante di attivare strutture di gruppo caratterizzate dalla capacità di assorbire nuovi membri e di perderne altri senza il timore di perdere, in questo modo, l'individualità o le competenze del gruppo stesso: aspetto, questo essenziale per conseguire un buon spirito di gruppo.

Si tratta della capacità, da parte dei membri, di accettare, di assorbire e di perdere altri membri nel gruppo, indipendentemente dalle proprie preferenze, che sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista affettivo sono costantemente legate ad aspetti relativi la rappresentazione delle proprie competenze e di quelle altrui. In questo senso, in sede di lavoro di gruppo il riferimento è particolarmente pertinente in riferimento ai soggetti maggiormente competenti, che solitamente dimostrano una maggiore preoccupazione di fallire rispetto ai compagni meno competenti. Infatti, la percezione di sé in questi soggetti sembra essere strettamente legata al loro status di esperto ed è nella maggior parte dei casi, una percezione talmente forte e caratterizzante che anche il gruppo di lavoro, soprattutto se in situazione di interdipendenza di valutazione e in presenza di soggetti riconosciuti come poco competenti, può essere vissuto come un pericolo e un sacrificio rispetto ai risultati da conseguire.

In queste situazioni, la lode, il riconoscimento molto marcato delle competenze da parte dell'insegnante, possono addirittura costituire una difficoltà e/o un'incoerenza, perché rinforzano lo status del soggetto accrescendo in questi la paura di fallire, che può essere risolta dal soggetto con modalità maldestre, intese, per esempio, ad evitare i rischi, mettendo in dubbio se stesso di fronte ad un insuccesso e affrontando con scarso impegno le difficoltà. La sfida, infatti, sembra diventare una minaccia per l'autostima, per un'adesione implicita da parte del soggetto ad una idea secondo la quale l'intelligenza è rappresentata come una condizione interna immodificabile, rappresentazione che possiamo riconoscere tipica anche dei soggetti con difficoltà, soprattutto se reduci da ripetuti fallimenti.

La possibilità di operare sullo status consentendo ai soggetti sia di creare occasioni di successo riconoscibili a se stessi e agli altri (soprattutto, attraverso la rotazione dei ruoli) sia

affinando strategie di coping (inteso come la capacità di affrontare le situazioni problematiche) risiede nelle competenze dell'insegnante di creare setting adeguati, in merito a questo aspetto, ma anche in funzione di quanto discusso sino ad ora.

Emerge, in primo piano, l'importanza della funzione di *monitoring*, di documentazione e di riflessione dell'insegnante, sia per conseguire delle conoscenze relative al gruppo sulle quali lavorare e, dunque, una maggiore consapevolezza dei processi attivati, sia per utilizzare la distribuzione dei ruoli in maniera compatibile con la creazione di strutture in cui attivare funzioni che in un contesto di mediazione frontale si concentrerebbero solo sull'insegnante, ossia di cognizione e di affettività distribuita.

Soprattutto, l'estrema difficoltà è insita nel corrispondere alla compresenza delle tre dimensioni relative alla situazione del gruppo: così come è, così come è vissuta dagli allievi e così come è vissuta dagli insegnanti (complicata dalle eventuali sovrapposizioni di queste tre dimensioni) che non solo in senso effettivo, ma anche soltanto come rappresentazioni non necessariamente corrispondenti ad una condizione di fatto, possono risolversi come risorsa o come fenomeno parassita dell'evoluzione cognitivo-affettiva del gruppo-classe.

In questo senso, il registro progettuale della formazione in senso tecnico e intenzionale è importante al pari del registro *latente* delle fenomenologie esistenziali, dei modelli di comprensione, delle dinamiche affettive e dei dispositivi di elaborazione che soggiacciono ad esso, che istituiscono i termini stessi della sua praticabilità e della sua efficacia⁶⁴, che inducono a tener conto *da un lato* di una dimensione incentrata su realtà concrete e individuali, e *dall'altro lato* su un loro studio intensivo e processuale, quindi storico, genetico e ricostruttivo.

Nel gruppo dei pari (per il tramite delle relazioni simmetriche) e nell'interazione insegnante alunno/i (per il tramite

delle relazioni asimmetriche), l'insegnante stesso può imparare ad utilizzare i feedback per introdurre elementi di cambiamento nel repertorio cognitivo-emozionale-comunicativo proprio e della classe⁶⁵.

Nella dimensione relazionale, l'individuo (alunno/i, ma anche insegnante) mette in gioco la propria unicità in un rapporto che è al contempo di differenza e di appartenenza. Sui rapporti affettivi (quali anche quelli familiari, strumentali o amicali) vengono negoziate e ridefinite le identità individuali attraverso un flusso in cui si bilanciano continuamente, rafforzandosi o impoverendosi reciprocamente, intelligenza e affettività⁶⁶.

Le implicazioni pedagogiche e didattiche dimostrano che l'educazione intellettuale acquista senso in rapporto all'educazione affettiva e gli interventi educativi (situati nel contesto, inteso come: i luoghi in cui i bambini intessono relazioni significative; le interazioni tutoriali fornite dagli adulti che partecipano allo sviluppo; le interpretazioni dei significati che i protagonisti attribuiscono agli eventi di vita) diventano significativi se pensati in modo coordinato e complementare, caratterizzando l'azione educativa di unicità, ma contemporaneamente di precisione.

In questo senso, il contesto che per certi versi corrisponderà all'agire educativo, corrisponderà anche a quel processo dinamico che si costruisce nelle pratiche relazionali e a cui il bambino contribuisce con la sua soggettività in termini di conoscenze, di intenzioni e di affetti e a quella dimensione significativa che esprime chiaramente la natura sociale dello sviluppo del concetto di Sé, a sua volta intrecciato alla dimensione culturale che fornisce le coordinate di interpretazione dell'esperienza del soggetto.

Il rapporto tra affettività e intelligenza dimostra come la ragione possa guidare gli affetti e sostenere la capacità di pen-

sare consentendo alla persona di raggiungere una efficienza e una “sanità” ottimale per affrontare e orientare il cambiamento degli eventi. Si tratta, di un passaggio fluttuante dalla percezione affettiva al pensiero e dal pensare-razionalizzare al decidere con il sostegno della propria affettività.

Montuschi, ritiene che il cambiamento di segno dell'affettività sia opera di due variabili – la paura e la speranza – e sia relativo al tipo di sostegno offerto dall'intelligenza, mentre ritiene la produttività che l'intelligenza fa registrare sia strettamente connessa al segno (positivo o negativo) dell'affettività.

Quando l'intelligenza si orienta e fa pressione verso una direzione opposta a quella dell'affettività o viceversa, il bambino vive un conflitto penoso e tutte le sue energie sembrano esaurirsi in un corto circuito insuperabile caratterizzato dall'assenza di speranza e dal dominio assoluto della paura.

La speranza ritorna con un ruolo da protagonista quando questa tensione tra le due dimensioni, che blocca l'energia personale, sembra interrompersi, grazie al crearsi di un nuovo rapporto tra affettività e intelligenza, in cui la persona diventa capace di riconoscere e accettare il proprio conflitto, riservando una parte di energia per chiedersi: “In queste condizioni, quale decisione posso prendere?”.

Secondo l'autore, questo quesito, che sembra nascere dalla ragione, si avvale in realtà di altri appoggi, tali sono il bisogno di sopravvivere, la voglia di esistere e di superare la sofferenza, il bisogno di sperare.

Se una relazione può essere definita *una storia di interazioni* (ossia di azioni verso oggetti, pari, adulti), cioè una storia di microscambi che avviene *in contesti particolari*, adottando stili particolari, una relazione calda (in cui rientra anche la categoria “rapporto interpersonale”), pensata, intenzionale, quindi una relazione che si costruisce su una catena prevedibile di interazioni; ebbene, una relazione basata su uno dallo stile coerente,

presente, ma non invadente, può aiutare il bambino in conflitto ad introdurre quello spiraglio sottile di razionalità e di speranza e può portare a ristabilire l'equilibrio che in un percorso costante e circolare muove dall'affettività alla razionalità, e viceversa⁶⁷.

La possibilità di modificare il rapporto tra intelligenza e affettività per l'autore è individuabile nell'affettività stessa (che mostra di avere radici più profonde e caratterizzarsi per bisogni più immediati e primari) e si sviluppa nel riconoscimento e nell'accettazione di questa realtà personale che appare all'origine della sofferenza. La natura sociale delle relazioni restituisce una maggiore complessità alla relazione intelligenza-affettività così come è vissuta all'interno della persona, perché colloca queste dimensioni personali in una relazione interpersonale⁶⁸. Quindi, se è corretto ritenere che esistono delle variabili interne che agiscono nel rapporto intelligenza-affettività, è opportuno avere chiaro che esistono anche variabili sociali che interferiscono dall'esterno e che possono ugualmente incidere su questo rapporto. Si tratta, di quelle stesse variabili che è possibile individuare analizzando le relazioni interpersonali e sociali, all'interno delle quali affettività e intelligenza vengono impegnate a fondo e utilizzate in un rapporto dinamico sempre rinnovato e rinnovabile, che garantisce al bambino interessato gioia o sofferenza, produttività o insoddisfazione, accettazione o rifiuto.

L'osservazione e la riflessione sulle modalità con cui intelligenza e affettività entrano in relazione permette di verificare se il loro modo di interagire proceda secondo itinerari tipici, descrivibili e soprattutto modificabili con un corretto intervento educativo.

Nei vissuti dolorosi del bambino, l'aiuto smisurato e il tentativo razionale di consolazione solitamente è piuttosto svalutante e, in prima battuta, l'intervento più corretto richiede l'accettazione e la comprensione della situazione emotiva a cui

successivamente sarà possibile fare riferimento per richiamare il lato razionale. Infatti, nonostante la ragione goda di un posto notevole nella vita dei sentimenti, non si tratta di un'azione diretta. Il bambino che ha paura e/o si sente disperato e impotente di fronte ad una situazione non può darsi coraggio con la sola intelligenza (se non in maniera minima), ma può utilizzare l'intelligenza per identificare, per analizzare, per riconoscere come proprie queste (o altre emozioni) piuttosto che scacciarle, e può decidere quale comportamento adottare nei confronti della situazione che vive.

Nel riconoscere e accettare il sentimento, l'intelligenza attualizza una prima modalità per modificare il rapporto teso ed escludente fra affettività ed intelligenza con un rapporto più accettante ed integrato e, in questo modo, l'energia razionale, sprecata per combattere il sentimento disturbante, può essere proficuamente investita per analizzare la situazione e per rimanere ancora "in gioco" di fronte alle difficoltà esterne.

Un corretto intervento educativo, pertanto, parte dal riconoscimento e dall'accettazione della condizione emotiva del bambino, che viene rispettata e supportata da una forma di solidarietà; soltanto successivamente chiede al soggetto di presentare le informazioni sull'accadimento o di verificarne le opinioni. In questo modo, sarà possibile formulare un invito a descrivere i sentimenti che il bambino prova al momento per permettergli di "padroneggiarli" razionalmente senza combatterli o ostacolarli nel vano tentativo di sopprimerli; solo dopo questo passaggio possono essere posti al bambino interrogativi o formulati problemi che riattivino il suo pensiero, offrendo ad esempio delle speranze sincere legate ad esperienze affini, ovvero modelli che informino dell'esistenza di più vie d'uscita. La valorizzazione delle proposte del bambino, evitando critiche o prevaricazioni permette all'insegnante di salvaguardarsi da occasioni che inducono ad una sua disconferma⁶⁹.

Il disconoscimento dei sentimenti del bambino o l'utilizzo di modalità di disconferma, infatti, impediscono al bambino di esprimere i suoi sentimenti naturali o autentici inducendolo a ricorrere a sentimenti sostitutivi e poco sani (che Montuschi individua nella categoria dei sentimenti-ricatto), talvolta identificabili sia per la incongruenza rispetto alla situazione in cui vengono vissuti e vengono espressi sia, contemporaneamente, per l'assunzione di una modalità coatta di interazione.

Infatti, un sentimento è naturale-sano-utilizzabile, quando è pertinente, ossia quando il modo di sentire interiore è coerente e adeguato alla situazione esterna.

Per Montuschi, la constatazione che le primitive scelte (comportamentali, affettive, razionali) tendono a caratterizzare la persona umana, a ripetersi e ad escludere altre scelte, lascia intravedere la possibilità "educativa" di interrompere i percorsi copionali, modificando un andamento autolimitante e scoprendo "l'altra metà" del bambino, fatta di sentimenti, di pensieri e di comportamenti.

Un atteggiamento educativo che prende in considerazione quanto il bambino sa di essere e di avere – ma anche la sua opposta identità – (un suo diverso modo di sentire, un suo diverso modo di pensare, le sue diverse opzioni comportamentali) offre un contributo operativo significativo. Un'affettività più ricca, liberata da percorsi "copionali" (la vittima, il persecutore, il salvatore, il "gamba di legno") e integrata in una razionalità "pulita" può consentire al bambino di affrontare la vita in classe e fuori dalla classe con una molteplicità di opzioni diverse.

In questo approccio, la critica, l'offerta di aiuto, la definizione del soggetto di fronte a particolari comportamenti adottati devono risultare un'informazione sulla cosa/modalità e mai più in generale sulla persona-bambino che non deve mai essere invitata al lassismo e tantomeno sostituita.

Alcuni esempi. – Di seguito si riportano alcune esperienze che evidenziano la complessità del soggetto-classe attraverso la sovrapposizione di alcuni accadimenti, le percezioni dei soggetti implicati e le rappresentazioni sociali nonché le relative scelte didattiche messe in campo dall'insegnante in qualità di agente decisionale e promotore di contesti di autoefficacia.

(a) Nell'osservazione svolta in una classe, volta ad indagare alcune antinomie cognitivo-affettive (presenza di conoscenze pregresse *vs* assenza di conoscenze pregresse; presenza di soggetti con difficoltà di apprendimento *vs* presenza di soggetti con eccellenze di apprendimento; presenza di soggetti isolati *vs* presenza di soggetti popolari; presenza di un alto livello di integrazione di genere *vs* presenza di un basso livello di integrazione di genere), attraverso la somministrazione del sociogramma di Moreno si è potuto osservare che alcuni soggetti particolarmente ricercati a livello sociale (con una condizione di popolarità o addirittura di potenza) non sono stati confermati nelle scelte dai loro compagni per svolgere insieme un compito, mentre i soggetti particolarmente ricercati per questo secondo criterio sono risultati isolati o emarginati a livello sociale.

In una prima lettura, una condizione di popolarità in uno dei due criteri non aveva necessariamente escluso una condizione di isolamento o di emarginazione in un altro, mentre le rappresentazioni che le insegnanti avevano in merito allo stesso criterio, in alcuni casi sono state confermate, in altri no, fornendo delle informazioni che hanno guidato le relative scelte didattiche.

In un ulteriore tentativo di analisi, il confronto tra i risultati emersi nelle prove oggettive di valutazione, alcune considerazioni riportate nel diario dell'insegnante (in merito alle caratteristiche cognitivo-affettive degli allievi) e le preferenze accor-

date, ma soprattutto quelle disattese con il test di Moreno, hanno indotto ad approfondire maggiormente la riflessione sulla spontaneità, la motivazione e il determinismo delle scelte.

In questo senso, è risultato particolarmente utile prendere visione di alcuni brani del diario dell'insegnante in cui veniva descritta proprio una delle bambine considerata eccellente negli apprendimenti, che però in nessuno dei due criteri ha ricevuto particolari consensi. L'insegnante scrive:

“F. è sociale con me! Ho avuto dal primo giorno serie difficoltà causate dalla sua esuberanza, ma soprattutto dalla sua somiglianza con una mia ex alunna che mi ha dato grossi problemi, tanto che la chiamavo spesso con quel nome invece che con il suo. Temo che il mio giudizio su di lei sia ancora inquinato, nonostante tutti i miei sforzi. Le mie colleghe la considerano positivamente proprio per questa sua “presenza”. Dal punto di vista cognitivo e didattico non ci sono problemi di alcun genere. È una bambina esuberante e senza freni inibitori, all'interno del gruppo classe tende a prevaricare sugli altri nel momento comunicativo e di discussione, è disponibile ad aiutare gli altri, ma tende ad esagerare, ha una forte tendenza al protagonismo (ad esempio, se un compagno sbaglia per sdrammatizzare ne ride insieme trovando una storiella, poi sfinisce per i tre giorni successivi dicendoti quali “meravigliosi” errori ha fatto lei). La definirei desiderosa di popolarità che le viene anche da una buona capacità logica e da una intelligenza vivace, ma questo suo desiderio non sempre si avvera perché molti compagni la sfuggono: i maschi perché sono maschi, le femmine perché entra spesso in conflitto, visto che vuole avere sempre ragione. Suo padre è divorziato con un figlio grande che vive con l'ex moglie, ma che è molto presente nella vita di F.; la madre è più giovane, entrambi sono molto impegnati dal lavoro, la bambina trascorre molto tempo a scuola dove, oltre ai compiti frequenta tre attività para-scolastiche (io non approvo

perché mi pare che questo provochi e non attenui l'ipercinetismo della bambina) poi viene ritirata da una "dada" non più giovane. La bambina è controllata perché ha la tendenza a mangiare molto e con voracità. È in banco con Z. che in prima è stato il "bambino invisibile", ancora oggi fatica a volte a stare al ritmo degli altri, ma ha mostrato molte competenze che ho cercato di sottolineare e valorizzare. I genitori sono ambigui, dicono che non è intelligente, che è lento, ma mostrano di avere molte ambizioni sul futuro del figlio. La vicinanza con F. lo rassicura perché se resta indietro lei lo aiuta subito, il mio intervento impedisce a F. di prevaricare nel momento dell'attività di gruppo, ma dà a lei la sensazione di essere utile senza litigare per problemi di genere o rivalità e a lui la possibilità di esprimersi liberamente".

Questo brano, permette di trovare informazioni più sottili, che unite alle precedenti potrebbero dimostrare da un lato la lettura teorica secondo la quale lo status di esperto, se accompagnato da modalità sociali poco convenienti può risultare ambiguo e negativamente vissuto all'interno di una classe e dall'altro lato, più in generale, l'esistenza di molteplici caratteristiche di complessità e di sistema del gruppo-classe nella sovrapposizione dei fatti, delle autopercezioni e delle rappresentazioni sociali che circolano tra insegnante/i e allievo/i. Inoltre, è importante rilevare la riflessione e l'approccio con cui l'insegnante (già in una fase precedente all'osservazione), si è posta di fronte a questo tipo di situazioni, utilizzando le caratteristiche cognitivo-affettive come risorse, contenendone gli aspetti che potrebbero indurre fenomeni di regressione e promuovendone al contrario contesti di autoefficacia.

Un altro esempio interessante, permette di focalizzare come l'emergere di sentimenti di ansia e di preoccupazione, non si discostino dalla possibilità di porsi in maniera produttiva

va, strategica e di attivazione di cambiamenti. Scrive l'insegnante nel diario "L. e M. sono arrivati dalla materna con un grosso timbro: bambini impossibili da gestire... tanti auguri alle insegnanti! In classe da subito con le insegnanti facevano battutine, risate e tenevano un atteggiamento di disobbedienza fine a se stessa; con i compagni assumevano atteggiamenti da bulli, di continua sfida, aggressività, con minacce e ricatti che gettavano nello sconforto i più piccoli; grande era la prevenzione da parte di alcuni genitori che li conoscevano dalla materna e tendevano ad intervenire in difesa dei loro figli attaccati dai due.

Pian piano con molti dibattimenti e scambi di vedute individuali siamo arrivati ad una situazione UFFICIALE più che accettabile, a volte mi accorgo che succede qualcosa di spiacevole ma sotterraneo e perciò meno controllabile, a meno che le vittime non si confidino con le insegnanti.

L'intervento più difficile è stato scrostare dalle loro menti l'idea che erano dei "cattivi" e che li portava a comportarsi di conseguenza".

Questo passaggio è molto interessante, perché dimostra ancora una sensibilità a riconoscere l'influenza di una situazione di rappresentazione di ruoli negativi e l'importanza di creare contesti in cui tali rappresentazioni possano essere modificate dagli altri e dai soggetti in questione; si tratta di un passaggio impossibile in una classe se non è mediato attraverso un lavoro pensato dall'adulto sui ruoli stessi, ma anche impossibile se non è l'adulto stesso a modificare la sua rappresentazione.

Nel brano, è possibile riscontrare nell'insegnante una certa preoccupazione per l'obbedienza, ma sono ravvisabili anche un certo conforto per un'obbedienza ormai accordatale in modo privilegiato; la preoccupazione per il rendimento e l'interesse ad assicurarsi occasioni in cui i bambini restituiscano a loro stessi l'impressione di valere; le consolazioni nei riconoscimenti emotivi che i bambini hanno dato nel loro accordare

un rapporto privilegiato e nella disponibilità ad apprendere e cooperare. In questo senso, potrebbe trattarsi di quegli stessi elementi che inducono l'insegnante a porsi e a dichiararsi in maniera positiva nei loro confronti, nonché a trasformare emozioni negative come la rabbia di alcune circostanze nella dimensione di affetto ricambiato e nel vivere l'essere maestra e "sentire il peso di questo mandato in senso positivo". L'insegnante, infatti, afferma a proposito di uno di loro: "con L. fin dall'inizio della prima c'è stato un rapporto difficile, che però nella mia esperienza di maestra porta poi a quelle grandi soddisfazioni che danno proprio questi bambini, che hanno una grande carica di tensioni per motivi loro personali".

In questo senso è possibile aprire una parentesi, su come tale modalità di riflessione sia stata importante per discutere con l'insegnante anche di T. (soggetto con scarse competenze pregresse, difficoltà di apprendimento e scarsa considerazione sociale) nei confronti della quale l'insegnante stessa aveva dichiarato un'iniziale difficoltà ad astenersi dall'espressione di giudizi personali poco positivi sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista relazionale.

L'insegnante scrive:

"T. si è inserita quest'anno, insieme a K., però temo che i suoi problemi non nascano solo dalla novità rispetto all'ambiente scolastico. In tre settimane ha avuto da dire con qualunque compagno di classe, ha l'atteggiamento petulante delle bambine di altri tempi, brontola sempre, non accetta le regole della classe anche se sempre motivate, non mi dilungo sui suoi problemi di apprendimento che comporteranno un mio intervento individualizzato pomeridiano per colmare alcune lacune evidenziate dalle prove di ingresso. Quando i genitori parlarono con me l'anno scorso, mi dipinsero una situazione della classe nella quale l'insegnante pretendeva dai bambini l'inverosimile e la madre era costretta a seguire la figlia in modo serrato, soste-

tuendosi a volte a lei che non era in grado. La bambina a tutt'oggi nei momenti di ricreazione non gioca con i compagni che, pure sempre premurosi nei suoi confronti, dopo due rifiuti la lasciano da sola.

Ha legato un po' di più con T. che si era inserita l'anno scorso all'inizio del II quadrimestre. (Temo un po' che si incancrenisca una situazione per la quale T. cerca le bambine più indifese e le rende un po' succubi del suo forte carattere. Attualmente T. è in banco con D. (maschio) e mi sembra che da questa vicinanza possano sortire effetti positivi per ambedue).

T. è figlia unica. Si ferma al doposcuola, quindi desumo che i genitori lavorino entrambi, i nonni sono presenti, forse un po' eccessivamente entusiasti!"

La scelta di riportare questo esempio è funzionale, soprattutto, a comprendere come è cambiata la rappresentazione dell'insegnante dopo la stesura di questo brano. Infatti, in situazione di lavoro di gruppo, T. ha molto richiesto il supporto (dovuto ad una certa paura di sbagliare) e il riconoscimento affettivo da parte dell'adulto da cui ha ricercato un rapporto privilegiato (tentativo fatto anche nei confronti del ricercatore presente); questa osservazione restituita e condivisa con l'insegnante, ha aiutato a lavorare sugli elementi che erano vissuti dall'insegnante stessa come fastidio e/o disturbo, leggendoli come richieste di aiuto e di inclusione. La nuova lettura della situazione ha permesso di stabilire dei ruoli e delle presenze di T. nei lavori, tali da creare occasioni di riconoscimento, che hanno portato T. ad essere socialmente ricercata e a raggiungere obiettivi cognitivi.

L'ultimo esempio è relativo ad una classe elementare dello stesso livello con la presenza di tre bambini con difficoltà di apprendimento e osservata centrando l'attenzione sulle stesse antinomie cognitivo-affettive (presenza di conoscenze pregresse *vs* assenza di conoscenze pregresse; presenza di soggetti con difficoltà di apprendimento *vs* presenza di soggetti con eccellen-

ze di apprendimento; presenza di soggetti isolati *vs* presenza di soggetti popolari; presenza di un alto livello di integrazione di genere *vs* presenza di un basso livello di integrazione di genere).

Innanzitutto, alcune considerazioni relative alla disposizione spaziale degli alunni: nonostante l'insegnante abbia riferito che "la vicinanza è pensata spesso in base all'aiuto reciproco, a volte è strategica anche dal punto di vista del comportamento, se c'è qualcuno che è dispersivo si tende a mettere accanto qualcuno che sia più organizzato in modo da agevolare o da aiutarlo", dal punto di vista spaziale i soggetti con maggiori difficoltà sono stati disposti nei banchi in successione e neanche l'aggressività fisica e verbale lamentata dall'insegnante tra due di loro è stata una ragione per ipotizzare un altro tipo di soluzione spaziale. Se fossero stati indicati i soggetti problematici con un segno nero, colpisce che ne sarebbe emersa una specie di isola, una macchia compatta ed evidente, ulteriormente evidenziata dalla vicinanza fisica dell'educatore ad uno dei soggetti e dell'insegnante di sostegno ad un altro. Come dire, esistono soggetti "molto visibili", con caratteristiche molto visibili e ancora più evidenziate, e assolutamente bisognosi di un controllo esterno e per questo "attaccati" al tavolo dell'insegnante. L'insegnante ha dichiarato che in passato era stata tentata una disposizione meno accentrata di questi soggetti, ma questa soluzione è stata presto abbandonata perché impediva di gestire in modo significativo gli aspetti cognitivi e sociali sia relativi a questi soggetti sia al resto della classe.

In questo caso, sia in riferimento a questo aspetto sia a tutta la situazione analizzata, chiaramente molto più complessa, ci sembra si possa osservare che la presenza per la classe di almeno cinque referenti adulti, di cui tre e talvolta quattro presenti contemporaneamente, non è riuscita a risolversi in una risorsa capace di promuovere contesti/interazioni di autoefficacia cognitivo-affettiva.

- ¹ Il riferimento è anche alla teoria piagetiana, che pure riconosce l'importanza dell'ambiente e dei fattori sociali, per lo sviluppo cognitivo, in particolare ai contributi del Piaget primo-periodo.
- ² P. Merieu, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. 21.
- ³ L. Malagoli-Togliatti, L. Rocchietta Tofani, *Il gruppo classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale*, NIS, Roma 1990, p. 42.
- ⁴ A. Brown, D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon, J.C. Campione, *Distributed expertise in the classroom*, in G. Salomon, *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, New York 1993, pp. 192-193.
- ⁵ Questo vale sia per l'attenzione volontaria sia per la logica e la formazione di concetti.
- ⁶ W. Doise, G. Mugny, *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna 1981, p. 51.
- ⁷ G. Mugny, F. Carugati, *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti, Firenze 1987, p. 47.
- ⁸ Di qui l'importanza che Bruner attribuisce alla "struttura" delle materie e ai programmi.
- ⁹ J.S. Bruner, *La ricerca del significato* cit.
- ¹⁰ È attraverso il linguaggio che il bambino accresce il suo personale materiale esperienziale, e impara ad esprimere i suoi concetti nella definizione linguistica socialmente accettata e condivisa. Su questa base Vygotskij distingue i concetti spontanei o quotidiani dai concetti scientifici (intesi come quei concetti che il soggetto si forma per effetto dell'istruzione scolastica). Mentre, i primi vengono costruiti dal bambino in riferimento alla propria esperienza personale, i secondi li riceve già verbalizzati e collocati in un sistema gerarchico. In questo senso, "l'unico tipo efficace di istruzione", afferma Vygotskij "è quello che precede lo sviluppo e lo guida; deve essere diretto non tanto alle funzioni mature, quanto a quelle in fase di maturazione". L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 130. Ne consegue " (...) una stretta interrelazione tra dimensioni di sviluppo e fattori educativi, in quanto lo sviluppo avviene sempre nel contesto di una cultura e attraverso la comunicazione e lo scambio con gli altri". C. Pontecorvo, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discussendo s'impara*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 22.
- ¹¹ J.S. Bruner, *Dopo Dewey: il processo d'apprendimento nelle due culture*, Armando-Armando, Roma 1971, p. 17.
- ¹² J. Bruner, *La ricerca del significato* cit., pp. 46-47.

- ¹³ J. Bruner, *La mente a più dimensioni* cit., p. 156.
- ¹⁴ Gli autori del *Cooperative Learning* considerano una classe cooperativa *un insieme di piccoli gruppi di studenti relativamente permanente e composto in modo eterogeneo, unito per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti che richiedono una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento dello scopo.*
- ¹⁵ M. Comoglio, *Educare insegnando, apprendere ad applicare il cooperative-learning* cit., p. 7.
- ¹⁶ Gardner ritiene l'intelligenza la capacità di risolvere problemi o di creare prodotti apprezzabili in uno o più contesti culturali. In *Formae mentis*, dichiara di essere in sintonia con il movimento dei segni, un movimento interno all'orientamento cognitivista: secondo cui i sistemi dei simboli umani (frutto della co-costruzione di significati) quali il linguaggio, la matematica, le arti visive, la gestualità ecc., sono veicoli in grado di dare forma al pensiero. Vedasi: H. Gardner, *Formae mentis, Saggio sulle pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Il compito della scuola è sia quello di rendere questa cultura consapevole sia necessariamente quello di rimuovere le *false credenze* che i bambini si costruiscono della realtà, ossia, quel tipo di credenze che nelle discipline umanistiche Gardner definisce stereotipi o semplificazioni, promuovendo, diversi atteggiamenti mentali. H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 160.
- ¹⁷ Y. Sharan, S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca: l'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erikson, Trento 1998, p. 40.
- ¹⁸ I. Sigel, R. Cocking, *Cognitive development from childhood to adolescence: a constructivist perspective*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1977.
- ¹⁹ L. Malagoli-Togliatti, L. Rocchietta Tofani, *Il gruppo classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale* cit., p. 109.
- ²⁰ A. Vasquez, F. Oury, *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale* cit., p. 369.
- ²¹ P. Di Blasio, (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 44.
- ²² *Ibidem.*
- ²³ U. Brofenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 39.
- ²⁴ Vedasi la somiglianza con l'intrapresa di J. Piaget ne *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- ²⁵ Brofenbrenner definisce la struttura dell'ambiente ecologico costituita da microsistemi, mesosistemi, esosistemi, e macrosistemi. "I microsistemi sono il complesso di interrelazioni all'interno del contesto immedia-

to, che corrispondono sia alle caratteristiche fisiche e concrete del contesto in cui l'oggetto si trova, alle attività che svolge, ai ruoli che assume, alle relazioni faccia a faccia che intrattiene con figure significative, sia alle relazioni tra altre persone presenti in quella relazione ambientale, alla natura di questi legami e all'influenza indiretta che essi hanno sull'individuo che cresce, in quanto condizionano coloro che si occupano di lui in prima persona. Un mesosistema comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo in via di sviluppo partecipi attivamente. Un esosistema è costituito da una o più situazioni ambientali di cui l'individuo in via di sviluppo non è un partecipante attivo, ma in cui si verificano degli eventi che determinano, o sono determinati da, ciò che accade nella situazione ambientale che comprende l'individuo stesso. Il macrosistema consiste delle congruenze di forma e di contenuto dei sistemi di livello più basso (micro- meso- ed esosistema), che si danno, o si potrebbero dare, a livello di subcultura o di cultura considerate come un tutto, nonché di ogni sistema di credenze o di ideologie che sottostanno a tali congruenze". U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* cit., p. 60.

²⁶ F. Frabboni, *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo 1989b.

²⁷ Nell'interazione simultanea tutti gli alunni sono impegnati a riflettere sulle domande anche se uno solo è tenuto a rispondere.

²⁸ W. Damon, *Educazione fra coetanei, Un potenziale non utilizzato*, in *Età evolutiva, Nucleo monotematico*, n. 24 (1986), p. 47.

²⁹ F. Carugati, *Dal soggetto piagetiano agli alunni di scuola*, in A. Marchetti (a cura di), *Conoscenze, affetti, socialità*, Raffaele Cortina Editore, Milano 1997.

³⁰ W. Damon, *Educazione fra coetanei, Un potenziale non utilizzato*, in *Età evolutiva, Nucleo monotematico* cit., p. 48. Damon sottolinea, comunque che, per quanto vasto sia il potenziale educativo, l'interazione fra i pari non assolve in maniera ottimale a tutte le finalità evolutive. Per esempio, insegnare ai bambini le realtà dei rapporti di forza e il rispetto per l'ordine sociale è qualcosa che si fa nel modo più naturale nel contesto della relazione adulto-bambino.

³¹ Ivi, p. 49.

³² D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino 1979.

³³ "Secondo la cibernetica di secondo ordine, l'insegnante concepisce ogni alunno come sistema autonomo che si autorganizza, cioè come la risultante della coesistenza e dell'adattamento reciproco delle variabili di personalità che gli sono tipiche, e come un sistema che è autoproduttore di senso e che entrerà in rapporto con altri sistemi, ricevendone le perturbazioni, ma dando autonomamente ad esse un significato diverso a seconda della

propria specifica organizzazione strutturale in quel momento”, L. Malagoli-Togliatti, L. Rocchietta Tofani, *Il gruppo classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale* cit., p. 29; vedasi anche: M. Contini, *Il gruppo a conduzione pedagogica: nodi problematici e possibilità educative*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo* cit., M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

- ³⁴ Sia per l'insegnante sia per l'alunno è importante il coinvolgimento, che va sperimentato in direzione biunivoca e costruttiva, e l'assunzione di responsabilità con cui ciascuno dei due tende a portare avanti il proprio impegno.
- ³⁵ W. Doyle, *Paradigm for Research in Teacher Effectiveness*, in L. Schuman, *Review of Research in Education*, vol. V, Itasca 1978. Vedasi anche L. Malagoli-Togliatti, L. Rocchietta Tofani, *Il gruppo classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale* cit., p. 27.
- ³⁶ L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit., p. 98.
- ³⁷ Gli autori del *cooperative learning* suggeriscono, in proposito, di creare contesti gruppali in cui si esercitino la responsabilità individuale e di gruppo. La responsabilità individuale è rilevabile attraverso la verifica dell'esecuzione dei ruoli assegnati individualmente e attraverso interrogazioni casuali sui contenuti ad un membro del gruppo. D.W. Johnson e R.T. Johnson, *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento* cit.
- ³⁸ E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erikson, Trento 1999, p. 33.
- ³⁹ A. Bandura, *Autoefficacia*, Erickson, Trento, 2001, p. 10.
- ⁴⁰ Ivi, p. 13.
- ⁴¹ M. Gentile, *La percezione delle proprie abilità come funzione delle condizioni di apprendimento*, in *Orientamenti Pedagogici*, Anno XLI, Gennaio-Febrero 1995, n. 1 (247).
- ⁴² M. Gentile, *La percezione di sé in situazioni di apprendimento scolastico: implicazioni motivazionali*, in *Orientamenti Pedagogici*, Anno XLI, Luglio-Agosto 1994, n. 4 (244), p. 615.
- ⁴³ Ivi, pp. 613-636. Le auto-percezioni vengono connesse con il costrutto noto con il termine di sistema del sé e integrate con altri costrutti, quali: il concetto di sé, i possibili sé; i valori; l'auto-controllo; l'auto-consapevolezza; l'auto-monitoraggio.
- ⁴⁴ B. Weiner, *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, Springer-Verlag, New York 1986.
- ⁴⁵ M.V. Convigton, *The motive for self-worth*, in R. Ames, C. Ames (Edd.), *Research on motivation in education. Student motivation*, CA, Academic Press, San Diego, Vol. 1, pp. 78-113.

- 46 C.S. Dweck, *The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 674-685.
- 47 C.S. Dweck, *Teorie del sé*, Erickson, Trento, 2000, p.15.
- 48 L. Malagoli-Togliatti, L. Rocchietta Tofani, *Il gruppo classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale* cit., p. 53.
- 49 Ivi, p. 50.
- 50 Una corretta cooperazione non è casuale, ma esito di una corretta strutturazione del gruppo da parte dell'insegnante. La cooperazione è importante anche al fine di acquisire competenze sociali.
- 51 L. Malagoli-Togliatti, L. Rocchietta Tofani, *Il gruppo classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale* cit., p. 56.
- 52 Rogers suggerisce l'idea dell'insegnante come agevolatore che svolge funzioni di aiuto-sostegno-valutazione-inchiesta-interpretazione-cooperazione-ordine-consiglio. La figura dell'agevolatore o facilitatore, che Rogers ha sperimentato nella sua esperienza di gruppi d'incontro è molto importante, infatti è all'agevolatore che viene affidata la possibilità di creare un clima psicologico di sicurezza e fiducia che consenta l'espressione immediata e più spontanea di sentimenti interpersonali e nel quale si costruiscano le condizioni che permetteranno gradualmente la realizzazione della libertà e la riduzione dell'atteggiamento direttivo. Egli ritiene che qualsiasi essere umano, a qualsiasi età, messo in condizioni di massima spontaneità e fiducia sarà disposto ad aprirsi alle informazioni nuove e alle sollecitazioni che gli provengono dall'ambiente. C. Rogers, *Un modo di essere*, Psycho, Firenze 1993; C. Rogers, *I gruppi d'incontro*, Astrolabio, Roma 1976.
- 53 J. Bruner, *La ricerca del significato* cit.; J. Bruner, *La mente a più dimensioni* cit.; J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- 54 L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* cit.
- 55 Bruner distingue tali amplificatori in *amplificatori dell'azione* (ad esempio martelli, leve, picconi, ruote); *amplificatori dei sensi* (ad esempio segnali, diagrammi, figure); *amplificatori dei processi del pensiero* (ad esempio linguaggi e sistemi simbolici).
- 56 Una scarsa attenzione alle abilità significa dimenticare il loro ruolo di strumenti primari per conoscere e usare la conoscenza. Tali strumenti sembrano indispensabili per l'ulteriore auto-educazione del soggetto. D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi* cit.
- 57 L'approccio del *Cooperative learning* è stato definito un metodo a mediazione sociale, l'insegnante è intenzionalmente e dichiaratamente impegnato a predisporre esperienze del processo di costruzione della conoscenza a partecipazione sociale, nonché a fornire approcci diversi della

soluzione di un compito, a promuovere l'uso di molti tipi di rappresentazione della conoscenza, a restituire feed-back che incoraggino la padronanza e l'espressione degli apprendimenti conseguiti e sollecitino la consapevolezza del processo di costruzione della conoscenza stessa. Strutturando tra gli studenti condizioni di solidarietà, inclusione, accettazione, collaborazione, l'insegnante crea opportunità di apprendimento e di sviluppo sociale e cognitivo. D.W. Johnson e R.T. Johnson, *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento* cit.

58 A. Brown, D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon, J.C. Campione, *Distributed expertise in the classroom*, in G. Salomon, *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, New York 1993, pp. 191-193.

59 E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi* cit., p. 84.

60 M. Gentile, *La percezione delle proprie abilità*, cit., p. 51.

61 B.S. Bloom, D.R. Krathwohl, B.B. Masia, *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area affettiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1985, p. 59.

62 Ivi, p. 61.

63 A. Bandura, *Autoefficacia* cit., pp. 131-133.

64 R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza 1995, p. 583.

65 M. Contini, *Il gruppo a conduzione pedagogica: nodi problematici e possibilità educative*, in *Il gruppo educativo* cit.

66 F. Montuschi, *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia 1983.

67 L. Dozza, I. Loiodice, *0-6 anni: Manuale di didattica*, Laterza, Bari 1994, p. 194.

68 Questa prospettiva pedagogica, fa riferimento all'interpretazione dell'Analisi Transazionale di Berne che riconosce l'esistenza di una dinamica affettività-intelligenza *intrapsichica* (all'interno della persona) ed una dinamica *sociale* che si realizza nei rapporti interpersonali e sociali. In questo senso, l'Analisi Transazionale (A.T.) può essere utilmente adottata per analizzare i dinamismi intrapsichici e sociali perché permette di individuare – attraverso gli Stati dell'Io (analisi strutturale) – l'andamento dinamico dei pensieri e dei sentimenti; e perché permette contemporaneamente di rappresentare – attraverso lo studio delle *transizioni* (analisi transazionale) – il loro percorso sociale, nonché, infine di osservarne le *rappresentazioni grafiche*.

La molteplicità dei comportamenti umani è riconducibile a “edizioni” limitate della persona che l'A.T. chiama “stati dell'Io”, tali sono quelli del Genitore Critico, del Genitore Protettivo, dell'Adulto, del Bambino

Adattato, del Piccolo Professore, del Bambino Libero, e che Berne definisce “un sistema di sentimenti, accompagnati da un relativo insieme di tipi di comportamento”. E. Berne, *A che gioco giochiamo* 1964, trad. it., Bompiani, Milano 1979, p. 25.

⁶⁹ A livello pedagogico, Montuschi individua nelle pratiche comunicative e/o comportamentali di chi educa (genitori, insegnanti, educatori, etc.) la presenza di modalità di disconferma individuabili in una serie di ingiunzioni (non esistere, non pensare, non sentire ovvero non esprimere sentimenti, non fidarti, non appartenere, non godere, non essere bambino, non crescere, non essere sessuato/sexuale, non essere sano, non essere in intimità, non essere primo, non essere importante, non essere te stesso, non ...) e di ordini (compiacimi, sii perfetto, sii forte, tenta disperatamente, spicciati).

III. STRUTTURE DI GRUPPO: PROCESSI E PRODOTTI

1. Messa a punto del setting di gruppo

Bateson ritiene che la combinazione di scopi, strumenti, setting costituisce insieme il testo e contesto del comportamento, nonché il modo in cui la conoscenza può essere distribuita in questo contesto¹.

In questo senso, e per l'economia del nostro discorso centrato sull'apprendimento e sulla socializzazione nel gruppo-classe, discutere di setting di gruppo significa innanzitutto, definire che cosa è il gruppo, a partire dai contributi dei maggiori vertici teorici, e definire l'importanza del setting per permettere al gruppo classe (inteso come gruppo di lavoro) di conseguire processi e prodotti.

Per Freud, la psicologia individuale è anche psicologia sociale, infatti, sebbene la psicologia individuale dimostri un'interesse per l'uomo singolo, in realtà solo raramente e in determinate condizioni eccezionali l'individuo riesce a prescindere dalle relazioni con altri individui. Nella vita psichica dell'individuo, l'altro (come modello, come oggetto, come soccorritore, come nemico) non è mai assente; in questo senso perciò, in un'accezione più ampia, la psicologia individuale è anche, fin dall'inizio, psicologia sociale, e il gruppo, per Freud, è un corollario dell'individuo. In *Psicologia delle masse ed analisi dell'Io* Freud sostiene l'idea che non esista l'istinto sociale innato, diverso dagli altri istinti e che, anzi, la socialità si fondi ed origini dall'individuo.

Freud scrive: “[...] ci sembra difficile attribuire al fattore numerico un'importanza tale da renderlo di per sé capace di suscitare nella vita psichica dell'uomo una pulsione nuova altrimenti non operante. Propendiamo quindi per due altre possibilità: che la pulsione sociale non sia in effetti originaria e inde-

componibile e che gli esordi del suo sviluppo siano rintracciabili in un ambito più ristretto, quello della famiglia”²².

Questa impostazione teorica è fondamentale per comprendere l’evoluzione del pensiero psicoanalitico sui gruppi, perché la negazione di una specificità del gruppo porta a non riconoscere l’esistenza di una psicoanalisi di gruppo differente da una psicoanalisi individuale³.

La scoperta inglese del gruppo, come oggetto unitario reale o fantasmatico, ha risentito in realtà, dell’influsso della psicologia sociale di K. Lewin, cui si deve la teoria psicologica del campo.

Lewin⁴, in linea di pensiero con la psicologia della Gestalt, si muove dal presupposto che il gruppo sia qualcosa di più della somma dei suoi membri. Nella costituzione di un gruppo emerge una relazione sociale, una dimensione nuova che si struttura, fin dalle prime percezioni sociali, in termini di appartenenza e di coesione. Contemporaneamente, però, il gruppo è inferiore alla somma dei componenti. Ognuno dei membri deve rinunciare in qualche modo ad una quota di genuinità, di spontaneità, di libertà personale perché accetta di sentirsi appartenente ad una realtà più rassicurante, più soddisfacente. È fondamentale capire che è la dimensione stessa della “gruppalità” che riesce il più delle volte a “risarcire” il costo o i costi personali richiesti dal gruppo.

Il valore dell’appartenenza al gruppo rappresenta, in questo senso, qualcosa di super-personale, al punto da liberare la dinamica individuo-gruppo dal conformismo, dall’accettazione passiva di uno stato di cose, rivelandosi strumento che permette all’individuo-persona di sperimentare il sentimento di appartenenza, coesione, identità di gruppo, relazione⁵ sociale, (intesa come caratteristica soggettiva, individuale e psicologica).

Una coppia, non può essere considerata gruppo. Infatti, le mancherebbe la condizione essenziale di un gruppo, ossia, il

rapporto tra individuo e gruppo, in cui il gruppo è inteso come esterno dominante, potenzialmente limitativo. Nella coppia, individuo e gruppo hanno un peso identico.

“La teoria *dinamica lewiniana* (e la più recente teoria dei sistemi) permette di guardare al gruppo come a un *soggetto di trasformazione*⁶, capace di esercitare una funzione adattiva, riflessiva e correttiva (di ristrutturazione) sui sistemi interni cognitivo-emotivi e sull’ambiente”⁷. Si tratta di un insieme la cui essenza sta nel riconoscere uno scopo comune nell’*interdipendenza reciproca* dei suoi membri. Il gruppo è una totalità dinamica (campo unitario dinamico, al cui interno si manifestano i fenomeni di influsso, coesione, tensione, attrazione, norma): il cambiamento di stato di una sua parte o frazione qualsiasi, interessa sempre lo stato di tutte le altre. Il gruppo è un fenomeno, non una somma di fenomeni rappresentati dall’agire e dal pensare dei suoi membri, è cioè un’*unità*, per cui l’analisi può focalizzarsi non solo sulle persone del gruppo, ma sul gruppo in sé. I concetti chiave della teoria lewiniana, le tensioni, i bisogni, i fattori dinamici fanno da vettori nelle modificazioni possibili, attraverso processi equilibratori quali il pensare, il percepire, l’agire. Concetti di fondo della teoria di Lewin restano la *locomozione* e la *coesività*.

La *locomozione* costituisce il comportamento di un membro (o di un gruppo) verso determinati scopi, attribuibile ad un continuo passaggio da valenze negative (resistenze) a valenze positive (attrazioni); la *coesività* costituisce la totalità delle forze che motivano i membri a rimanere in un gruppo e rappresenta, in questo senso, un evento positivo. Negli ambiti educativi, utilizzata come metodologia d’intervento per provocare mutamenti, la teoria lewiniana della dinamica di gruppo pone particolare attenzione alle relazioni che si stabiliscono tra il gruppo e l’ambiente circostante e, quindi, all’influenza che il gruppo esercita sui singoli membri, sull’assunzione in prima persona dei compiti del gruppo, sulle dinamiche relazionali.

L'indirizzo gruppoanalitico che si è sviluppato in Inghilterra a partire dai contributi di autori come W.R. Bion e S.H. Foulkes ha offerto un nuovo impulso alla concezione del gruppo e delle sue possibilità terapeutiche. Questi autori si sono focalizzati sull'analisi dei processi del gruppo, considerando il gruppo come un tutto le cui caratteristiche prescindono dalle proprietà degli elementi (singoli soggetti) che lo costituiscono. In questo senso, non danno una primaria importanza ai conflitti intrapsichici individuali, che ritengono possano essere risolti solo attraverso la chiarificazione dei processi di gruppo.

Bion, considera l'individuo "in un certo modo opposto alla mentalità di gruppo, anche se poi contribuisce a formarla" Facendo riferimento a Freud e alla Klein, sostiene che l'adulto, posto a contatto con i problemi della vita del gruppo, per effetto di una massiccia regressione torni ad usare quei meccanismi che, secondo M. Klein, sono tipici delle prime fasi della vita mentale⁸. Per Bion i "costituenti essenziali di questa regressione sono il convincimento che il gruppo esiste come qualcosa di diverso da un semplice aggregato di individui [...]. La fantasia che il gruppo esiste è sorretta dal fatto che la regressione implica per l'individuo la perdita dell'individualità. In realtà, nessuna persona, per quanto isolata nel tempo e nello spazio, dovrebbe essere considerata al di fuori di un gruppo o priva di manifestazioni attive di psicologia di gruppo. Tuttavia, l'esistenza di un comportamento di gruppo è più facile a dimostrarsi e anche a osservarsi se il gruppo si riunisce"⁹. Questa facilità maggiore di osservazione e di dimostrazione, scrive Bion "sarebbe responsabile dell'idea di un istinto di massa come lo postula Trotter o delle varie teorie che ho già menzionato e che in definitiva consistono nell'idea che il gruppo è qualcosa di più della somma dei suoi componenti"¹⁰.

L'autore osserva che nei gruppi, insieme ad una attività razionale conscia, collegata agli scopi espliciti di lavoro che il

gruppo si propone di raggiungere o di realizzare, tende ad essere presente un'intensa attività emotiva inconscia, di carattere diverso e discostantesi dalla prima. Il gruppo cioè costituisce il risultato della combinazione tra i due aspetti in una mescolanza ogni volta diversa anche a seconda dei casi. Sostiene, perciò, che la vita di gruppo si svolge a due livelli: un livello esplicito, razionale, consapevole (che egli chiama *gruppo di lavoro*) cui competono il rapporto diretto con la realtà oggettiva e le istanze di progresso e di trasformazione che ad esso sono collegate, e un livello implicito, irrazionale, inconscio (che egli chiama un *gruppo dominato da un determinato assunto di base*) nel quale si esprime, soprattutto, la capacità spontanea degli individui di aggregarsi, in funzione dei sentimenti, delle emozioni e degli affetti.

Il gruppo tenderebbe ad assoggettarsi alternativamente a tre stati affettivi o “assunti di base” molto primitivi, senza riconoscerli.

Questi assunti di base per Bion sembrerebbero ben descritti dai tre concetti di dipendenza, attacco-fuga, e accoppiamento¹¹.

Il gruppo può adottare un comportamento di dipendenza nei confronti della figura del leader. Questo stato di dipendenza risponde al sogno di un capo potente e buono che si faccia anche carico delle responsabilità. In realtà, in questa condizione, il gruppo è soltanto alla ricerca di una situazione familiare e stabile. La sensazione è quella che il gruppo funzioni, in realtà non si verifica alcuna progressione proficua.

Nel caso in cui il leader non soddisfi la ricerca dello stato di dipendenza, il gruppo, sentendosi frustrato e abbandonato, lo individua come il proprio nemico. In questo caso, ma soprattutto se il conduttore segnala questo atteggiamento, il gruppo tende ad adottare il comportamento della fuga dal lavoro quale dimostrazione della scelta di fare autonomamente. “Il tipo di *leadership* che il gruppo riconosce adatta è quella dell'uomo che

mobilità il gruppo per attaccare qualcuno, oppure per guidarlo nella fuga” (attacco-fuga: fight-flight)¹².

Può succedere, inoltre, che di fronte ad un problema emergano due interlocutori privilegiati che tengono banco in modo esclusivo per l'intera seduta. In questo caso, il gruppo è minacciato al suo interno da questo che potremmo definire un vero e proprio sottogruppo.

Bion ritiene che la mentalità del gruppo sia l'espressione unanime della volontà del gruppo, alla quale l'individuo contribuisce in modo inconscio e che lo mette a disagio ogni volta che pensa o si comporta in maniera deviante rispetto agli assunti di base. Si tratta, quindi, di un meccanismo di intercomunicazione destinato a garantire che la vita del gruppo sia in accordo con gli assunti di base.

Usata in modo estensivo, l'espressione “cultura di gruppo”, per l'autore, include la struttura che il gruppo raggiunge nei vari momenti, le attività che svolge e l'organizzazione che adotta, ossia, aspetti che nel comportamento del gruppo sembrano nascere dal conflitto tra la mentalità di gruppo e i desideri del gruppo¹³.

La cultura di gruppo è in funzione del conflitto tra i desideri del singolo e la mentalità di gruppo. Di conseguenza, la cultura del gruppo mostrerà sempre l'evidenza degli assunti di base sottostanti¹⁴.

L'elemento interessante, nell'ipotesi di Bion, è proprio che il materiale del gruppo dominato da un determinato assunto di base giunga inevitabilmente a perturbare (in modo più o meno grave) la volontà razionale di cooperazione espressa a livello del *gruppo di lavoro*.

Foulkes¹⁵, invece, ha studiato ed utilizzato il gruppo come unità multipersonale e strumento terapeutico per i singoli. Centrale è il riferimento alla comunicazione e alle reti di comunicazione che danno luogo alla matrice di gruppo.

Per Foulkes l'individuo è un sistema aperto e “la sua posizione nella matrice di gruppo è assimilabile a quella di un neurone in senso anatomico-fisiologico: questo occupa i punti nodali della rete nervosa, le cui risposte sono sempre globali”¹⁶. Il gruppo si serve costantemente dell'intervento ora di un membro, ora di un altro. Questa rete trans-personale entra sempre in attività e reagisce nel suo complesso. In questo senso, potremmo parlare di una psiche di gruppo allo stesso modo in cui si parla di una psiche individuale¹⁷.

Per Anzieu¹⁸, l'individuo aderisce al gruppo sulla spinta del desiderio ma, nel gruppo, trova angosce di frammentazione, di smembramento, di perdita di identità. Il gruppo si configura, pertanto, come sogno: realizzazione immaginaria di desiderio, ma contemporaneamente anche di angoscia e difesa.

Il gruppo diventa “utopia sociale”, luogo e insieme immaginario, che difende e protegge dalla minaccia di perdita dell'identità individuale attraverso l'assunzione di una identità di gruppo, che si esprime attraverso le fantasie dell'illusione gruppale. L'illusione gruppale, rappresenterebbe perciò, una difesa dalle angosce di frammentazione che il gruppo suscita negli individui e servirebbe sia a preservare il narcisismo del gruppo sia, contemporaneamente, ad assolvere una funzione transizionale tra il livello illusorio e l'adesione alla realtà: Anzieu, parla di “organizzatori fantasmatici di gruppo”.

In generale, i contributi della psicoanalisi al concetto di gruppo offrono sia importanti strumenti di analisi/interpretazione ai fini della presa di coscienza dei fantasmi e delle fantasie che il gruppo attiva, ossia quei fantasmi che possono esercitare un'influenza perturbante sul lavoro del gruppo, sia, soprattutto, strumenti per la definizione di una cornice organizzativa, o *setting* del gruppo, che permetta al gruppo e, dunque anche al singolo, di responsabilizzarsi progressivamente al proprio lavoro, sentendosi parte del gruppo¹⁹. In questo senso, gli assunti

principali di grande interesse educativo che possiamo ricavare, relativi la posizione del gruppo e del singolo rispetto al gruppo, sono: *l'adattamento a una situazione*; *l'appartenenza al gruppo*; *l'assunzione di un bisogno* corrispondente a uno scopo del gruppo come *bisogno personale*.

Esistono diverse forme o strutture di gruppi. Affinché si possa parlare di gruppo, ossia si possano attivare i conseguenti fenomeni di coalizione, rifiuto, maggioranza, minoranza, servono almeno tre individui e ne servono almeno *quattro* perché i fenomeni di gruppo si manifestino pienamente.

Anzieu e Martin²⁰ classificano cinque categorie di raggruppamenti o “gruppi” umani: la folla, la banda (e la gang), l'assembramento, il gruppo primario o piccolo gruppo, il gruppo secondario o gruppo medio-grande. Si tratta, di categorie che si differenziano sulla base di alcune categorie di variabili: la *strutturazione* del gruppo (ossia il grado di organizzazione interna e di differenziazione dei ruoli); la *durata* dell'incontro; il *numero* dei componenti; il *tipo di relazioni* che si instaurano tra gli individui; l'effetto sulle credenze, sulle norme e sulla coscienza degli scopi (la *funzione* del gruppo); le azioni comuni o *attività* del gruppo²¹.

In ambito scolastico, il maggior interesse è volto al gruppo primario in quanto gruppo di lavoro.

Il *gruppo primario* o *piccolo gruppo* (o gruppo faccia a faccia) è un gruppo sufficientemente piccolo da consentire all'individuo di esprimersi in maniera personale e di considerare il gruppo come contenitore positivo del proprio mondo interno, ma contemporaneamente sufficientemente ampio da essere rappresentativo della comunità e della cultura in senso lato, quindi del mondo esterno.

Il carattere tipico di questo gruppo, in situazione cooperativa intima e faccia a faccia (che persegue in maniera attiva alcuni obiettivi assunti come scopi del gruppo) comporta una

fusione delle individualità in un tutto comune (un noi), in modo che la vita comune e l'obiettivo del gruppo diventino la vita e l'obiettivo di ognuno (sebbene si assista ad una differenziazione dei ruoli tra i membri e ad un'attribuzione dei compiti). I gruppi scolastici possono considerarsi gruppi primari sia perché forniscono all'individuo la sua esperienza più primitiva e più completa dell'unità sociale sia perché non sono mutevoli tanto quanto le relazioni più elaborate, per cui formano una fonte relativamente permanente da cui il resto deriva sempre (essi costituiscono delle fonti di vita non solo per l'individuo, ma per le istituzioni sociali). Il gruppo primario appare dunque caratterizzato dalla "coesione di gruppo" (intesa come il campo delle forze che "inducono" i membri a rimanere nel gruppo). Questa coesione si manifesta con un *linguaggio* e un *codice* del gruppo, e induce quel senso di appartenenza al gruppo che attiva comportamenti di solidarietà (ma anche forti sentimenti-comportamenti di antipatia). La comunicazione del gruppo primario è diretta e verbale e le sue "regole" sono facilmente interiorizzate. In senso generale il gruppo primario può sviluppare *condotte di mantenimento* ossia condotte che mirano alla conservazione fisica e dell'immagine ideale del gruppo, e/o *condotte di progresso*, ossia condotte che mirano alla trasformazione del gruppo²².

Il gruppo primario corrisponde ad una definizione più generale di gruppo, inteso come un insieme di individui che (anche solo temporaneamente oltre a bisogni, motivazioni, valori) condividono un compito e/o uno scopo, e che lo perseguono attraverso l'interdipendenza delle "azioni" di ciascuno.

Il gruppo, in questa accezione, richiede l'intenzionalità di fare/essere gruppo e, in questo senso, rifugge la casualità della presenza dei suoi membri (che percepiscono il gruppo come strumento di soddisfazione dei propri bisogni individuali e dei bisogni collettivi). I membri sentono il gruppo (in

cui scelgono di stabilire/accettare ruoli, norme e valori), come un'unità organizzata ottimale ai fini della realizzazione degli obiettivi e si percepiscono reciprocamente come interagenti, interdipendenti, orientati verso il fine comunemente condiviso.

In merito a quanto detto, facendo riferimento al gruppo-classe come entità che condivide un compito e/o uno scopo, è importante definire in che modo è possibile predisporre un *setting*, o “cornice” organizzativa, inteso come la prassi di convenire e definire con chiarezza e coerenza in base a un preciso sistema d'ipotesi, gli spazi, i tempi e i “rapporti di potere”²³.

Va detto, infatti, che quando facciamo riferimento ad un setting educativo e formativo è indispensabile operare una distinzione tra set e setting. Il setting rappresenta il sistema di ipotesi che sostiene un dato assetto organizzativo e le relazioni che ne derivano. “Un'istituzione consiste in un concetto (un *credo* istituzionale, un *approccio teorico*) e in una struttura (un *set*, un'ossatura di procedure) che fornisce gli elementi di realizzazione del concetto”²⁴.

Si tratta della creazione e della delimitazione di un campo mentale, un sistema di ipotesi (o vertice teorico) che chi predispone l'insegnamento-apprendimento tiene a riferimento in fase di programmazione e di mediazione.

Il *setting* o cornice organizzativa della classe è definito dall'insieme di indicazioni e di regole generali di comportamento comunicate alla classe esplicitamente (in modo più o meno consapevole) attraverso la messa a punto del *contesto-classe* (consapevole o casuale, autoritario o democratico); implica, sempre e comunque, una definizione dello spazio/tempo, delle regole/rapporti, del potere/clima, dello stile docente. Si tratta, di una cornice organizzativa chiara ed esplicita che rappresenta il *luogo dei fatti concreti* e favorisce la distinzione fra ciò che si fa e ciò che si può dire-pensare-temere-desiderare-fantasticare.

Il setting, richiede, dunque, l'”accettazione nella classe” intesa come accettazione di tutti i soggetti (nei propri modi di manifestarsi); l'organizzazione dello spazio (spazi personali/spazi collettivi) e del tempo (delle libere attività personali e delle attività da svolgere in sintonia con gli altri).

La definizione dei momenti rituali, per lo svolgimento di attività per gruppi piccoli/medi, in ambienti specifici e/o in giorni specifici, favorisce la progressiva distinzione fra il tempo oggettivo e il tempo soggettivo (vissuto interiormente), fra gli spazi esterni agli interlocutori con le loro dimensioni tridimensionali e lo spazio interno con le sue dimensioni soggettive²⁵.

L'insegnante (soggetto che fornisce un servizio al committente) è tenuto sia a programmare sia a rendere trasparente il percorso che si compie.

La comunicazione richiesta al docente deve essere caratterizzata dalla sincerità e dalla chiarezza sia negli aspetti che riguardano più tipicamente le dinamiche affettive sia negli aspetti di chiarezza-trasparenza con cui l'insegnante giunge a precisare il compito e gli obiettivi cosicché lo studente possa acquisire progressivamente consapevolezza dei progressi che compie e delle strategie di apprendimento che adotta. Il gruppo-classe può discutere e convenire un *codice-classe*.

La funzione dell'insegnante è, infatti, intesa a creare, mantenere e promuovere la comunicazione e l'equilibrio tra i bisogni individuali (*membership*) e i bisogni del gruppo (*groupship*), evitando la formazione di fenomeni anti-gruppo (dipendenza; attacco-fuga; accoppiamento) che possono dar luogo alla paralisi del gruppo, ad un'aggressività più o meno mascherata, e alla fuga dal gruppo.

L'essenza dell'attenzione al *setting* (esplicitazione di un sistema d'ipotesi e definizione di spazi/tempi/rapporti di potere) rappresenta una ricerca di distinzione, di rispetto/delimitazione, che diventa strumento di *individuazione* e di *autonomia*

(intesa, insieme alla formazione e al cambiamento individuale come lo scopo del lavoro).

Una buona cornice organizzativa, consente di creare una circolarità di dialogo, un campo comune di incontro, un terreno aperto al conflitto sociocognitivo, e, dunque, l'integrazione delle risorse del gruppo (delle "diversità" interne) per co-costruire processi e prodotti.

2. Occupazione, organizzazione e dinamica

Il gruppo è un sistema/luogo, un organismo vivente che ha come elementi costitutivi la pluralità, l'interazione, la percezione, la motivazione, le mete o i compiti comuni, l'organizzazione, l'interdipendenza.

In questa dimensione, i diversi approcci teorici identificano il gruppo come un soggetto sociale ed organizzato; una pluralità in interazione, un fenomeno complesso, ad alta densità psicologica, sia sul piano dei processi cognitivi sia sul piano delle manifestazioni emotive: un gruppo non è somma di fenomeni disparati, occasionali, casuali, bensì *un insieme di individui che condivide uno scopo comune e che è caratterizzato da un rapporto di interdipendenza tra i suoi membri* e, in quanto tale, un gruppo come è la classe scolastica può produrre lavoro. Il lavoro di gruppo consiste nell'insieme dei movimenti, delle azioni, dei processi e dei prodotti del gruppo²⁶; e costituisce l'aspetto fondante del gruppo nell'organizzazione. Esso costituisce il metodo, la logica assunti dal gruppo, come "sociale articolato e organizzato", per la sua azione di scambio, di reciprocità, di realizzazione, ossia è l'espressione della sua azione complessa: la pianificazione e lo svolgimento dei compiti fissati, la gestione delle relazioni insieme alla gestione dell'esecuzione del mandato.

Quindi, *gruppo e lavoro di gruppo* non si identificano neces-

sariamente, ma solo se un gruppo è un insieme dinamico – ossia qualcosa di diverso sia quantitativamente sia qualitativamente dalla somma dei singoli individui – e se l'azione del gruppo esprime un'intenzionalità rivolta verso un fine sulla base di un accordo/decisione comune, è possibile parlare di lavoro di gruppo e il gruppo può funzionare come soggetto di costruzione/trasformazione delle conoscenze e dell'identità individuale (e di gruppo) sia sul piano cognitivo sia, contemporaneamente, sul piano emotivo e della competenza sociale.

L'emergenza psicologica pone il gruppo nella condizione di essere un contenitore di bisogni e, in quanto tale, il gruppo svolge funzioni di soddisfazione, circoscrivendo le ambivalenze individuali nel rapporto con gli altri membri. Da ciò, si originano e si sviluppano alcuni livelli di legami che caratterizzano la vita del gruppo: l'interazione, l'interdipendenza, l'integrazione; in questo quadro, l'azione testimonia l'attività del gruppo²⁷. Il “fare insieme”, si configura come attività dinamica, in cui l'azione corrisponde al mezzo per soddisfare bisogni.

L'*interazione* costituisce l'azione reciproca tra gli individui del gruppo, secondo livelli diversi: l'influenzamento reciproco degli individui; il fare insieme; l'azione contingente, legata ai vincoli di tempo e di spazio. In altri termini, l'espressione dell'interazione è tutto ciò che avviene e che può essere osservato e interpretato. Nell'interazione, un gruppo sviluppa il fenomeno della *coesione* che corrisponde all'emergere delle uguaglianze, consentendo ai membri di riconoscere il gruppo stesso come proprio, permettendo di fissare legami e orientando alla percezione dei vantaggi correlati all'aggregarsi di un collettivo. Si tratta, di quel legame che sta alla base della formazione del gruppo, senza con questo voler dire che essa sia sinonimo di solidarietà o di clima positivo. L'interazione arriva solo a produrre un senso di chi si “sente dentro” alla situazione di gruppo e ha coscienza dell'esistenza di un insieme, ma non

è sufficiente a definire un gruppo di lavoro. Infatti, lo sviluppo della membership (dell'essere parte di un gruppo) può produrre benessere, ma non garantisce al gruppo alcuna autonomia né alcuna capacità di sopravvivere come soggetto sociale.

L'*interdipendenza*, invece, corrisponde all'acquisizione della consapevolezza dei membri di dipendere gli uni dagli altri e, nello stesso tempo, di essere risorsa l'uno per l'altro, con il relativo sviluppo della rappresentazione della rete di relazione con gli altri. In corrispondenza di questa fase, comincia ad acquisire una sua configurazione il gruppo di lavoro nella direzione della *groupship*, come rappresentazione di un soggetto diverso dai singoli individui e della *leadership* come funzione equilibratrice tra di loro. Ne consegue una netta distinzione fra interazione (percezione della presenza degli altri, da cui può scaturire una forte azione di interscambio) e interdipendenza (basata sulla forte percezione della reciproca necessità).

Il gruppo di lavoro, allora, si caratterizza come una realtà diversa dal gruppo, poiché "pluralità di *integrazione*"; ma soprattutto, la progressiva fase di integrazione con la quale si esprime incide profondamente sul cambiamento del gruppo, in una trasformazione che fa segnare fasi diverse caratterizzate dalla coesione e dal passaggio evolutivo da una condizione di interazione ad una condizione di interdipendenza.

Nella fattispecie di quanto riferito per il gruppo in generale, nel gruppo di lavoro la *coesione* corrisponde all'assenza di uno stato di indifferenza e può addirittura esprimersi attraverso fenomeni negativi di ostilità o di irriducibile conflittualità; essa consolida l'unione del gruppo attraverso la condivisione delle regole e del piacere di stare insieme, sin da quando emergono le differenze individuali e il senso di appartenenza da parte dei membri che sperimentano la gratificazione e i vantaggi offerti dalla organizzazione gruppale. L'interazione, assicura il formar-

si di un contesto di *membership*, in cui il gruppo è costituito da membri che, ottenendo risposta ai loro bisogni da parte del gruppo stesso, sviluppano un senso di soddisfazione nell'appartenenza, ma non è ancora sufficiente per caratterizzare un gruppo di lavoro, il cui aspetto determinante, invece, è la consapevolezza che ciascuno è risorsa per l'altro; ossia, la percezione dell'interdipendenza sia nello sviluppo delle relazioni reciproche sia nella possibilità di svolgere compiti comuni, laddove, in questo secondo caso, la groupship e la leadership diventano funzione di equilibrio fra i singoli e il gruppo nella sua realtà complessa.

Questa differenza macroscopica, ma contemporaneamente raffinata tra interazione e interdipendenza, viene risolta da Quaglino *et al.*²⁸ nella specificazione che in un gruppo di lavoro, l'interazione si fonda sulla percezione della presenza, mentre l'interdipendenza si fonda sulla necessità reciproca, perciò la prima conduce alla fusione, mentre la seconda conduce allo scambio. Uno dei passaggi più delicati e critici verso il gruppo di lavoro, è rappresentato proprio dall'accettazione di una condizione di dipendenza sia all'interno sia all'esterno del gruppo. Si tratta di un passaggio che implica sia la sofferta elaborazione dei confini del gruppo sia dei limiti che esso impone agli individui e, in questo quadro, l'interdipendenza, intesa come necessità di legame e opportunità di scambio rappresenta anche il tramite vincolante per la maturazione del gruppo di lavoro verso lo stato dell'integrazione, ossia la formazione di un soggetto sociale autonomo che si attribuisce significato e che restituisce energie e risultati all'ambiente nel quale si è costituito. A tale stato coincide, perciò, il conseguimento da parte del gruppo della sua identità di organismo sopraindividuale, virtualizzazione del rapporto tra uguaglianze e differenze, equilibrio tra la soddisfazione dei bisogni individuali e dei bisogni di gruppo. La consapevolezza e l'accettazione di queste

dinamiche segnano il passaggio delicato dal gruppo verso il gruppo di lavoro.

Possiamo sottolineare che tutte le tipologie di gruppo hanno una loro caratterizzazione: l'una più centrata sulla interdipendenza dei membri (K. Lewin); l'altra più sulla soddisfazione dei bisogni individuali (R.B. Cattell); l'altra più attenta alle persone motivate ad un'interazione consapevole (M. Deutsch), ma per l'oggetto gruppo in generale e, particolarmente negli ambienti educativi e di formazione, soprattutto nelle situazioni di apprendimento cooperativo, è fondamentale il riconoscimento del fatto che i guadagni e il prezzo dell'integrazione sono distribuiti tra tutti i soggetti coinvolti.

Il gruppo di lavoro si caratterizza, dunque, come un soggetto che ha la possibilità reale di emergere e di esprimere nei risultati la propria esistenza, laddove l'integrazione ha il ruolo di sviluppare la collaborazione che a sua volta si fonda su relazioni di fiducia, sulla negoziazione, sulla condivisione delle decisioni e degli esiti raggiunti. In questo caso, è proprio la fiducia (che si sostanzia nella assicurazione sul valore delle proprie capacità e di quelle degli altri) a creare un clima di assicurazione reciproca tale che la trasformazione del gruppo in gruppo di lavoro può essere contrassegnata da manifestazioni significative, tra le quali, come detto, la *negoziazione* che permette di allargare il campo delle possibilità e delle alternative, della valorizzazione delle differenze e/o a ricomporre il conflitto e la *condivisione* (che deriva dalla negoziazione) in cui il gruppo è impegnato a rendere possibili le decisioni prese, attraverso lo stabilirsi di un contratto psicologico, che consente di investire di significato il lavoro svolto e di riconoscere nel risultato del gruppo il proprio contributo permettendo ai membri di sentirsi gratificati per i risultati raggiunti. Si tratta, in quest'occasione, anche di "un contesto di vita e contemporaneamente di sperimentazione dei *legami intersoggettivi*, degli spazi, dei tempi, dei

modi per *trovare le parole-per-dire*, per negoziare la costruzione della realtà e dei significati, per confrontarsi e cercare conferme alla propria esistenza e originalità²⁹.

Ne consegue che, in ambiente scolastico, per lavoro di gruppo si intendono i prodotti, ma anche i processi e i feedback costruttivi e le azioni dei singoli (e del gruppo), e/o la dimostrazione che il gruppo è in grado di funzionare, ossia di lavorare al massimo livello e, che può costituirsi come soggetto di costruzione/trasformazione in grado di perseguire la produttività di ciascuno e il riconoscimento delle differenze nelle strategie, negli stili individuali e nelle culture di appartenenza.

In questo senso, il gruppo di lavoro, è particolarmente impegnato a perseguire obiettivi sia di contenuto (per conseguire maggiori approfondimenti) sia di relazione (per stimolare i processi di socializzazione e di interdipendenza) e si inserisce in un'ottica di promozione, propria della *pedagogia istituzionale*, intesa a *programmare*, ossia a *rendere manifesta* la propria progettualità, proponendo l'alternativa di un *assetto organizzativo negoziato-esplicito-consaputo*, in cui le istituzioni interne alla classe, che riguardano la definizione e l'uso dello spazio, del tempo, dei raggruppamenti e delle mediazioni, così come gli strumenti e le tecniche, sono considerate vere e proprie forme di organizzazione, la cui struttura deve essere chiara-condivisa-consaputa e negoziata perché può essere *modificata*. Si tratta, di una prospettiva particolare sia per le *istituzioni interne* (il contratto e le norme) che si da e che costituiscono una vera e propria cornice per il lavoro didattico sia per la sua fondazione teorica relativa ai principi della scuola attiva della cooperazione e dell'autogoverno, dell'insegnamento-apprendimento individualizzato (gruppi di livello e piani di lavoro individuale).

Questa prospettiva, predilige, pertanto, la definizione di un setting (duale, di gruppo o istituzionale) ovvero "di un *campo mentale per il mentale*, come spazio/tempo /insieme di regole

pensato per pensare e per fare, un campo in senso fisico (topologico) e mentale, che viene progettato, realizzato, esplicitato per dare possibilità al soggetto – bambino o adulto – di incontrare gli altri, di agire, mettere in forma o in parola e in pensiero”³⁰.

Questo modo di intendere l’organizzabilità di un assetto induce almeno a due considerazioni, ossia che il “peso specifico” delle categorie di variabili che mettiamo in campo in un contesto di insegnamento-apprendimento possa variare a seconda dello scopo/occupazione e, inoltre, che l’integrazione dinamica delle variabili possa delineare ben precise *strutture di gruppo*, che possono essere pienamente o parzialmente rispondenti o anche non rispondenti allo scopo prefissato/stabilito/indicato. Quindi, è possibile ottenere differenti livelli di lavoro a seconda che l’organizzazione del gruppo corrisponda in termini di congruenza allo scopo/occupazione e di quanto le dinamiche e a seconda che il clima di gruppo attivino la comunicazione, il conflitto/confronto sociocognitivo, la co-costruzione e la produzione.

Nella costituzione dei gruppi di lavoro in classe, la fase zero di un gruppo scolastico, corrisponde a quella in cui esso si costituisce, poiché i componenti si scelgono/riconoscono come gruppo in funzione di uno scopo comune, ed è solitamente “pilotata” dall’insegnante in considerazione degli obiettivi (cognitivi e affettivi) e del compito che verrà affidato ai singoli e al gruppo stesso. In questo caso, il compito/scopo dovrebbe collocarsi in quell’area “nuova” o *zona di sviluppo prossimale* in cui l’insegnante/i ritiene/ritengono che allievo/gruppo possano muoversi giocando sulle competenze/schemi già padroneggiati e sul sostegno realizzato dalla situazione di insegnamento-apprendimento. In questo senso, la possibilità che si verifichi apprendimento (in termini di processi-prodotti) è giocata nella misura in cui l’insegnante riesce a perseguire un

buon livello di congruenza (causalità dinamica) tra le categorie di variabili inerenti l'*occupazione* (ossia gli scopi, cioè l'attività che il gruppo dichiara di svolgere e che in una classe può andare dalla discussione fluttuante alla strategia altamente organizzata) e il tipo-livello di interdipendenza tra i membri del gruppo, ossia tra *occupazione*, *organizzazione* (la dimensione del gruppo e la selezione dei membri, la formazione del gruppo, le disposizioni generali o/e indicazioni di lavoro) e *dinamica* del gruppo (attivazione, comunicazione, meccanismi, significati attribuiti al gruppo, clima del gruppo, socializzazione).

Con il termine *occupazione* si intende l'attività che il gruppo dichiara di svolgere e/o lo scopo in cui si riconosce, quindi il suo lavoro evidente. In ambito scolastico, la nostra attenzione all'occupazione dei gruppi può notificare l'interesse per una situazione di insegnamento di gruppo (o *team teaching*) e per una situazione di apprendimento di gruppo, finalizzato alla padronanza/ricerca che contempla la collaborazione tra pari all'interno di strategie che si possono collocare lungo un *continuum* di minore o maggiore strutturazione.

L'*organizzazione* del lavoro di gruppo, soprattutto se facciamo riferimento ai piccoli gruppi e/o gruppi medi su Unità didattiche e/o Progetti didattici, si definisce sulla base di alcune variabili, che corrispondono alla:

- *dimensione*, ossia il numero di allievi (gruppi piccoli, medi, grandi) stabilito in considerazione dello scopo, dell'attività o compito, dell'ambiente e del clima di gruppo;
- *selezione e costituzione*, ossia la composizione dei gruppi (misti o eterogenei, gruppi di livello) nella duplice opzione di essere liberamente scelta/intrapresa dagli allievi o pilotata dal docente, in considerazione di fattori quali il livello cognitivo, le strategie e gli stili di apprendimento, il genere, l'età e la personalità. In questo secondo caso, la selezione dei componenti è protesa, soprattutto, a fare

- perno sulle caratteristiche-risorse di questi fattori per creare strutture che possano rivelarsi produttive ai fini dei processi e dei prodotti del gruppo;
- *disposizioni generali* (che cosa fare e perché, dove, quando e per quanto tempo) che stabiliscono la cadenza del lavoro di gruppo (ossia, ogni quanto); l'orario e la durata sia di ogni incontro del gruppo sia la durata di "vita"/lavoro del gruppo (opzione tra gruppo formale, informale, di base); il luogo in cui si lavora e lo "spazio" del gruppo; la distribuzione dei materiali, nonché le consegne operative ai singoli e al gruppo stesso³¹.

L'insegnante deve sapersi orientare, nella complessità di queste scelte, verso un'organizzazione funzionale al conseguimento di obiettivi sia strategici sia tattici. Gli obiettivi strategici³² rappresentano i gradini verso l'obiettivo finale, che può essere raggiunto attraverso progetti realistici; gli obiettivi tattici, invece, rappresentano realizzazioni limitate, rese possibili da poche azioni specifiche, pertanto devono essere realistici e raggiungibili in breve tempo, attraverso un calcolo delle risorse sostenuto in considerazione del tempo disponibile e costituiscono ciò che una tattica particolare o un insieme di tattiche deve raggiungere per aver successo.

Il piano attraverso cui un gruppo o un movimento sperano di raggiungere un obiettivo si definisce *strategia*. Si tratta di un piano d'azione che coordina e dirige le risorse del gruppo e la sua possibilità di successo risiede nell'effettivo conseguimento dei suoi obiettivi. In particolare, una strategia non rappresenta semplicemente una serie di obiettivi, ma piuttosto include *sequenze, tempi, priorità, responsabilità* atte a rendere effettive le tattiche, implica l'esame delle risorse e momenti di elaborazione, analisi e valutazione. La strategia dipende essenzialmente dall'analisi del problema che si affronta e dalle forze poste in gioco in una data situazione nonché *dall'analisi del*

campo di forze, analisi che deve essere sufficientemente dettagliata per riuscire a rilevare tutti gli elementi importanti. Le *risorse del gruppo* (tempo, competenze, individui, etc.) possono essere distribuite nei vari obiettivi tattici. Ciascun obiettivo scelto deve essere raggiungibile e le risorse impiegate per raggiungerlo devono essere sufficienti sia per evitare inutili sprechi di energia sia, di conseguenza, per evitare occasioni di fallimento che inciderebbero sul morale, sulle dinamiche e, dunque, necessariamente sui processi-prodotti conseguibili dal gruppo. In questo senso, è fondamentale considerare il *tempo necessario* per raggiungere ciascun obiettivo tattico, sia perché soggetti diversi, nonché gruppi diversi possono arrivare al punto critico in tempi diversi sia perché le risorse possono essere disponibili in tempi diversi. La sequenza degli obiettivi tattici – che include l'aumento qualitativo e quantitativo delle risorse – unitamente al tempo necessario per le attività stabilite, costituiscono lo *scenario strategico* che potrà/dovrà essere continuamente ridefinito col progredire dell'attività e con l'emergere di nuovi elementi e di nuove priorità. In questa prospettiva, la/le verifica/che deve/devono essere prevista/e specificatamente nella strategia e le informazioni che offre/offrono andranno costantemente incorporate in essa. La conoscenza di una situazione da parte di un singolo e di un gruppo deriva esclusivamente dall'esperienza che si accumula nell'*azione*. Le informazioni che si possono avere in fase iniziale o di avvio di un percorso sono sempre frammentarie, soltanto nella sua evoluzione è possibile osservarne i risultati e, utilizzandole, si può assumere consapevolezza delle proprie risorse (in questa accezione, risiede l'importanza di condividere i risultati del lavoro con i membri). Un gruppo è gruppo e, dunque, gruppo di lavoro se gli individui e il gruppo stesso possono essere soggetti attivi e consapevoli. Infatti, il livello e la qualità del funzionamento di un gruppo, come la classe, si

misura sulla capacità di costituirsi come soggetto di azione/costruzione/trasformazione delle conoscenze e delle identità degli individui (e del gruppo), evitando anche fenomeni di deviazioni economicistiche e/o fusionali che renderebbero, in un caso, il gruppo oggetto/strumento di produzione e nell'altro oggetto/strumento di ripiegamento e chiusura su di sé.

Ciascuna tipologia di gruppo ha come aspetto specifico e caratterizzante il dover raggiungere un obiettivo: più verosimilmente il gruppo nasce e vive per un obiettivo. In un gruppo-classe l'obiettivo dei membri coincide anche con la trasformazione di se stessi. Pertanto, se la motivazione istituzionale in un gruppo è il conseguimento di un obiettivo, di conseguenza il suo compito principale corrisponde ad una funzione di produzione e tale processo di produzione è, a sua volta, caratterizzato da due serie di fattori: i fattori tecnici e i fattori psicologici.

I *fattori tecnici* corrispondono ai contenuti e alle procedure, ossia a “cosa viene detto” e al “modo per dirlo”. Si è soliti ritenere che questi fattori costituiscano, nella dinamica del gruppo, la cosiddetta area razionale, ovvero la parte visibile e quantificabile. I *fattori psicologici*, invece, si manifestano attraverso i rapporti di relazione tra i membri del gruppo stesso, cioè i legami affettivi e il vissuto a livello individuale. Tali percezioni costituiscono l'area affettiva della vita di gruppo, solitamente non immediatamente manifesta, rilevabile e conoscibile. Nell'attività di formazione entrambe, l'area razionale e quella affettiva risultano di straordinaria importanza. L'attività orientata al gruppo può essere intesa anche come capacità di gestire i membri e, in questo senso, implica l'individuazione e l'applicazione di strategie orientate alla gestione delle persone, in modo che esse acquistino un contenuto e un nuovo modo di essere. Da questo punto di vista, la distinzione specifica tra area razionale e area affettiva corrisponderebbe ad un tentativo piuttosto formale e scorretto. Il processo educativo-didattico impli-

ca necessariamente l'interconnessione di entrambe le aree e questo deve essere tenuto necessariamente presente anche in qualsiasi riflessione sulla dinamica di gruppo.

Secondo una prima definizione, la dinamica di gruppo potrebbe essere intesa “come un'ideologia politica sul modo di organizzare e dirigere i gruppi”³³. In questa accezione, gli elementi costitutivi della dinamica sono la leadership democratica, la partecipazione di tutti nel processo decisionale ed i vantaggi della reciproca collaborazione sia per l'individuo sia per il gruppo.

Nell'interpretazione rogersiana, l'Io “ha bisogno di avere una positiva considerazione di sé” e poiché nel gruppo le sue esperienze sono sottoposte alla valutazione altrui, la sua autopercezione sarà “in relazione al giudizio espresso dall'esterno”³⁴.

In sintesi, la dinamica di gruppo esamina l'influenza reciproca tra i membri di un gruppo e ne analizza l'interdipendenza, carezzando la convinzione che qualsiasi cambiamento di un membro determini un cambiamento (che può essere di entità varia, ma comunque, sempre cambiamento) di tutti gli altri membri. Dunque, in un gruppo si formano continuamente stadi di equilibrio instabile, fino al raggiungimento di un comportamento adattivo equilibratore. Questo processo, che viene detto di socializzazione, conduce alla *sintalità*, ossia segna il passaggio dal concetto di personalità a quello di sintalità³⁵. Se la personalità costituisce il modo con cui l'individuo sintetizza e rende unitaria la propria esperienza secondo modalità accentrate sull'idea di sé; la sintalità costituisce lo stesso processo di sintesi in cui però l'idea base non è più il sé, ma il gruppo, cioè la pluralità stessa. Quindi, esprimendoci in termini di equazione, la personalità è per l'individuo quello che la sintalità è per il gruppo e il passaggio dall'una all'altra si chiama socializzazione.

È particolarmente evidente come la dinamica di gruppo,

secondo le stesse indicazioni emerse dagli scritti di Lewin³⁶ dal 1935 in poi, sia strettamente legata alla “teoria del campo”, nonché alla teoria dei sistemi. Entrambe, ci permettono di guardare al gruppo come ad un *soggetto di trasformazione* (qualcosa di più e di diverso dalla somma dei suoi membri), capace di esercitare una funzione adattiva, riflessiva e correttiva (di ristrutturazione) sui sistemi interni emotivi-cognitivi e sull’ambiente. Ulteriormente e, sempre in riferimento agli studi lewini, possiamo rintracciare altre proposizioni interessanti, per l’interpretazione dei fenomeni e delle trasformazioni di un gruppo:

- “- *lo spazio vitale* è rappresentato da tutti i fenomeni che, in un dato momento, sono rilevanti per l’individuo e per il gruppo;
- *la tensione, l’energia, le esigenze, la valenza e il vettore* costituiscono dei concetti dinamici essenziali all’analisi del comportamento;
- *i processi*, come il percepire, il pensare, il sentire, l’agire, il ricordare, costituiscono dei mezzi attraverso i quali, in un sistema, vengono compensate le tensioni;
- *l’apprendimento* si riferisce ad una serie di processi che comportano un cambiamento e che possono implicare tanto un cambiamento nella struttura conoscitiva (nuova conoscenza), che un cambiamento nella motivazione (l’acquisizione di nuove preferenze o antipatie) o nell’appartenenza di gruppo (come quando l’individuo viene a far parte di una nuova cultura)”³⁷.

In questo senso, i membri di un gruppo, che condividono un medesimo spazio-tempo-scopo-esperienza, potrebbero essere pensati e/o percepiti come una sorta di mega-individuo e, il gruppo può costituire una specie di soggetto/oggetto in grado di funzionare come un potente acceleratore di “movimenti”, di scoperte, di azioni per i singoli (e per il gruppo)³⁸.

La *dinamica* e le *caratteristiche di gruppo* ci conducono ad osservare le “azioni” del gruppo, ossia il “movimento”. Il gruppo, soprattutto se piccolo, costituisce una potente lente di ingrandimento, ma anche una “palestra” sul piano sociocognitivo, che può essere utilizzata dall’individuo come un “ponte” o uno “spazio di movimento”, in cui il singolo può esprimere e confrontare con gli altri il proprio mondo interno e fare l’esperienza di un gruppo e/o della collettività in un contesto ristretto e tutelato³⁹.

Esso può rappresentare, quindi, per i singoli (e per il gruppo) un “luogo del discorso”, un’area privilegiata che favorisce la progressiva e sicura distinzione tra il soggettivo e l’oggettivo, tra il mondo interno ed esterno e l’individuazione di sé nel sociale.

È particolarmente importante aver consapevolezza che la dinamica e le caratteristiche di gruppo si attivano in parte anche indipendentemente dalla volontà dell’insegnante/conducente/formatore e dalla conoscenza che questi ne possiede. In qualsiasi caso, esistono, inoltre, delle variabili e delle caratteristiche della dinamica del/i gruppo/i, che sono imprescindibili per un buon funzionamento del gruppo e che richiamano la conoscenza (nel nostro caso da parte dell’insegnante) delle fasi di un lavoro di gruppo, dei modi in cui possono essere *attivate*, di quali sono i fenomeni disgregativi di un lavoro di gruppo e di come possono essere individuati.

Scrivendo Dozza: “L’insegnante e il team docente hanno il compito di creare un’*impalcatura di sostegno* per il singolo e per il gruppo, che significa da un lato aver programmato a monte ogni aspetto del lavoro, dall’altro, come già detto, saper suscitare l’interesse dei singoli e del gruppo sul problema/attività, delimitare e assegnare il compito, prevedere/sostenere i singoli e il gruppo nei momenti critici, attivare e mantenere la concentrazione, rivedere con gli allievi quello che stanno imparando e

hanno imparato una volta portato a termine il compito. È importante che l'adulto non interferisca nei momenti di scambio verbale tra gli allievi, se non per mantenere il conflitto e la discussione a un livello moderato o medio e per evitare che qualcuno monopolizzi e paralizzi il gruppo, oppure si creino al suo interno fenomeni disgregativi del lavoro di gruppo⁴⁰. In questo senso, la definizione di una “cornice” organizzativa (o *setting*), cioè la prassi di una coerente definizione degli spazi, dei tempi, dei “rapporti di potere” si pone a garanzia delle norme e della “vita” del/dei gruppo/i-del/i singolo/i.

La forza vitale, l'energia, che il gruppo riconosce in sé ed esprime, si configura come l'attivazione e, dipende dalla *funzionalità dell'organizzazione* (soprattutto dalla selezione e dal numero) rispetto allo scopo o occupazione del gruppo e dall'*impalcatura di sostegno* fornita dal/dai docenti (dagli accordi e dalla procedura iniziale). L'attivazione apre alla comunicazione e/o al lavoro di gruppo, ovvero all'assunzione del compito da parte dei singoli.

La *comunicazione* costituisce il discorso collettivo che il gruppo riesce a fare. Nei gruppi, in fase iniziale i componenti sono soliti fare riferimento ad un leader *reale o potenziale*. In fasi ulteriori, il gruppo può mantenere una centratura sul leader o può centrarsi sul gruppo stesso, nonché si può assistere all'emergere ulteriore di fenomeni anti-gruppo, tra i quali l'accoppiamento e la polarizzazione. La capacità dell'insegnante sia di fornire efficaci disposizioni generali sia di avvalersi di strategie che possano favorire il decentramento e una comunicazione circolare e centrata sul gruppo, risulta essenziale per il realizzarsi di un crescente senso di fiducia e di sicurezza nel gruppo che indurrà i soggetti a contribuire in modo attivo e responsabile al lavoro.

Nei casi di *accoppiamento*, si verifica un modello di comunicazione in cui due componenti del gruppo parlano tra di loro

e il resto del gruppo sta ad ascoltare passivamente. Si tratta di una modalità che tende a dividere, disgregare il gruppo e ad impedirne il lavoro. Lo stesso effetto è prodotto dalla *polarizzazione*, che risulta essere un modello di comunicazione che tende a dividere il gruppo in due parti, laddove due leader potenziali si contrappongono ergendosi a rappresentanti di due punti di vista polari l'uno rispetto all'altro. Esistono, inoltre, casi in cui può emergere un modello di comunicazione improntato sul silenzio che, ovviamente, può avere molteplici significati legati al contesto in cui si verifica (si tratta di significati che possono andare dall'ostilità nei confronti del leader a una comunicazione di disagio, a un senso di inadeguatezza; oppure di significati positivi, indice del verificarsi di processi maturativi).

In questa prospettiva, la *socializzazione* di un gruppo, corrisponde all'adozione e/o sperimentazione di atteggiamenti, di ruoli, di relazioni, di personalità validi contemporaneamente per l'individuo e per il gruppo⁴¹. Il gruppo e i gruppi diventano il tramite che permette a ciascuno di scoprire e/o, soprattutto, definire la propria identità per costruire/conservare la quale il singolo condivide la cultura del gruppo e ne accetta i principi sociali e morali. I movimenti interni ai singoli nel gruppo sono caratterizzati da alcune emergenze che possiamo definire meccanismi.

Il *transfert* indica "l'emergenza spontanea ma inconscia di sentimenti nei confronti di una persona nella situazione del "qui ed ora", trasferiti da una figura significativa, per esempio un genitore"⁴² e, comunque, da una situazione collocata "là ed allora". In questo modo, per esempio, è possibile spiegarsi reazioni sproporzionate di aggressività di un allievo rispetto all'effettivo contesto situazionale, reazioni indotte da un certo modo di criticare, deridere, giudicare che viene avvertito come insopportabile perché rimanda ad un'altra situazione/contexto avvenuta là ed allora. In casi simili è importante che l'insegnante (e

il gruppo da lui aiutato) consideri la reazione per quello che è e si proponga come contenitore che non va in frantumi, né si irrigidisce, bensì che sia eventualmente in grado di metterla in parole.

La *scissione*, “indica la differenziazione di sentimenti nelle loro parti componenti. Per esempio, un’apparente indifferenza può lasciar posto a intense espressioni di odio e di amore”⁴³. In un gruppo scolastico, ad esempio, si assiste ad una situazione di scissione tra coetanei quando si crea nel gruppo una *polarizzazione* irrisolta tra due membri del gruppo (in questo caso, è importante la competenza dell’insegnante ad organizzare il lavoro di gruppo rivolgendo un’attenzione speciale alle caratteristiche di leadership). La *proiezione*, invece, si riferisce al “processo inconscio attraverso il quale alcuni sentimenti o idee vengono staccati da sé ed attribuiti ad altre persone e ad oggetti esterni”⁴⁴. Un membro del gruppo solitamente silenzioso, per esempio, può percepire gli altri componenti il gruppo troppo esigenti nella richiesta di attenzione dell’insegnante, senza raggiungere la consapevolezza che il suo silenzio è determinato dalla paura che la propria avidità sia eccessiva e dal bisogno di mascherare il desiderio di grandissime attenzioni da parte dell’insegnante (che, se venisse frustrato, sarebbe insopportabile). Si tratta di un desiderio così grande da essere proiettato negli altri e percepito in loro come carico di avidità pericolosa⁴⁵.

Le idee, i sentimenti, gli atteggiamenti che emergono dai processi (dinamica e comunicazione) di gruppo costituiscono il significato del gruppo o, potremmo dire, i contenuti di gruppo.

Se il gruppo, nella sua evoluzione, si configura sempre più come un “organismo vivo”, che proprio come un individuo è dotato di una sua potenzialità conoscitiva e operativa, ne conviene che fra membri e gruppi non può essere vista una bipolarità. Proprio perché esiste la circostanza dell’individuo-membro che ha una sua vita, una sua sensibilità, una sua evoluzione,

fino a svilupparsi e poi morire, così esiste la stessa possibilità per il gruppo. Questo stesso processo che, nel tempo, contribuisce alla costruzione di una personalità, di un'identità di gruppo, è quello che poc'anzi abbiamo definito "processo di sintesi" o "sintalità"⁴⁶. Gli obiettivi fondamentali della dinamica di gruppo intesa, in questo caso, come intervento sono quelli di rendere cosciente e responsabile l'individuo valorizzandone al massimo le capacità e di sviluppare maturità ed efficienza di gruppo, come unità operativa, accelerando il processo di socializzazione. Tale processo segna il passaggio dal concetto di personalità a quello di sintalità, intesa come processo di sintesi nel quale l'idea base, analogamente con il discorso sulla personalità dell'individuo, non è più il sé, ma il gruppo, cioè la pluralità stessa. Perciò, in questo senso, si potrebbe dire che la personalità è per l'individuo quello che la sintalità è per il gruppo e che il passaggio dall'una all'altra si definisce socializzazione. Al pari della personalità, anche la sintalità ha una sua dinamica che deve essere nota a chi, come l'insegnante, opera con un gruppo; come detto è una dinamica che presenta "una sua fenomenologia (socializzazione, riconoscimento, associazione, risonanza, richiamo, etc.); dei processi negativi (i sottogruppi, i capri espiatori, le difese, gli inserimenti di nuovi membri, etc.); una storia del gruppo (le relazioni interpersonali, la relazione sociale e "il gruppo centrato sul gruppo")"⁴⁷.

La dimensione di un gruppo, la sua struttura, i ruoli, la comunicazione, l'influenza reciproca, costituiscono elementi importanti e, non indifferenti anche per il realizzarsi di questo passaggio.

In un gruppo di lavoro, le diversità tra i membri (ad esempio livelli diversi di esperienza nel campo; livelli diversi di competenza e/o di percezione della propria competenza; livelli diversi di estroversione, di dominanza, di creatività, di sensibilità, etc.) affiorano appena ci si confronta con il compito. Si

tratta di differenze che, con una certa rapidità, condurranno all'emergere di una struttura informale di gruppo, basata sul modo con cui i membri partecipano e sul come percepiscono e sentono la partecipazione degli altri. In sovrapposizione a tale struttura informale, può emergere una struttura formale di qualche tipo (gerarchica, collettiva o egualitaria, oppure mista). Un aspetto interessante, è che alcuni gruppi adottano una struttura formale senza avere consapevolezza di come questa potrà funzionare accanto alla struttura informale (ad esempio, un collettivo, non funziona se i membri non si fidano gli uni degli altri); un aspetto importante, invece, è che entrambe queste strutture possono modificarsi, o deliberatamente o attraverso l'evolversi del modo in cui i membri si pongono di fronte agli altri e al compito.

Il porsi di fronte agli altri richiama necessariamente la questione dei ruoli. In un certo senso, un ruolo potrebbe essere definito come un fascio di condotte accettate da tutti e connesse da una determinata posizione all'interno del gruppo stesso o della società. I ruoli sono come i *titoli* che classificano le azioni, attraverso alcuni comportamenti corrispondenti a categorie diverse. Scomponendo un comportamento nei suoi singoli atti è possibile rintracciare l'articolarsi dei ruoli al suo interno.

Le tre principali categorie a cui corrispondono i ruoli nei gruppi come la classe (e i suoi sottogruppi) sono: *ruoli di compito, ruoli di mantenimento, ruoli egocentrici*⁷⁸.

In ciascun gruppo, molti membri possono occupare un certo ruolo e molti membri vorranno avere per sé parecchi ruoli. Il compito di un gruppo risponde alla domanda: "per che cosa siamo qui?" e sarà svolto quando il compito sarà portato a termine. Ciascun gruppo presenta un compito o un lavoro da svolgere, che può essere più o meno specifico e che può essergli stato proposto dall'esterno (insegnante) o può essere stato

scelto dai suoi membri. Il compito può avere buon esito o meno, comunque, il gruppo è chiamato a portare a termine il suo compito e i membri che occupano ruoli di compito devono fare in modo che questo accada.

Si è detto, inoltre, che ciascun gruppo è un insieme di individui con esigenze personali, e i cui membri (anche quelli che si considerano maggiormente orientati al compito) hanno esigenze emotive che il gruppo deve prendere in considerazione se vuole portare a termine i propri impegni. Soprattutto per questo è indispensabile che all'interno del gruppo si determini un equilibrio tra le varie forze e/o tensioni. In questo senso, i ruoli di *mantenimento* hanno lo scopo di concorrere a rispondere ad alcune esigenze di tipo emotivo e quindi di mantenere il gruppo unito sufficientemente a lungo per portare a termine il compito che si è dato.

Ciò vuol dire che, il più delle volte, le due diverse tipologie di ruoli, di compito e di mantenimento, pur con funzioni diverse, sono comuni agli stessi interventi. Nei contesti di vita quotidiana non sembra comparire questa forte differenza; sebbene diversi interventi e attenzioni rientrino, naturalmente, in entrambe le categorie, di fatto essi svolgono funzioni diverse.

Nonostante i ruoli di compito e di mantenimento siano vitali per la continuità di qualsiasi gruppo, sono i *ruoli egocentrici* quelli più evidenti⁴⁹.

La possibilità di manifestarsi, sia in senso positivo sia in senso negativo, di alcuni ruoli è strettamente connessa alle opportunità di comunicazione. In tutti i gruppi, persino in quelli piuttosto piccoli, i membri non sempre ascoltano, sentono e capiscono quanto viene detto. Per questo, è particolarmente importante che i canali di comunicazione siano chiaramente definiti e resi efficienti; diversamente potrebbero realizzarsi le condizioni per cui i membri potranno sentirsi ed essere isolati e alienati. Il possesso dell'informazione, ossia del conte-

nuto della comunicazione, costituisce un fattore di potere per chi la possiede (nel nostro caso può essere l'insegnante stesso e/o alcuni dei membri del gruppo) a restituire sebbene involontariamente una posizione di dominio.

In questo senso, per il corretto funzionamento del gruppo sono essenziali identiche opportunità di accesso all'informazione per ciascun membro. L'informazione, oltre ad essere distribuita nell'ambiente, può essere contenuta in sistemi strutturati di raccolta oppure riferita attraverso restituzioni.

Le attenzioni che l'insegnante ha nell'organizzare il gruppo, contemplano la possibilità di facilitare dinamiche positive e possono per questo rifarsi anche all'uso di tecniche per regolare la comunicazione in classe. Quando un membro ha un'influenza su tutti gli altri, ne diventa il *leader*, e il gruppo assume un certo tipo di struttura gerarchica. Questo non succede nei gruppi democratici in cui ciascun membro ha più o meno la stessa influenza su tutti gli altri.

Nel gruppo democratico si può influenzare e/o essere influenzati solo da un ristretto numero di persone e, nonostante l'influenzamento possa essere trasmesso attraverso intermediari, la sua forza diminuisce e alla fine scompare. È importante considerare che la struttura di un gruppo e i suoi modelli di influenza sono strettamente legati alle modalità con cui al suo interno vengono prese le decisioni. In questo quadro, i membri in fondo alla gerarchia, che non possiedono informazioni sufficienti e/o un'adeguata influenza, saranno considerati, da chi sta in alto, incapaci di prendere qualsiasi decisione e, con un meccanismo di rinforzo sistematico, chi decide acquisterà sempre più potere di quanto già non ne abbia.

Per comprendere in che modo gli individui entrano in relazione in un gruppo; come un cambiamento a livello personale può influire sul funzionamento del gruppo stesso; in che modo l'insegnante può modificare questo meccanismo, occor-

re focalizzare l'attenzione su un concetto importante: il gruppo risponde e/o dovrebbe rispondere a tre aree di esigenze o bisogni interpersonali, che sono *il bisogno di inclusione, il bisogno di controllo e il bisogno di affetto*⁵⁰.

Ciascun soggetto, soprattutto se un giovane allievo ha bisogno di essere riconosciuto e preso in considerazione come individuo distinto. L'essere in relazione è sempre legato al riconoscimento, all'identificazione, all'importanza e al prestigio proprio in quanto individuo distinto. Le manifestazioni estreme, corrispondenti a quello che solitamente definiamo un atteggiamento di eccessiva *introversione* e di eccessiva *estroversione* costituiscono gli estremi di un continuum di un comportamento che cerca la relazione; nel mantenere le distanze fra sé e gli altri, l'introverso tenta coscientemente di preservare la sua individualità e, più o meno consapevolmente, il suo atteggiamento rivela un desiderio di attenzione e la paura di essere ignorato. L'impressione che vive è quella di non essere compreso, mentre la sua più grande preoccupazione è di non valere. Agli antipodi, l'*estroverso* ricerca gli altri e desidera di essere ricercato. Il suo comportamento, che include atteggiamenti esibizionistici, tentativi sottili di acquisire potere e/o di farsi apprezzare, si dà come unico scopo quello di attirare l'attenzione su di sé. Parte dall'impressione che nessuno si interessi di lui e inconsciamente conclude che deve cercare di fare di tutto per avere l'attenzione degli altri.

Il *comportamento di inclusione* si distingue da quello di *controllo* perché persegue uno scopo diverso, il primo ha a che fare con vincoli emotivi, il secondo ha a che fare con relazioni di potere. Il soggetto che cerca potere vuole vincere, mentre chi assume un atteggiamento di inclusione desidera partecipare e può anche essere disposto a perdere (per esempio, il burlone).

Il *comportamento di controllo*, diversamente, si riferisce al processo che porta gli individui a prendere una decisione e ai

giochi relativi di influenza, potere e autorità; il bisogno di controllo che include, varia in un asse che va dal desiderio di potere, autorità e controllo stesso sugli altri al desiderio di essere controllati ed esentati da responsabilità. Gli atteggiamenti di indipendenza e ribellione, indicano una non propensione ad essere guidati, mentre quelli di compiacenza e sottomissione mostrano quanto si è disposti ad accettare un'autorità. Una sottomissione consapevole indica una volontà di essere liberato da obblighi e da decisioni, soprattutto se questi possono essere assunti da altri; una sottomissione inconscia segnala l'impressione del soggetto di non essere capace di comportarsi responsabilmente da adulto e la volontà di informarne gli altri. Queste sensazioni potrebbero nascondere e/o racchiudere ostilità e diffidenza nei confronti di coloro che potrebbero negare aiuto in situazioni in cui il soggetto si sente impotente. L'autoritario desidera il posto più alto nella gerarchia del potere e il suo bisogno di controllare gli altri si può esprimere negli ambiti più diversi come, per esempio, nella superiorità intellettuale.

In realtà, sembra non esserci molta differenza tra chi ha desiderio di dominio e chi vuol essere dominato; si tratta, in questo caso, di soggetti che non si sentono in grado di assumersi delle responsabilità e nutrono il timore che gli altri possano accorgersene. Il ragionamento inconscio che sottende l'atteggiamento di ambedue è "nessuno pensa che io possa prendere da solo delle decisioni, ma glielo dimostrerò. Prenderò decisioni io per tutti, sempre" ed è nutrito/accompagnato da una forte sensazione di sfiducia verso gli altri.

Il comportamento affettivo, che solitamente si accompagna a sentimenti intimi tra due persone, particolarmente sentimenti di amore e di odio, nei gruppi si accompagna ad ogni sentimento di un membro verso ogni altro, ai cui opposti stanno, da un lato, coloro che evitano legami troppo stretti e perso-

nali e, dall'altro, coloro che vogliono giungere ad una intimità estrema.

Coloro che evitano legami troppo stretti e personali tendono a mantenere i rapporti ad un livello superficiale e distante (solitamente perché hanno sperimentato il rifiuto e trovano l'area affettiva molto ardua). In questo caso, per mantenere la distanza emotiva (preservandosi dal rischio di diventare troppo intimi) adottano un comportamento di rifiuto evitando i pari e l'adulto, si pongono in antagonismo o, più sottilmente, tentano di essere amichevoli e senza problemi con tutti, ma ad un livello superficiale e l'ansia più profonda che colpisce il soggetto è quella di risultare insopportabile.

Coloro che, invece, ricercano i rapporti personali tentano di avvicinare molto gli altri e desiderano essere trattati molto confidenzialmente. Avendo avuto in passato un'esperienza affettiva dolorosa, il loro sentimento inconscio contempla la speranza che un nuovo tentativo avrà un esito migliore. In questo caso, il comportamento per guadagnarsi l'approvazione è personale e ingraziante, intimo e confidenziale; oppure, più sottilmente, può essere un modo per manipolare e punire tentativi di stabilire altre amicizie ed essere possessivi.

L'immagine fondamentale di sé, relativa a questi tre tipi di bisogni personali, in un gruppo, consiste nel percepirsi vuoti e privi di valore, irresponsabili e stupidi, ripugnanti e insopportabili.

La considerazione importante è che il comportamento estremo, all'interno di ognuno di questi bisogni personali, può essere molto distruttivo oppure rivelarsi utile a un buon processo di gruppo. Il gruppo può contribuire ad offrire ai singoli membri l'opportunità di crescere e cambiare in meglio attraverso il riconoscimento positivo, la fiducia e il calore umano.

L'immagine che un individuo ha di se stesso è l'esito di piccole esperienze quotidiane nelle quali questa immagine si è

formata e riformata, consolidata o contraddetta: incoraggiare al cambiamento (e/o movimento), può significare adottare pratiche/strategie che contraddicono gli aspetti negativi dell'immagine che ha di sé, confermando/rinforzando contemporaneamente quelli positivi (tra i quali la simpatia, il valore e, la capacità di assumere responsabilità), con una comunicazione che può essere verbale e non verbale, spontanea e strutturata.

Si potrebbe dire che si è “gruppo e si diventa gruppi di lavoro quando nasce in tutti la consapevolezza dell'opportunità di lavorare insieme per migliorare la propria interazione, la propria operatività, la capacità di affrontare problemi e di controllare il proprio lavoro”⁵¹.

In realtà, come già specificato, gli studi sulle dinamiche dei gruppi hanno mostrato delle costanti non solo nello sviluppo positivo di un buon gruppo, ma anche nella presenza di problemi.

Spaltro⁵² spiega che, per elencare dei fenomeni di gruppo occorrerebbe tener conto di un criterio storico in cui i fenomeni di gruppo possono essere descritti in successione temporale, ma che si tratta di una procedura estremamente difficile perché nella fenomenologia di gruppo è insita la fenomenologia che determina la storia e non è, come ci si aspetterebbe, la storia che determina la fenomenologia. Rifacendosi ad un criterio empirico, potremmo dire che abbiamo fenomeni che esprimono la paura che l'immagine di gruppo porta con sé, detti altrimenti difese di gruppo⁵³; abbiamo fenomeni che esprimono particolari momenti della dinamica di gruppo detti altrimenti episodi caratteristici⁵⁴ (ovvero quelli che gli americani comunemente definiscono *critical incidents*); abbiamo, infine, fenomeni che si verificano anche al di fuori delle situazioni di gruppo, ma che in queste situazioni acquistano significato particolare, detti altrimenti fenomeni di gruppo⁵⁵.

Questi fenomeni, inducono a fare riferimento al concet-

to, in parte anticipato, di dinamiche anti-gruppo. Si tratta, di un concetto ampio, “che descrive un funzionamento regressivo e distruttivo del gruppo in grado di minacciarne l’integrità, lo sviluppo, l’esistenza stessa. È un concetto che possiamo collocare all’interno della universale ambivalenza riservata dalla società più ampia ai gruppi, percepiti come nicchia, luogo di comunicazione, co-costruzione e cambiamento e insieme come strumento di manipolazione e cassa di risonanza di paure, pregiudizi, pulsioni”⁵⁶.

Morris Nitsun definisce così il concetto di *anti-gruppo*: “[...] è un termine ampio che descrive l’aspetto distruttivo del gruppo, che ne minaccia l’integrità e lo sviluppo. Non si tratta di una “cosa” statica, che accade in tutti i gruppi allo stesso modo, ma di un insieme di atteggiamenti e impulsi, consci e inconsci che si manifestano in maniera diversa in differenti gruppi. Credo che la maggior parte, se non tutti i gruppi, contengano un anti-gruppo ma che, mentre in alcuni gruppi questo si risolve con relativo agio, in altri può minacciare e distruggere le basi del gruppo stesso.

A causa di ciò io ritengo importante – se non essenziale – essere in grado di comprenderne le origini. Credo anche che occuparsi con successo dell’antigruppo possa rappresentare un punto centrale dello sviluppo del gruppo. Aiutando il gruppo a contenere il suo particolare anti-gruppo, non solo si riducono le possibilità di acting out distruttivi, ma il gruppo si rafforza e il suo potere creativo viene liberato”⁵⁷. In questa definizione, l’autore ritiene essenziale l’enfasi sul potenziale creativo del gruppo, poiché l’anti-gruppo, non è considerato come una forza monolitica che inevitabilmente distrugge il gruppo, bensì “in una relazione complementare con i processi creativi del gruppo, come un aspetto che richiede attenzione e cura affinché lo sviluppo costruttivo del gruppo possa procedere senza seri ostacoli”⁵⁸.

Il gruppo è un sistema che, in linea con l'interpretazione della teoria dei sistemi, potremmo riconoscere sia nell'aspetto chiuso, statico, deterministico sia nell'aspetto aperto, dinamico, probabilistico e in cui, pertanto, le relazioni tra gli elementi del gruppo variano a seconda delle caratteristiche degli elementi stessi, ma anche a seconda "dell'ambiente in cui... e delle finalità per cui..." il gruppo opera. L'attenzione verso caratteristiche e/o fenomeni microscopici, come la pressione sociale nel gruppo, la coesione e il cambiamento nel gruppo, l'attrazione e il rifiuto dei membri, l'equilibrio e l'instabilità che vengono analizzate nel divenire stesso del gruppo e da cui si ricava il senso più profondo della formula della dinamica di gruppo, ci induce a riflettere su ciò che G. P. Quaglino *et al.* definiscono "i confini del gruppo"⁵⁹. Il gruppo consente di identificarsi per differenza e per uguaglianza, definendo lo spazio del sé e lo spazio dell'altro da sé. Il gruppo consente a ogni individuo di misurare la differenza tra le sue possibilità, tra valori e bisogni e quelli degli altri membri, offrendo la possibilità di confermare e verificare le proprie caratteristiche distintive. Di conseguenza, i rapporti che segnano i confini del gruppo possono essere definiti da due diversi rapporti: quello dell'*uno a molti* che caratterizzerebbe una sorta di emergenza psicologica riferita a "fatti che sono inerenti la relazione interumana, ovvero il rapporto tra "soggettività" che si propongono come io e che, insieme e contemporaneamente, si costruiscono e costruiscono la "pluralità" e quello del *molti in uno* che caratterizzerebbe una sorta di emergenza sistemica e che si configurerebbe come autorganizzazione di un sistema: "l'insieme di quelle relazioni che devono aver luogo, perché esso esista come unità"⁶⁰.

La possibilità di affrontare questi problemi che possono riemergere negli incontri e anche nelle attività successive del gruppo, pregiudicandone seriamente il lavoro, è di estrema importanza, soprattutto se si tratta dei problemi di potere e di

leadership, di élite, di noia, di confusione, di manovre sotterranee, di mancanza di disciplina, di atmosfera negativa o distruttiva⁶⁰.

Nei gruppi di lavoro, il soggetto più produttivo in termini di compito, come detto, è considerato dal gruppo come il leader e, se la sua posizione si consolida con il proseguire dei lavori, quel soggetto diventa anche quello meno gradito. Questo costituisce l'essenza ambigua della figura del leader, la cui produttività è vissuta come controllo e può provocare risentimento e antipatia. In un gruppo, una posizione di dominanza può essere acquisita per molte ragioni, è possibile: sentirsi più forti per un incarico o per una maggiore informazione in merito ad una attività; avere una personalità estroversa; avere difficoltà psicologiche a trattenere le proprie idee tanto da garantire uno spazio di espressione anche per gli altri; sentirsi insensibili ai sentimenti e alle opinioni altrui e/o identificarsi/assorbirsi completamente nell'incarico e/o nel proprio ruolo, tanto da diventare impazienti e insicuri. In casi estremi, il gruppo può chiedere ad un leader dominante di allontanarsi.

In tutti questi casi, i problemi di potere e di leadership possono essere gestiti attraverso una *struttura di gruppo* in cui il coordinamento è svolto a rotazione e le responsabilità sono distribuite. In questo modo è possibile controllare l'iniziativa di chi vuole dominare e assicurarsi almeno che tutti possano parlare. In casi come questi, è possibile rifarsi ad uno strumento che regola la discussione ed instaurare un'atmosfera più calda e rassicurante che agevoli il passaggio da uno stato di membership ad uno stato di groupship.

Se la membership (che costituisce un "essere tra ..."), rappresenta la consapevolezza dell'essere membro e di identificare il gruppo come opportunità significativa per la soddisfazione dei bisogni (quali quelli di stima, di autostima, d'identità, di sicurezza, di appoggio ai bisogni di ciascuno di essere, di

avere, di fare), ossia, pone la necessità di riconoscersi come individualità unica, irripetibile e originale, però una *membership* esasperata, potrebbe produrre il danno di non saper vedere il gruppo, non saperne apprezzare l'*essere con ...*, di non essere disposto a riconoscere le diversità; del resto, come anticipato, essa è una condizione necessaria per l'esistenza del gruppo, ma non è una condizione sufficiente per la sua costituzione. Quando si è volti ad individuare, riconoscere, valorizzare e soddisfare i bisogni del gruppo, conseguiamo una situazione di *groupship* (che costituisce un "*essere con ...*"), dell'essere gruppo, di gruppaltà, di nuovo soggetto con bisogni originali, diversi da quelli dei singoli; in questo caso, i soggetti si riferiscono ad un noi.

Nella condizione di *groupship*, cresce il senso di appartenenza, come sentimento comune dei membri di un gruppo che alimenta la vita interna (*essere per ...*), fa distinguere il gruppo da altri gruppi (*essere tra ...*) e mette il gruppo in comunicazione con l'esterno (*essere verso ...*)⁶².

In questa condizione, si genera una comunanza di norme, di cultura e di valori che, con il tempo, il gruppo percepisce come propri e si viene a delimitare il campo di inclusione o della esclusione del gruppo stesso da un altro ambiente. In qualsiasi caso, il bisogno di comunicare, di intercambiare, diventa una risorsa e un sostentamento per il gruppo: l'appartenenza mette i membri in condizione di reperire all'esterno le informazioni necessarie per la sopravvivenza e di soddisfare questo bisogno. Di fronte alla necessità di creare un equilibrio fra *membership* e la *groupship*, sorge la *leadership* (che costituisce un "*essere con il gruppo...*"). Si tratta di un bisogno di bilanciamento, di armonizzazione e di mantenimento del gruppo come sistema, che si manifesta in tutti i gruppi e che viene solitamente affidato all'azione di presidio di uno o più leader.

Il leader (quando è positivo), si predispone a fungere da

facilitatore per il gruppo nella sua azione di passaggio dal livello di interazione a quello di interdipendenza positiva, fino al perseguimento dell'integrazione.

Un fenomeno particolare che può verificarsi in un gruppo, sempre in riferimento al potere è l'*élite*⁶³. Si tratta di un piccolo gruppo di persone che possiede un certo potere su un gruppo più grande, spesso senza il consenso di quest'ultimo. Nelle organizzazioni informali, le élites possono corrispondere a combriccole o gruppi di amicizia la cui coesione si manifesta: nell'ascoltarsi reciprocamente con interesse e senza interrompersi; nell'adeguarsi più facilmente gli uni agli altri; nel saper riprendere il punto di vista dell'altro. La possibilità delle élites di incontrarsi spesso fuori del gruppo e di consultarsi frequentemente quando ci sono decisioni da prendere, restituisce ai suoi membri, in fase di rientro nel gruppo allargato, più potere degli altri soggetti (che invece, non hanno avuto l'opportunità di contatti informali) In gruppi grandi, come in una classe e dunque in gruppi non strutturati, le élites sono quasi inevitabili, ma attraverso pratiche che prediligono l'adozione di strutture democratiche nel prendere decisioni, il loro potere può essere attenuato. In un'organizzazione molto strutturata, invece, questo fenomeno tende ad istituzionalizzarsi e autoperpetuarsi. Quando una élites, ma anche un singolo, vuole far discutere il gruppo di un certo argomento, ma non lo rivela apertamente, si crea l'*agenda segreta*⁶⁴. È possibile che qualcuno desideri parlare di qualcosa di cui non si sta discutendo e sia risentito perché la sua problematica è stata trascurata, perciò sposta la discussione su punti apparentemente irrilevanti o comincia a sabotarla. Il senso di trascuratezza che provoca, può comportare (così come le lotte di potere ed altre situazioni) un'atmosfera negativa e di sfiducia.

Nei casi in cui il lavoro non è in sé interessante o i membri sono stanchi e alienati può subentrare il fenomeno della

*noia*⁶⁵. Se l'alienazione scaturisce dalla mancanza di interesse per l'argomento di lavoro, è utile considerare che potrebbe anche trattarsi di un rifiuto psicologico a partecipare perché potrebbe esserci confusione (che di per sé costituisce un ulteriore fenomeno) in merito ai compiti e ai ruoli perché l'argomento potrebbe essere difficile; perché qualcuno tende a dominare; perché potrebbero mancare sufficienti informazioni sul tema. In condizioni normali, l'insegnante dovrebbe essere in grado di focalizzare l'emergere di questo fenomeno prima che diventi un problema.

In merito a questi fenomeni, più in generale, è fondamentale la capacità dell'insegnante di riconoscere ed esplicitare il sentire-pensare comune (talvolta frutto di incoerenze nella conduzione e nel *setting-set*, altre volte dell'ansia del cambiamento), la capacità di mettere-in-parola l'aggressività, la frustrazione per richieste di attenzione disattese, la delusione, la paura del cambiamento come sentimento comune al gruppo o a parte di esso. Si tratta, di quella competenza di contenere tali sentimenti-pensieri e prendersene cura, restituendoli al gruppo come qualcosa che è lecito pensare e di cui è possibile parlare e che può *rimettere in circolo* energie "bloccate" che agiscono in modo "parassita"⁶⁵.

Infine, possiamo ritenere che un gruppo di lavoro, come la classe (o i suoi sottogruppi) si costruisca predisponendo un percorso evolutivo che interessa il gruppo come tale, che opera all'interno di un'organizzazione; il riferimento è ad un processo di costruzione e di formazione atta a porre il gruppo come soggetto sociale tra gli altri soggetti organizzativi e che ambisce a sviluppare la capacità del gruppo di "saper essere gruppo".

Alla base di questo processo si situano quelle variabili (l'obiettivo, il metodo, i ruoli, la leadership, il clima, lo sviluppo) fondate sulla comunicazione, che nel gruppo di lavoro sostengono il *processo interattivo* (con il dialogo e il contratto fra le

parti), *informativo* (con la conoscenza e lo scambio di dati..) e *trasformativo* (con azioni di creatività e di cambiamento), inserito in un contesto, governato da regole e che, si potrebbe aggiungere, rende possibile la partecipazione ai diversi gruppi sociali.

G.H. Mead⁶⁷ ritiene che la coscienza che l'individuo raggiunge di se stesso è concomitante alla coscienza che egli raggiunge degli altri; anche perché - come ha mostrato Parsons - il concetto di socializzazione è strettamente legato a quello di apprendimento e il concetto di interazione con gli altri è legato al concetto stesso di cultura. In questo senso, si capisce l'importanza di conseguire la strutturazione di un corretto contesto di insegnamento-apprendimento per realizzare alcune finalità quali il perseguimento di un livello di sicurezza, il controllo della dinamica della colpa, l'accelerazione dei processi di apprendimento o comunque il loro miglioramento, l'aumento dell'efficienza e della funzionalità delle difese, l'influenza sullo sviluppo del ritmo intellettuale, l'influenza della dinamica individuo-gruppo sulla maturazione affettiva dell'individuo stesso. In un gruppo fondato su dinamiche positive⁶⁸ la persona con più esperienza sul tema e sul soggetto in esame gioca un ruolo attivo, ma né questa né alcun'altra domina il gruppo e la responsabilità è distribuita, parimenti la partecipazione (i membri sono in grado condividere le proprie idee, conoscenze ed esperienze). In particolare, lo status non influenza la presa in considerazione dei sentimenti; dunque, ha significato e valore l'opinione di ciascuno. La chiusura del lavoro è caratterizzata da una soddisfazione condivisa per il cammino del gruppo e per il contributo che ciascuno ha dato: il gruppo realizza una forte identità che permetterà di conseguire efficienza e, con essa, i migliori risultati.

3. Strutture di gruppo finalizzate all'integrazione delle componenti cognitivo-affettive del gruppo-classe

Da un punto di vista teorico, si è convenuto che la condizione essenziale per un lavoro del gruppo è che le differenti variabili concorrano a costituire una *struttura di gruppo* congruente rispetto agli scopi del gruppo stesso.

Le numerose teorie e definizioni di gruppo e di lavoro di gruppo permettono di delineare differenti funzionalità e tipologie di gruppo.

Nella classe o con il gruppo-classe, si sceglie di avvalersi di *strutture di gruppo* valide sul doppio versante dei prodotti e dei processi e di dare consapevolezza sia del “fare/sapere” legato all'espletamento del compito/al raggiungimento dello scopo per il singolo (e per il gruppo), sia del “fare sapere” legato alla capacità di imparare ad esistere/agire come singoli e come gruppo.

Con prodotto si intende quello che può essere considerato il risultato dell'interazione, valutato/misurato per lo più in termini di apprendimento o di prestazione individuale in un compito e che si presume influenzato dall'interazione che lo ha preceduto; mentre con processo si intende ciò che ha luogo dall'interazione, cioè i modi “reali” e variamente descrivibili dello svolgimento dell'interazione, che costituiscono una misura sociale.

L'andamento del processo, a sua volta, si può spiegare con meccanismi psicologici diversi, tra i quali: l'imitazione da parte di chi sa meno e il modellamento da parte del più esperto (in genere l'adulto); il conflitto cognitivo prodotto dalla scoperta di una prospettiva diversa dalla propria, che produce “squilibrio”, provoca una regolazione che è prima esterna e presente all'interno di una relazione sociale, poi interiorizzata.

In qualsiasi tipo di interazione sociale orientata alla costruzione e alla chiarificazione di un oggetto di conoscenza è

presente l'analisi dell'argomentazione⁶⁹ delle procedure epistemiche proprie di diversi contenuti disciplinari. Questo tipo di analisi può essere applicata sia alle discussioni guidate dall'insegnante sia alle interazioni di piccolo gruppo. In situazioni in cui è utile il confronto e la coordinazione tra possibili punti di vista, essa permette di individuare fattori (o meglio gruppi di fattori) che determinano i modi della relazione e, quindi, di individuare la sequenza-andamento dell'interazione. Come dimostrano gli studi esplorativi dei molteplici e complessi fattori che possono influenzare questo tipo di comportamento sociale, tale individuazione non è facile tantomeno esauriente, tuttavia ne sono stati raccolti alcuni sotto due categorie: fattori di compito e fattori di contesto che, nonostante siano particolarmente presenti nelle interazioni prescolari in contesti di gioco o di problem solving, risultano utili anche per i contesti scolastici di apprendimento.

In specifico, tra i fattori del compito, possiamo individuare: *l'obiettivo esplicito dell'azione* e quindi la sua presentazione, ossia ciò che si chiede ai soggetti di fare; *la percezione* e *l'interpretazione del compito* da parte dei soggetti (anche in relazione al setting sperimentale o naturale); *la caratterizzazione* più (o meno) intrinsecamente problematica *del compito*; la richiesta di un'interazione costruttiva in cui si affronta un nuovo problema (o si manipola del materiale o si cerca di capire un testo) oppure di una interazione riflessiva dove si confrontano punti di vista e interpretazioni su qualcosa che si è già elaborato; le condizioni e le metodologie di lavoro.

Quanto affermato per il compito ha un valore analogo per il contesto, ossia per tutti quei fattori che vengono prima del compito e che insieme con questo possono costituire una variabile indipendente rispetto alle interazioni osservate.

In specifico, tra i fattori di contesto, possiamo individuare: la composizione-numerosità del gruppo; la competenza cogniti-

va generale e specifica dei singoli; l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'interazione di gruppo e delle opportunità/modalità di esperienze offerte agli alunni; la competenza sociale come capacità di gestione della relazione (status nel gruppo); la capacità conversazionale e le conseguenti strategie.

Sembra opportuno sottolineare che tali aspetti si manifestano anche all'interno delle interazioni di gruppo e qualificano in modi estremamente variegati il comportamento dei singoli bambini.

L'intervento didattico prevede una serie di passaggi che comportano la conoscenza dei componenti del gruppo e del contesto in cui si lavora; la ricapitolazione degli obiettivi, la messa a punto/condivisione di una scaletta dei lavori e dei tempi/spazi dati ai singoli e al gruppo; l'applicazione e la realizzazione, propriamente detta, del lavoro individuale e di gruppo; la restituzione di informazioni sullo stato del lavoro tenendo conto della scaletta condivisa e del funzionamento del gruppo, di eventuali mancanze o del verificarsi di elementi non previsti.

Nelle disposizioni generali, ovvero in tutto ciò che il docente ha chiarito (e ha chiesto di osservare) all'allievo (e al gruppo) circa gli obiettivi del compito, i luoghi e i tempi, l'organizzazione, la conduzione e la valutazione del lavoro, rientrano anche i suddetti aspetti oltre all'attenzione irrinunciabile volta a predisporre strutture che garantiscano una rete omogenea di comunicazione e di funzionamento. La distribuzione ai componenti di materiali strutturati e differenziati deve essere tale da mettere ciascuno nella condizione di poter portare un contributo al lavoro del gruppo.

Ineludibile è poi una funzione di scaffolding e di monitoring dell'insegnante impegnato a ri-definire il compito in riferimento al "sapere" dei singoli e del gruppo, a focalizzare l'attenzione sui punti chiave, a individuare i punti critici, a faci-

litare un'analisi del percorso complessivo e del funzionamento del gruppo e, la restituzione finale del lavoro in fase di chiusura.

Se entriamo nel merito della strutturazione del lavoro del gruppo in rapporto ai compiti e al tempo disponibile dobbiamo fare alcune precisazioni preliminari.

L'aumento della consistenza numerica di un gruppo aumenta la ricchezza della diversità dei punti di vista e, perciò, necessariamente la complessità.

Se è vero che ciascun componente costituisce un'ulteriore risorsa è anche vero che le dimensioni ridotte riducono il tempo richiesto per espletare il compito nonché il pericolo del cosiddetto "imboscamento" degli studenti. Un gruppo più grande, richiede maggiori abilità ai suoi membri, perché diventa più complicato far sì che ciascuno prenda la parola, coordinare il lavoro di ciascuno, ottenere il consenso, spiegare ed elaborare il materiale da apprendere, tenere l'attenzione da parte di tutto il gruppo sul compito e mantenere un buon rapporto di lavoro.

Le dimensioni del compito possono essere imposte dal materiale disponibile o dalla natura specifica del compito e, più il gruppo è piccolo e più è facile identificare le eventuali difficoltà che gli studenti possono incontrare lavorando insieme. Nei casi in cui si desidera restituire abilità di base o fondamentali, si possono prediligere gruppi omogenei, mentre se si preferisce esporre gli studenti a molteplici prospettive e metodi di risoluzione dei problemi generando un maggiore squilibrio cognitivo perciò una significativa stimolazione, si possono prediligere gruppi eterogenei, composti da studenti con background, capacità e interessi diversi.

In questi gruppi, i ruoli definiscono ciò che gli altri membri del gruppo si aspettano da uno studente (e, di conseguenza, ciò che lo studente è tenuto a fare e ciò che, invece, ha il diritto di aspettarsi dai compagni di gruppo che hanno ruoli comple-

mentari). Nei gruppi cooperativi i ruoli corrispondono spesso a funzioni che favoriscono la gestione e il funzionamento del gruppo, che lo stimolano e promuovano l'apprendimento degli studenti. Ciascuna funzione può essere assegnata ad un membro e diventare il suo ruolo.

I riferimenti agli approcci cooperativi al gruppo, permettono di scegliere tra ruoli che si distinguono in *funzioni e ruoli di gestione del gruppo* (controllare i toni della voce; controllare i rumori; controllare i turni); *funzioni e ruoli di funzionamento del gruppo* (spiegare le idee e le procedure; registrare per iscritto le decisioni del gruppo e redigere la relazione; incoraggiare la partecipazione; osservare i comportamenti dei singoli; supervisionare il lavoro di gruppo rivedendo le istruzioni e ricordando lo scopo del compito assegnato, richiamando l'attenzione sui limiti di tempo, fornendo suggerimenti per completare meglio il compito; fornire sostegno; chiarire e illustrare); *istruzioni e ruoli per l'apprendimento del gruppo* (ricapitolare, precisare, verificare la comprensione, coordinare ricerche/comunicare, elaborare, approfondire); *istruzioni e ruoli di stimolo al gruppo*.

L'assegnazione di ruoli, può essere fatta con gradualità e accompagnata da una coerente assegnazioni di materiali, atta a garantire il più alto livello di partecipazione possibile da parte di ciascuno. L'assegnazione dei materiali può essere svolta in varie forme, ossia si può dare a ciascuno studente il suo set completo di materiali; si può dare ad ogni gruppo una sola copia dei materiali; si possono dare materiali e attrezzature distribuendoli in maniera interdipendente (e ciascun membro può fornire un contributo specifico al prodotto collettivo); si possono strutturare i materiali in modo da creare una competizione fra i gruppi potendo confrontare il livello di competenza raggiunto da ciascuno.

Le scelte intraprese possono creare, mettere in luce o risolvere delle difficoltà. Ad esempio, lo studente che non si fa

coinvolgere, attraverso strutture che prevedono una distribuzione di informazioni, materiali e risorse, può essere indotto a lavorare; oppure l'alunno dominante, può essere contenuto con un'equa distribuzione di informazioni e di materiali e può acquisire maggiori competenze sociali.

Le strutture di gruppo dovrebbero corrispondere alla volontà di creare contesti di interazione caratterizzati da interdipendenza positiva e da insegnamento diretto delle competenze sociali, perché la cooperazione richiede un atteggiamento appropriato sia riguardo al lavoro e alle relazioni che vanno costruite con gli altri, sia riguardo alle modalità con cui esso deve essere portato a termine.

I gruppi dovrebbero essere costruiti tenendo conto delle caratteristiche cognitivo-affettive, per esempio: presenza/assenza di competenze pregresse; presenza di difficoltà/eccellenze di apprendimento; presenza di soggetti popolari/isolati e/o emarginati; presenza/assenza di integrazione di genere.

In questo caso, nella formazione dei gruppi, più in generale, può essere posta una particolare attenzione all'effetto di status, anche soprattutto tramite la rotazione di una leadership consentendo tra i membri del gruppo, di fare esperienza di un buon clima attraverso la conoscenza e il sostegno reciproco. Altrettanto, i materiali su cui lavorare dovrebbero presentare difficoltà differenziate, in modo da creare occasioni di successo atte a restituire una positiva immagine del sé scolastico sia al soggetto (di se stesso) sia al gruppo (del soggetto in questione) e dando luogo ad una circuitazione virtuosa tra aspetti cognitivi e affettivi.

Negli apprendimenti cooperativi, come in altre formule di mediazione, si è soliti fare riferimento a tre tipologie di gruppi.

I gruppi *informali* che durano da pochi minuti al tempo di una lezione e, possono essere utilizzati per focalizzare l'attenzione sul materiale da imparare, per creare un clima favorevole all'ap-

prendimento, per indurre aspettative positive sugli argomenti che saranno trattati durante la lezione, per assicurarsi che gli studenti elaborino cognitivamente il materiale e per chiudere la lezione.

In generale si tratta di gruppi utili per qualche scopo immediato e speciale, solitamente di supporto alla lezione collettiva o alla spiegazione dell'insegnante.

I gruppi *formali* che hanno la durata di una unità didattica (da una lezione ad alcune settimane) e sono utilizzati per insegnare contenuti e abilità complesse assicurando il coinvolgimento attivo degli studenti nell'organizzazione del materiale, nella spiegazione, nel riassunto e nell'integrazione di nuovi contenuti.

In questo caso, prima dell'attività l'insegnante prende decisioni circa l'obiettivo della lezione, i materiali da utilizzare e la formazione dei gruppi (nella situazione cooperativa, competitiva o individualistica); sistema la classe; decide i ruoli da assegnare a ogni singolo studente. All'inizio della lezione l'insegnante spiega agli studenti il compito e la struttura di apprendimento da applicare e le competenze sociali che dovranno essere praticate. Durante la lezione assiste all'esecuzione del compito assegnato ai gruppi e agli studenti, controlla il lavoro, interviene per fornire assistenza se richiesta o in caso di conflitti. Alla fine dell'attività l'insegnante chiede agli studenti di presentare ciò che hanno imparato (questo aspetto va inteso come conclusione della lezione stessa e sua parte integrante); ulteriormente valuta la qualità e la quantità dell'apprendimento e il funzionamento dei gruppi.

I gruppi *di base*, che consistono in gruppi eterogenei a lungo termine (ovvero con una durata di almeno un anno scolastico), con membri stabili che si scambiano sostegno, aiuto, incoraggiamento e assistenza ad apprendere. Questo tipo di gruppi viene considerato ideale per l'insegnamento diretto delle competenze sociali.

Una situazione, un problema, una particolare circostanza, possono essere affrontati in modi differenti: quando questi modi hanno una finalizzazione, una regolarità, un controllo consapevole possono essere considerati delle strategie. Tra queste strategie, caratterizzate da uno stretto nesso, possiamo individuare alcune di natura cognitiva e alcune di natura affettivo-motivazionale.

In particolare, possiamo distinguere:

- *le strategie di attenzione*, che si riferiscono alla capacità dell'allievo di focalizzare la propria attenzione su un compito preciso per un tempo adeguato e con un livello congruo di concentrazione. Esse vengono rafforzate dalla tecnica di dichiarazione esplicita degli obiettivi e insegnando che esistono strategie di mantenimento e di focalizzazione dell'attenzione, quali il porsi e il porre domande appropriate, prendere appunti e costruire schemi;
- *le strategie di elaborazione delle conoscenze*, che fanno riferimento alla capacità di collegare le nuove conoscenze con quelle già possedute al fine di comprendere e ricordare (per esempio, collegare nuove acquisizioni ad immagini significative per ricordare, cercare esempi o controesempi, applicazioni personali nel memorizzare un'esposizione, ossia, acquisire differenti tecniche mnemoniche diversamente applicate a seconda del tipo di materiale da memorizzare e del contesto);
- *le strategie di organizzazione delle conoscenze*, che possono essere ricondotte alla capacità di organizzazione in unità comprensive e ben strutturate di ciò che viene assimilato, come pure alla capacità di selezionare tra le informazioni e tra i diversi elementi conoscitivi quelli più importanti. Risulta strettamente funzionale a queste strategie la capacità di utilizzare in modo valido e produttivo alcune tec-

niche di organizzazione semantica, grafica, di schematizzazione.

Si può ritenere che rientrino tra questi anche altri aspetti significativamente incidenti sulle modalità con cui lo studente affronta i compiti di apprendimento e che possono essere presi in considerazione nella costruzione delle strutture di gruppo (gruppi eterogenei). Per esempio, il ricorso ad appropriate strategie di studio è fortemente interconnesso alle caratteristiche dello studente, così come le conoscenze possedute sui diversi argomenti, nonché le conoscenze sulle possibili strategie e sulle proprie caratteristiche individuali, infine gli stili cognitivi.

Nella formulazione dei gruppi, gli stili cognitivi riguardanti le modalità ricorrenti, con cui l'allievo elabora le informazioni possono rappresentare una caratteristica fondamentale, in grado di influire non solo sugli aspetti operativo-mentali, ma anche su quelli di personalità e condizionare l'area delle interazioni sociali.

Gli aspetti relativi alla condotta interattiva dell'allievo chiamano in causa numerose capacità, che assumono grande significato in contesto scolastico così come nei contesti altri di vita: dall'abilità di comunicare con gli altri a quella di stabilire rapporti di cooperazione e interazioni costruttive nei diversi ambienti in cui il soggetto viene a trovarsi. Come spiegato in precedenza, ma in questo caso, ad un livello più operativo, l'abilità sociale di un soggetto è l'insieme dei comportamenti verbali e non verbali attraverso cui questi interagisce con altri individui. Attraverso tali manifestazioni⁷⁰, egli influenza il proprio ambiente per ottenere i risultati desiderati nella sfera sociale. Il grado di successo nel conseguire gli obiettivi sociali perseguiti, senza però ledere i diritti altrui, indica la misura in cui si è considerati socialmente altruisti e, perciò, le condotte prosociali costituiscono tutte quelle manifestazioni comportamentali finalizzate a realizzare il benessere di un'altra persona o di un

gruppo di persone o a migliorare le relazioni con queste. Tipiche abilità prosociali sono la capacità di scoprire e attribuire valori positivi al modo di essere e di agire degli altri (supportate anche dall'imparare a comunicare le proprie idee e i propri sentimenti; dall'essere completi e specifici nel manifestarli; dall'esprimersi in maniera congruente, sia verbalmente sia non verbalmente; dal valutare se le comunicazioni sono state convenientemente ricevute; dal parafrasare il punto di vista altrui; dall'adottare il punto di vista altrui).

Il piccolo gruppo⁷¹ (che nella scuola elementare varia dai tre ai cinque-sei allievi) per la sua caratteristica di essere un gruppo *faccia a faccia* si presta ad attivare in modo privilegiato situazioni di conflitto cognitivo e di messa a confronto di differenti di modi argomentare e costruire.

Il grande gruppo (nella scuola si possono considerare le assemblee di classe/sezione/intersezione e/o di interclasse, che solitamente superano le grandezze di un gruppo medio) che, in particolari condizioni di familiarità e di durata della "vita" del gruppo; di setting; di età, può funzionare come se fosse un gruppo medio, si presta ad interventi didattici quali la lezione-guida e i differenti contesti/strutture di conversazione-discussione regolata dall'insegnante.

I diversi approcci del cooperative-learning permettono di individuare diverse tipologie di interdipendenza, che possono essere presenti e compresenti nei gruppi:

- *interdipendenza di scopo*, si ha quando i membri di un gruppo lavorano insieme per raggiungere un risultato comune;
- *interdipendenza di obiettivi*, si ha quando gli studenti capiscono che la possibilità per ciascuno di raggiungere i propri obiettivi è insita in quella che tutti i membri del gruppo raggiungano i loro. Infatti, i membri di un gruppo di apprendimento hanno una serie di mete comuni che tutti si sforzano di conseguire;

- *interdipendenza di compito*, si ottiene quando il lavoro viene ripartito in una sequenza di fasi in modo che lo studente debba fare la sua parte affinché il compagno possa svolgere la propria;
- *interdipendenza di risorse*, si ottiene quando nel conseguire il loro scopo i membri del gruppo dipendono da competenze o abilità differenziate;
- *interdipendenza di materiali*, si struttura fornendo ad ogni membro del gruppo, nei casi in cui membri devono mettere insieme le loro risorse per raggiungere i loro obiettivi, solo una parte delle informazioni, dei materiali o delle risorse necessarie a svolgere il compito; affinché il gruppo possa raggiungere il suo obiettivo le varie parti devono essere opportunamente combinate;
- *interdipendenza di ruoli*, si ottiene quando ai membri del gruppo vengono assegnati ruoli complementari e interconnessi che specifichino le responsabilità per svolgere il compito;
- *interdipendenza di identità*, si ha quando il gruppo si dà un'identità collettiva scegliendosi un nome, un motto, una bandiera, un contrassegno, etc.
- *interdipendenza ambientale*, si definisce quando si favorisce la coesione del gruppo attraverso la strutturazione dell'ambiente, ad esempio al gruppo si assegna un punto particolare dell'aula in cui svolgere il lavoro;
- *interdipendenza di fantasia*, si ottiene quando ai membri si assegna un compito nel quale viene richiesto di immaginarsi per esempio, in una situazione di pericolo e in cui, per sopravvivere, devono collaborare;
- *interdipendenza rispetto all'avversario*, si struttura quando i gruppi possono essere tra loro in competizione, cosicché i membri all'interno di essi si sentono interdipendenti tra loro per vincere gli altri gruppi;

- *interdipendenza di premi*, si ha quando il gruppo festeggia il suo successo e viene premiato collettivamente sia per il lavoro cooperativo, ma contemporaneamente per l'impegno individuale di ogni membro;
- *interdipendenza di ricompensa*, si consegue quando i membri di un gruppo cooperano insieme per uno scopo per il quale avranno un riconoscimento;
- *interdipendenza di valutazione*, si ottiene quando al termine di un lavoro un gruppo riceve una valutazione corrispettiva dei risultati ottenuti da ciascuno dei membri;
- *interdipendenza di celebrazione*, si ha quando terminato un lavoro o conseguito un successo di gruppo i membri percepiscono che quanto hanno ottenuto non è merito del contributo di qualcuno, ma del contributo e impegno di tutti e vogliono celebrare il successo perché sentono che quella svolta è stata un'esperienza dura ma piacevole.

Il riferimento al concetto di interdipendenza indica nell'intesa del gruppo un "rapporto con..."/un "legame con..."/una "relazione con..." altre persone (ma non solo), finalizzata al conseguimento di un risultato, di un obiettivo o di una ricompensa, per riuscire a realizzare qualcosa e/o per raggiungere uno scopo in cui per i gruppi non è possibile agire da soli. Gli altri (ma non solo) sono necessari e indispensabili, cosicché i vincoli e le risorse e i vantaggi di questa acquisizione possono restituirsi su ciascun membro.

Nonostante l'interdipendenza⁷² possa essere strutturata in maniera forte (ad esempio, si possa impegnare la squadra a costruire una mappa per la quale ogni membro ha dato un contributo) oppure debole (ad esempio, quattro studenti studiano insieme e ricevono un bonus se tutti e quattro raggiungono criteri standard su test individuali) si preferiscono forme forti, quali quelle presenti in strutture come il *Jigsaw*⁷³.

La strutturazione dei gruppi prevede peraltro la realizza-

zione di contesti di interazione promozionale faccia a faccia, inclusivi di tutti quei comportamenti di incoraggiamento, facilitazione, sostegno reciproco che permettono ai membri di completare il proprio compito in direzione di un obiettivo comune. L'attenzione alla strutturazione del contesto comunicativo (nella convinzione che la comunicazione verbale e non verbale incida in modo forte nelle relazioni di esclusione o di rifiuto degli alunni più isolati) e di conseguenza l'attenzione allo sviluppo di atteggiamenti di promozione reciproca richiedono nell'organizzazione dei gruppi regolari e dirette *interazioni faccia a faccia*. Il lavoro regolare tra soggetti con modalità di apprendimento differenti e il confronto che questo determina è inteso come un potenziale contributo per rafforzare gli stili di apprendimento meno utilizzati e apprendere nuove strategie cognitive. La composizione dei gruppi negli accorgimenti quantitativi (scelte di numero) e qualitativi (eterogeneità rispetto alle abilità cognitive e sociali) può restituire un'interazione in cui la dimensione promozionale è particolarmente caratterizzata da: "offerta all'altro di aiuto e assistenza effettiva ed efficace; scambio di risorse necessarie come informazioni, elaborazione di informazioni e materiale; disponibilità reciproca di feedback al fine di incrementare le responsabilità assegnate e migliorare le prestazioni in compiti successivi; sfida alle conclusioni e al modo di ragionare di ogni membro al fine di promuovere decisioni di alta qualità, intuizioni profonde e più creative dei problemi che devono essere affrontati; stimolazione reciproca alla partecipazione e al coinvolgimento personale per raggiungere gli scopi comuni; influenza reciproca per raggiungere gli scopi comuni; influenza reciproca per raggiungere gli obiettivi comuni; azioni che danno ottengono la fiducia; impegno per interessi condivisi; condizione di livelli più bassi di stress e ansia"⁷⁴.

L'aiuto e il sostegno reciproco, ipotizzato nelle strutture prescelte in fase di studio o di lavoro tra i membri, può essere

strutturato in modo che ciascuno sia contemporaneamente responsabile della propria parte di lavoro e di quella di tutto il gruppo e perciò richiede a ciascun membro il mantenimento della propria responsabilità individuale o il controllo del lavoro altrui. La responsabilità personale verso gli altri membri è finalizzata al raggiungimento degli obiettivi del gruppo ed implica la conclusione della propria attività di lavoro nonché la facilitazione del lavoro degli altri membri del gruppo e il sostenimento dei loro sforzi⁷⁵.

La restituzione allo studente della dimensione di responsabilità personale nel proprio apprendimento rimane, come si è detto un elemento essenziale; in questo modo, la struttura di lavoro in cui lo studente è coinvolto può essere tale che l'eventuale cedimento o debolezza di un membro non solleciti necessariamente un intervento sostitutivo da parte dell'insegnante, bensì l'aumento dello sforzo da parte di un altro membro. In questo modo, i gruppi possono svolgere una funzione di mediazione della responsabilità individuale; in particolare, possono predisporre, creare e promuovere le condizioni che consentono a ciascuno di acquisire abilità difficilmente raggiungibili da soli. Il monitoraggio del lavoro svolto, l'assegnazione meditata dei ruoli, la costituzione di strutture di interdipendenza e la revisione finale possono essere intesi ed utilizzati come ulteriori strumenti per rafforzare sia la responsabilità individuale sia la responsabilità di gruppo, essi necessariamente promuovono la collaborazione tra gli studenti con un conseguente aumento dell'impegno e del coinvolgimento nei rapporti interpersonali nell'apprendimento.

L'assolvimento del lavoro dei gruppi può essere verificato sia attraverso attività di *restituzione* al gruppo classe del lavoro dei sottogruppi (che permette l'evidenziarsi dei punti di forza e punti di debolezza delle scelte messe in campo), sia contemporaneamente attraverso attività di *revisione finale* (prima a livello di piccolo gruppo, poi di grande) che può assumere l'aspetto di una

riflessione ad alta voce che impegna i gruppi al termine del lavoro. In specifico, si tratta, di una riflessione in cui i gruppi vengono invitati ad espletare un lavoro di metacomunicazione sui punti forti e sui punti deboli del lavoro che hanno svolto e ciascun membro ha la possibilità di individuare gli eventi che sono accaduti durante il lavoro di gruppo nonché i contributi e gli errori che il gruppo ha commesso al fine di identificare la funzionalità dei comportamenti, dell'assetto organizzativo e dello svolgersi del lavoro per migliorare il lavoro nelle fasi successive.

In questo senso, è molto importante distinguere la revisione (revisione finale o *processing*) dal controllo delle modalità con cui i membri lavorano durante l'attività del gruppo (*monitoring*). Il processo di revisione di gruppo può essere definito come la riflessione che l'intero gruppo fa per descrivere quali azioni di un particolare membro sono state utili e quali dannose e per prendere decisioni su quali azioni continuare a svolgere o cambiare migliorando l'efficacia dei membri nel contribuire agli sforzi collaborativi per raggiungere gli scopi del gruppo⁷⁶.

¹ G. Bateson, *A theory of play and fantasy*, in *Steps to an Ecology of Mind* cit., pp. 216-235.

² S. Freud, *Psicologia delle masse ed analisi dell'Io*, in *Opere 9*, (1921), tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1967, p. 260.

³ È interessante notare come, affrontando lo studio dei fenomeni di gruppo, Freud sostiene che fenomeni quali contagio e suggestione, tipici dei gruppi e in particolare della folla, non siano tratti specificatamente gruppal, ma siano spiegabili in chiave psicoanalitica e riconducibili pertanto alla psicologia individuale. Infatti, secondo Freud, le formazioni collettive traggono la loro origine e la loro coesione dalla pulsione primaria che consente il legame: l'Eros, la Libido.

⁴ K. Lewin, *I conflitti sociali*, (ed. or. 1948), Angeli, Milano 1972.

⁵ La relazione è qui intesa sempre in termini di soggettività forte e utile per determinare nelle organizzazioni processi di efficienza. Spaltro distingue le relazioni efficienti, efficaci ed eccellenti. L'eccellenza delle

relazioni è proprio quella che potenzia al massimo le possibilità dei singoli individui, dei piccoli gruppi di lavoro, delle organizzazioni nel loro insieme. Vedasi: E. Spaltro, *Gruppo e cambiamento*, Ethos Kompass, Roma 1979.

⁶ P. Amerio, *Individui e gruppi nell'ottica cognitiva psicosociale*, in G. Trentini (a cura di), *Il cerchio magico. Il gruppo come oggetto e come metodo in psicologia sociale e clinica*, Angeli, Milano 1988, p. 29. Scrive Piero Amerio: "In questi anni troppo spesso l'individuo (e il gruppo) è stato riguardato come *oggetto di cambiamento* piuttosto che non come *soggetto di trasformazione* e il concetto di *interazione* utilizzato a indicare un rimbalzare di comportamenti mossi dall'esterno piuttosto che non una relazione tra azioni articolate sulla base di un'interagire di scopi e di un modificarsi di strutture gerarchiche interne all'agire individuale [...]".

⁷ L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit.

⁸ M. Klein, *Lo sviluppo del bambino*, in *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino 1978, p. 151.

⁹ W.R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1971, (ed. or. 1961), p. 178.

¹⁰ Ivi, p. 178.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Ivi, p. 73.

¹³ Ivi, pp. 67-68.

¹⁴ Ivi, pp 73-74.

¹⁵ S.H. Foulkes, *Introduzione alla psicoterapia gruppo analitica*, (1948), trad. it, Edizioni Universitarie Romane, Roma 1974.

¹⁶ Ivi, p. 154.

¹⁷ Ivi, p. 158. L'autore ritiene che i disturbi nevrotici non possano essere pienamente compresi in base all'osservazione del singolo individuo, ma debbano essere esaminati nel contesto del gruppo in cui si manifestano. L'originaria nevrosi infantile non è altro che un sinonimo che appartiene alla più vasta costellazione di quella che potremmo chiamare nevrosi familiare.

¹⁸ D. Anzieu, J.Y. Martin, *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Milano 1990.

¹⁹ Si tratta di un lavoro che ha sempre come scopo la conoscenza, anzi direbbe Melanie Klein, la disinibizione e la conoscenza. M. Klein, *Lo sviluppo del bambino*, in *Scritti 1921-1958* cit., p. 26.

²⁰ D. Anzieu, J.Y. Martin, *Dinamica dei piccoli gruppi* cit.

²¹ L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit., pp. 15-16.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

- 24 L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo* cit., p. 61.
- 25 L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit.
- 26 Ivi, p. 82.
- 27 R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al lavoro di gruppo*, Tecnoproject, Padova 2000, pp. 60-61.
- 28 G.P. Quaglino, S. Casagrande A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 1992.
- 29 L. Dozza, *Professioni educative per il sociale*, Adda, Bari 2000, p. 11.
- 30 L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo* cit., pp. 34-35.
- 31 L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit., pp. 83-122.
- 32 M. Jelfs, *Tecniche di animazione*, Elle Di Ci, Torino 1986, p. 114.
- 33 Ivi, p. 58.
- 34 Ivi, p. 49.
- 35 R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro* cit., pp. 70-71.
- 36 K. Lewin, *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1963; K. Lewin, *I conflitti sociali* cit.
- 37 *Ibidem*.
- 38 L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit., p. 117.
- 39 Ivi, p.118.
- 40 Ivi, p. 82.
- 41 Ivi, p. 121.
- 42 Ivi, p. 121.
- 43 Ivi, p. 122.
- 44 *Ibidem*.
- 45 *Ibidem*.
- 46 R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al lavoro di gruppo* cit., p. 70.
- 47 Ivi, pp. 49-53.
- 48 M. Jelfs, *Tecniche di animazione* cit., p. 50.
- 49 Per una molteplicità di motivi, più o meno consci, i singoli possono anteporre le esigenze personali a quelle dell'intero gruppo. In specifico, possono emergere molteplici tipologie di questi ruoli, tra i quali è possibile distinguere: l'affiliativo; l'antagonista; l'apatico; l'autoritario; il capro espiatorio; il conciliante; il deviante; il dipendente; il dominante; l'emarginato; l'espansivo; il gregario; l'introverso; l'intruso; il leader; il marginale; il presuntuoso; il protagonista; il razionalista. R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al lavoro di gruppo* cit., p. 73.
- 50 *Ibidem*.
- 51 Ivi, p. 17.

- 52 E. Spaltro, *Gruppo e cambiamento*, Ethis-Kompass, Roma 1979.
- 53 Si intendono per difese di gruppo: la fuga nell'amore, la provocazione proiettiva, lo spostamento del conflitto, la confusione di ruolo, la fuga nella virtù, il lamento per evitare l'aiuto, l'assistenza del conduttore e/o insegnante.
- 52 Si intendono, per episodi caratteristici: la sala degli specchi, gli equilibri, la socializzazione del linguaggio, le catene di associazione, la formazione di sottogruppi, la creazione di coppie, la comunicazione sociale, la fuga in avanti, il narcisismo di gruppo, il capro espiatorio, la leadership.
- 54 Si intendono, per fenomeni di gruppo (meglio definibili come "in" gruppo): i silenzi, le condensazioni, l'aggressività, la dipendenza, la contro-dipendenza, l'interdipendenza, la risonanza, la regressione, la catarsi, i fenomeni trasferenziali e contrasferenziali.
- 55 L. Dozza, *Professioni educative per il sociale* cit., p. 29.
- 56 M. Nitsun, *The Anti-Group: Destructive Forces in the Group and Their Therapeutic Potential*, in "Group Analysis", n. 24, I (1991), pp. 7-8.
- 58 L. Dozza, *Professioni educative per il sociale* cit., p. 29.
- 59 G.P. Quaglino, S. Casagrande A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo* cit.
- 60 R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro* cit., p. 60.
- 61 Ivi, pp. 63-67.
- 62 R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al lavoro di gruppo* cit., p. 64.
- 63 M. Jelfs, *Tecniche di animazione* cit., pp. 64-65.
- 64 Ivi, p. 66.
- 65 Ivi, p.65.
- 66 L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini, *Il gruppo educativo* cit., p. 79.
- 67 G.H. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti-Barbera, Firenze 1966.
- 68 R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al lavoro di gruppo* cit., p. 87.
- 69 C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo s'impara* cit.
- 70 Y. Shoda, W. Michel, *Reconciling Contextualism with the Core Assumptions of Personality Psychology*, in "European Journal of Personality", Eur. J. Pers. 14 (2000), pp. 407-428.
- 71 In questa caratteristica, si distingue dal gruppo medio (che nella scuola elementare e media contempla fino a dodici-quindici allievi) e, che si presta piuttosto, a quelle occupazioni come la conversazione-discussione, la pittura, la stampa, la drammatizzazione ecc. "che da un lato offrono strumenti per la padronanza di codici specifici e per l'applicazione e il *transfer* di conoscenze, dall'altro hanno la caratteristica dei gruppi che, a livello terapeutico, vengono definiti gruppi occupazionali, poiché l'at-

tività in cui il gruppo dichiara di essere impegnato può fungere da mediatore privilegiato della comunicazione intersoggettiva (e intrasoggettiva), ossia favoriscono le relazioni esplicite fra i partecipanti, le percezioni reciproche e il crearsi di reti di simpatie e di comunicazione”. Vedasi, L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit., p. 101.

⁷² In situazioni competitive o individualistiche manca l’interdipendenza positiva. Nel primo caso i soggetti sono in interdipendenza tra loro (cioè tutti tendono a raggiungere lo stesso risultato), ma sono anche nella condizione in cui, se uno raggiungerà il risultato gli altri non potranno più conseguirlo, dunque si trovano in una relazione di interdipendenza negativa.

Nella seconda i soggetti non sono né in competizione con altri, né stabiliscono una qualsiasi forma di collaborazione, perché sono interessati a raggiungere da soli un proprio obiettivo, dunque, in una situazione di assenza di interdipendenza.

⁷³ Si tratta di una specifica tecnica di cooperative-learning, in cui, come in un puzzle, ogni pezzo – ogni parte attribuita ad uno studente – è essenziale per la piena comprensione e il completamento del prodotto finale. L’efficacia di questa strategia, risiede nella convinzione sottesa che, se ogni parte di lavoro è essenziale, tale è anche lo studente che la possiede. M. Comoglio, *Educare insegnando*, Las, Roma 1998, p. 63.

⁷⁴ Ivi, p. 67.

⁷⁵ Ivi, p. 67.

⁷⁶ Ivi, p. 68.

IV. SCELTE DIDATTICHE E DI GESTIONE PEDAGOGICA DELLA CLASSE

1. Disciplinarità e interdisciplinarità

Il termine *disciplinarità* si riferisce solitamente all'organizzazione/esplorazione/ricerca scientifica specializzata, relativa alle differenti discipline in quanto domini determinati e omogenei di studio, pertanto nel contesto dell'insegnamento-apprendimento tale termine indica la trasposizione¹ didattica della disciplina, ovvero ciò che è oggetto dell'insegnamento-apprendimento².

In questa accezione, la disciplinarità risponde alla necessità di promuovere i codici di base degli statuti delle singole materie scolastiche: “i loro alfabeti primari, i loro linguaggi, i loro dispositivi *endogeni* (ermeneutici, euristici e generativi: le *formae mentis*) ed *esogeni* (di trasferibilità e di applicazione: *l'uso sociale delle conoscenze*)”³, e ambisce a sviluppare la padronanza delle competenze “elementari” del comunicare e del capire e le competenze “superiori” di analisi, di sintesi e di metodo, e dunque di produzione delle conoscenze.

Nella loro veste di “materie” scolastiche⁴ prescritte dai Programmi ministeriali, le discipline si presentano come titolari di specifici campi cognitivi e si propongono strutturalmente come conoscenze codificate rispetto a un determinato dominio di studio, congegni autonomi per guardare e capire il mondo, oggetti-luoghi-strumenti di trasmissione-costruzione di specifiche abilità e di conoscenze, ma contemporaneamente esse rappresentano anche modi di pensiero, abitudini mentali, scorciatoie nella ricerca del sapere. In questo senso, la necessità della disciplinarità in ambito scolastico si identifica con la necessità della organicità-coerenza e della creatività nella costruzione delle conoscenze da parte degli allievi⁵.

Bruner e Olson⁶ hanno sottolineato l'importanza che l'influenza modellatrice della cultura esercita sul linguaggio, e quindi sul pensiero, amplificandolo e potenziandolo sia attraverso i suoi specifici strumenti tecnologici (pensati come prolungamenti delle nostre capacità percettive e delle possibilità del nostro corpo) sia attraverso i suoi sistemi di segni. In tal senso, i vecchi media e i nuovi media sono mezzi di informazione e di espressione, ma anche strumenti in grado di "esercitare" diversi tipi di intelligenza e di "nutrire" diverse e specifiche aree di abilità. In quest'ottica, la scuola rappresenta il contesto sociale naturale privilegiato, nel quale le discipline costituiscono potenti mediatori che, rispondendo alle esigenze della società rendono possibile una trasmissione culturale efficace e generalizzata.

Una corretta trasposizione dei saperi formalizzati nelle discipline, a livello didattico, innanzitutto, richiede di partire dal sapere di senso comune, dal sapere pratico dell'allievo, tenendo conto che esistono – come Bruner e Olson suggeriscono – tre modelli di apprendimento a cui corrispondono tre forme di rappresentazione: *attiva*, ossia basata sull'azione, *iconica*, ossia basata sull'osservazione e sulla dimostrazione e *simbolica*, ossia basata sui vari sistemi simbolici, ovvero, modelli che richiedono corrispettive differenti modalità di mediazione didattica:

- l'apprendimento attraverso l'esperienza contingente richiede la riorganizzazione dell'ambiente per facilitare e orientare le attività del bambino;
- l'apprendimento attraverso l'osservazione richiede visioni e dimostrazioni che mettono in risalto le difficoltà che si possono incontrare, gli errori possibili, le decisioni che occorre prendere nel corso dell'attività;
- l'apprendimento attraverso i sistemi simbolici si basa principalmente sulla preparazione culturale di colui che insegna.

La trasposizione didattica richiede altresì all'insegnante il

pieno possesso della struttura relativa a determinati campi di conoscenza e una capacità di prevedere le alternative con cui il discente saprà confrontarsi nel raccogliere/elaborare/trasmettere un'informazione⁷.

Le ricerche educative sulla lettura, la scrittura, la matematica, le scienze, il disegno e l'arte, la storia e gli studi sociali evidenziano come l'acquisizione di *abilità* e *conoscenze* sia fortemente contestualizzata, dapprima in *campi d'esperienza* e poi in *campi disciplinari* definiti.

In questo senso, le *abilità* e le *conoscenze* corrispondono a due tipi di informazione che, anche se elaborati in modo diverso, derivano da una stessa specifica attività in un *medium* particolare: in cui le *conoscenze* sono costituite dall'*informazione sull'oggetto* (o sull'evento) mentre le *abilità* derivano dall'*informazione sull'attività*.

L'aspetto interessante risiede nel fatto che di fronte ad uno stesso oggetto, le informazioni che ciascuno allievo può raccogliere sono determinate dal patrimonio individuale di conoscenze. Quindi l'insegnante-disciplinarista, che voglia creare le condizioni dell'apprendimento, tratta il dato percettivo utilizzando le abilità che gli fornisce un *medium specialistico*, quale è la sua disciplina.

Il suo è un lavoro di mediazione, ossia un *processo di metaforizzazione* che "sostituisce" l'Oggetto Culturale con segni appropriati e corrispondenti⁸, al fine di "proteggere" il soggetto in apprendimento dai rischi di "percepire" fatti ed eventi in modo superficiale e distorto.

In questa chiave, l'insegnamento rappresenta una mediazione, in quanto *azione che produce mediatori* (azione poetica). I prodotti di quest'azione, sono secondo Damiano, i "mediatori" e non l'apprendimento direttamente, perché questo discende dall'azione esercitata su *se stesso* da parte di un altro soggetto, quello in formazione.

In quanto risultato dell'azione didattica:

- si dispongono fra la realtà e la rappresentazione;
- trasferiscono l'esperienza diretta dal contesto originario esterno all'interno dello scenario predisposto per l'insegnamento;
- non valgono per sé, ma per loro natura, rimandano a qualcos'altro;
- stanno a garantire condizioni di sicurezza alla libera manipolazione degli oggetti culturali;
- regolano la distanza analogica tra il Soggetto in Apprendimento e l'Oggetto Culturale. In un ordine di distanziamento dalla realtà, Damiano, così come Olson e Bruner, distinguono i mediatori in:
 - *mediatori attivi*, che fanno ricorso all'esperienza diretta;
 - *mediatori iconici*, che contano sulla rappresentazione propria del linguaggio grafico e spaziale;
 - *mediatori analogici*, in senso stretto, i quali si esprimono attraverso i giochi di simulazione;
 - *mediatori simbolici*, infine, che consistono nei codici di rappresentazione più arbitrari, convenzionali e universali come i concetti.

Quindi, le discipline – se osservate da una prospettiva centrata sulla costruzione-sviluppo individuale, dunque in una visione che tiene conto sia delle ragioni dei soggetti allievi sia delle ragioni degli oggetti di apprendimento – forniscono le idee – fondamentali o strutture-base o concetti chiave su cui ancorare e organizzare le abilità e le conoscenze degli allievi (ovviamente a partire dalle strutture e “blocchi di conoscenze” asistematiche e pre-disciplinari che gli allievi già possiedono) e, insieme, costituiscono il punto – limite verso cui orientare, in maniera sistematica e intenzionale, la costruzione del sapere e saper fare. In questo senso, come detto, le discipline possono essere ritenute consolidati strumenti per la costruzione di specifiche e molteplici intelligenze.

Bruner scrive⁹ “(...) in una disciplina non c’è nulla di più essenziale della sua metodologia, e perciò nulla così è importante, nell’insegnamento della disciplina stessa, come offrire al più presto al bambino l’occasione di apprendere tale metodologia. (...) Il giovane discente dovrebbe avere la possibilità di dibattere e risolvere problemi e di formulare congetture esattamente secondo i modi di pensiero propri della disciplina che deve apprendere”.

Si tratta di una prospettiva che comporta l’assunzione e la composizione razionale di un sistema di ipotesi sia sullo sviluppo della/delle intelligenze sia di coerenti teorie dell’apprendimento, restituendo una visione della trasposizione didattica disciplinare interessata ad adottare una molteplicità di strategie e di percorsi didattici e di specifici contesti di attività (quelli più adeguati ai livelli cognitivo-emotivi e alle strategie di apprendimento degli allievi).

In proposito, la Pontecorvo ritiene che “gli stessi contesti disciplinari possano essere visti come sistemi di segni in cui si svolgono particolari “pratiche di discorso”¹⁰, ossia specifiche modalità di spiegazione e di ragionamento, uso di dati specifici e di leggi o regole generali, analogie ed esempi, ecc. La messa in atto di procedure e di strategie argomentative in contesti di discussione può permettere il passaggio dall’argomentare proprio della vita quotidiana ad un ragionare ed argomentare che è specifico dei diversi contesti di indagine e di discorso”¹¹.

Si tratta di pratiche di discorso basate sul procedere dell’argomentazione e del ragionamento che si svolge nel contesto interattivo, e di dimensioni specifiche, di cui molte sono ancora da identificare, per capire come avviene il passaggio tra il ragionare del soggetto che apprende a quello di colui che insegna.

I diversi campi disciplinari contengono differenze procedurali e concettuali su molti piani relativi sia ai modelli sia agli schemi interpretativi.

Gli studiosi che si riconoscono nell'approccio interattivo-costruttivista¹² hanno ampiamente indagato i processi che si attivano nelle didattiche disciplinari e il modo in cui questi processi sono significativi rispetto alla trasmissione-costruzione di conoscenze e di abilità, in particolare la costruzione sociale del pensiero e del ragionamento in contesti di discussione riferiti ad attività intenzionalmente e sistematicamente predisposte dall'insegnante e relativi ad ambiti di conoscenza sia quotidiana (di senso comune) sia scientifica. Si è riscontrata la presenza del fenomeno della co-costruzione del ragionamento o pensare insieme all'interno del gruppo dei pari (regolato o non dall'adulto). Si tratta di un pensare insieme che né corrisponde esattamente al pensare di qualcuno né si trova in tutti gli interlocutori"; in questo tipo di pensiero la capacità di argomentare appare influenzata da esperienze comuni: letture, materiali, procedure disciplinari, che costituiscono i saperi ai quali gli studenti possono fare riferimento. Inoltre, si è constatato che l'opposizione o divergenza dei punti di vista da parte di uno o degli interlocutori "provoca un argomentare più approfondito", una conseguente messa a confronto dei modi di argomentare, nonché analisi più accurate del problema.

Per la Pontecorvo, "ogni disciplina è caratterizzata da una selezione di fenomeni (il campo materiale) da sistemi di concetti e teorie (il campo concettuale), da una epistemologia interna relativa alla consapevolezza critica di metodi e fondamenti, e da una epistemologia derivata che, a partire da un singolo campo, tratta di problemi generali, epistemologie che sono ambedue connesse ad atteggiamenti mentali"¹³. In questo senso, la "psicopedagogia del curriculum"¹⁴ richiede di prendere in carico, contestualmente, per quanto è possibile, tutto ciò che interagisce direttamente con contenuti, metodi e processi dell'acquisizione della conoscenza e che si svolge all'interno delle istituzioni educative, vale a dire "le modalità di organizza-

zione e di elaborazione delle conoscenze, cioè di apprendimento e di pensiero, che si trovano nei soggetti a livelli diversi di sviluppo cognitivo e affettivo e in funzione di variabili individuali e di stile cognitivo; le richieste cognitive poste dal contenuto di apprendimento derivate, se necessario, da un'analisi puntuale dei caratteri dell'area di studio insieme alle diverse strategie con cui si possono affrontare; il carattere "sociale" e di oggetto culturale che comunque proviene da ciò che si insegna: sia la matematica o il linguaggio scritto, le scienze naturali o le scienze umane, e via dicendo"¹⁵. Il rapporto tra l'esperienza non organizzata dell'individuo in fase evolutiva e i contenuti culturali, così come sono sistematizzati in discipline, deve essere considerato anche in funzione di variabili storiche interne ed esterne. Il nodo del problema, da un punto di vista didattico, resta quello del modo in cui gli argomenti di studio contribuiscono allo sviluppo cognitivo dell'allievo (soprattutto della scuola di base), e della misura in cui l'acquisizione di conoscenze si manifesta nella padronanza di informazioni, di procedure, di strumenti di ricerca e di sistematizzazione più o meno specifici, ossia, tanto in "sapere che" quanto in "sapere come".

Perciò, il nostro interesse risiede nel comprendere che cosa avviene nelle situazioni di apprendimento scolastico in cui due dimensioni indipendenti entrano in connessione: quella relativa ai processi cognitivi (ossia alle modalità più o meno generali di funzionamento cognitivo); e quella relativa alla conoscenza, (ossia alle caratteristiche strutturali e concettuali dei diversi contenuti).

Per la Pontecorvo si delineano alcune variabili messe in gioco da queste due componenti in ambito scolastico e distinguibili:

- nella *natura e la presentazione dei contenuti*. – In questa componente intervengono variabili proprie del sapere (ciò che caratterizza i diversi contenuti dal punto di vista epistemo-

- logico e culturale, ma anche contestuale e metodologico) e dell'insegnamento (ossia, con quali modalità, dirette o indirette, verbali o rappresentative, l'insegnante sceglie di presentare e organizzare tali contenuti). Si tratta di variabili strettamente interconnesse e interdipendenti;
- nelle *caratteristiche del soggetto che impara*. – È una componente che fa evidente riferimento alle differenze individuali del soggetto che apprende (alla sua personalità, al suo stile cognitivo, ma anche alle conoscenze di cui già dispone, agli schemi in funzione dei quali può elaborare e organizzare le nuove informazioni, et al.);
 - nelle *attività richieste e messe in atto dall'allievo*. – Strategie che l'allievo mette in atto (spontaneamente e non spontaneamente), in risposta alle richieste di produzione di uno specifico apprendimento. Si tratta sia di strategie di tipo generale (come quelle metacognitive) sia di tipo specifico (pertinenti cioè ad un particolare contenuto, come ad esempio le strategie di calcolo o i processi di produzione scritta);
 - nei *compiti criteriali*. – Si tratta di tutte quelle prove definite in termini operativi che vengono assunte come criteri di verifica del raggiungimento di un particolare apprendimento.

Questa interpretazione fa emergere sia il carattere attivo del soggetto sia il ruolo giocato dai contenuti, in virtù della loro strutturazione interna e dei meccanismi di adeguamento cognitivo che richiedono al soggetto in relazione alle sue competenze ed ai contesti dell'esperienza. Va, peraltro, precisato che ciascuna delle variabili evidenziate detiene aspetti che possono essere modificati ed altri che non possono essere modificati dall'intervento didattico; inoltre, sempre dal punto di vista didattico, una centratura su uno o sull'altro di questi quattro elementi comporta scelte didattiche significativamente diverse.

In questo senso, Novak e Gowin¹⁶, riferendosi a Schwab¹⁷, ritengono “un’esperienza didattica un evento complesso che coinvolge quattro diversi elementi”, ossia l’insegnante, l’alunno, il curricolo e l’ambiente e che nessuno di questi elementi sia riducibile agli altri mentre ciascuno di essi meriti di essere preso in considerazione nel processo didattico.

L’insegnante dovrebbe predisporre il piano di lavoro e decidere quali conoscenze considerare e in quale sequenza. Un’insegnante esperto può coinvolgere l’alunno nella programmazione delle cose da fare, ma – ricordano gli autori – l’insegnante mantiene sempre una competenza maggiore dello studente per quanto riguarda l’ambito disciplinare: colui che impara (l’alunno) deve scegliere di voler imparare, e l’apprendimento è una responsabilità che da questo punto di vista non può essere condivisa.

Il curricolo riguarda i contenuti, le abilità, i valori dell’esperienza didattica, scelti tra quelli che più di altri l’insegnante ritiene meritevoli di essere scelti, mentre l’ambiente rappresenta il contesto in cui ha luogo l’esperienza di apprendimento ed influisce sul modo in cui insegnante e studente condividono i significati del curricolo. Gowin, in questo senso utilizza il termine *governance*, invece di ambiente, per descrivere l’insieme dei fattori che regolano e controllano l’insieme dell’esperienza didattica. Sono esempi di fattori “*governance*” gli spazi scolastici, le classi, i libri di testo, etc.. Sotto molti aspetti, la società, gli insegnanti e il curricolo controllano o regolano il significato attribuito all’esperienza, ma anche gli studenti vi giocano un ruolo perverso mettendo in atto quelle che Holt¹⁸ chiama “strategie di fallimento”.

Le implicazioni didattiche di un discorso sulle discipline richiamano l’importanza di una progettazione/programmazione curricolare dell’area disciplinare (fatta collegialmente), che regola l’incontro dialettico del Programma disciplinare e della

Progettazione/Programmazione e rappresenta la garanzia di un determinato percorso scolastico e dell'assetto organizzativo che lo sostiene.

La teoria del curricolo, infatti, intende il curricolo come luogo di integrazione dialettica di Programma disciplinare e di Programmazione (programmazione per obiettivi, per concetti, per criteri procedurali, per sfondo integratore) in quanto strumento organizzatore e regolatore della trasposizione didattica disciplinare.

Poiché la didattica di una disciplina può dar forma e struttura a specifiche aree di abilità e di conoscenze, è importante ricordare che è possibile avvalersi sia di molteplici strategie individualizzate sia di strategie non individualizzate attentamente “regolate-monitorate/i” allo scopo di adattare l'insegnamento alle caratteristiche e al livello attuale e potenziale degli allievi (linguaggi, preconcoscenze e pre-requisiti, ritmi, modalità-strategie di apprendimento, attitudini)¹⁹.

Esiste un legame di stretta interdipendenza tra disciplinarietà e interdisciplinarietà. Nella didattica disciplinare, l'*interdisciplinarietà* acquista senso e spessore come banco di confronto, di rapporto dialettico, di raccordo tra i differenti “punti di vista” e i differenti metodi delle discipline²⁰.

Bruner, definisce l'interdisciplinarietà uno stile di procedere, un modo di lavorare, una mentalità²¹ che chiama a raccolta differenti discipline per comprendere un problema, un concetto, un evento.

Paradossalmente la fecondità epistemologica del concetto di interdisciplinarietà risiede nella specificità delle singole discipline. Infatti, a livello didattico, un buon lavoro interdisciplinare può guidare ad una comprensione dei problemi basata sulla collaborazione e sull'integrazione dialettica dei differenti “punti di vista” o potremmo dire dei differenti approcci disci-

plinari. Questo tipo di lavoro, può costituire, inoltre, anche un'occasione sia di applicazione dei saperi disciplinari sia di riflessione sui saperi disciplinari stessi.

Calidoni, afferma che “da un punto di vista epistemologico, si può dire che l'impostazione disciplinarista in senso stretto dei curricula corrisponde ad una situazione e ad una concezione del sapere e della cultura come sistemi relativamente stabili nei loro paradigmi essenziali – anche se in continuo accrescimento quantitativo – e composti di elementi – le discipline appunto – facilmente e fortemente differenziati in relazione alla specificità di oggetto o di procedura impiegata”²².

In questo senso, un'organizzazione scolastica e curricolare, in linea con le caratteristiche del sapere contemporaneo non può operare esclusivamente in direzione del “disciplinariismo”, ovvero del mantenimento dentro l'istruzione della tradizionale forma enciclopedica, articolata per blocchi disciplinari autonomi; bensì, dovrebbe garantire – oltre alla specificità e alla competenza disciplinare – l'intercomunicazione attraverso la preferenza sia di un certo tipo di cultura sia di una modalità di ricerca. Il curriculum, nella sua declinazione disciplinare, infatti, non può coincidere con le materie scolastiche, ma deve comprendere al suo interno attività di progettazione e di programmazione. In realtà, i movimenti interni a ciascun blocco disciplinare appaiono soprattutto interessati a modificare gli equilibri locali ma non quelli generali; in questo senso, la dialettica disciplinarità-interdisciplinarità si pone come modalità di approccio al sapere e come banco di prova dei differenti punti di vista disciplinari che difendono quelle nuove forme di aggregazione del sapere²³ che vengono via via definendosi.

Ad una cultura classica che si autorappresenta come un universo articolato per ambiti di saperi chiusi e autonomi legittimando un'idea di disciplinarità, si sostituisce una cultura moderna che si autorappresenta come un universo mobile in

cui vengono promossi i rapporti di dialogo tra i diversi ambiti del conoscere, legittimando, in questo modo, l'idea di una interdisciplinarietà²⁴ che riconosce l'impossibilità di autosufficienza per ciascuna disciplina e la necessità, comunque, di compiere ancora degli sforzi per prendere le distanze da una condizione di disciplinarietà chiusa.

Si tratta di un passaggio che dovrebbe risolversi sia ad un livello teorico sia ad un livello operativo, perchè l'interdisciplinarietà caratterizza le forme di collaborazione tra diversi domini di sapere (finalizzate in senso speculativo o strumentale), ma anche la natura specifica delle discipline.

Soprattutto, la staticità degli impianti epistemologici delle discipline, da un lato, comporta un blocco, una chiusura della disciplina anche sui propri oggetti di studio, finalizzata ad evitare trasformazioni che di primo acchito potrebbero sembrare destabilizzanti, annullando le spinte all'innovazione e contribuendo ad un processo di involuzione, dall'altro lato, comporta una frammentazione/iperspecializzazione dei saperi particolarmente protesa al soddisfacimento di esigenze speculative.

Quando i contenuti delle discipline si acquisiscono in modo passivo e incompleto, senza l'offerta di temi per approfondire e verificare l'ambito di applicabilità del discorso disciplinare, l'interdisciplinarietà viene a perdere sia la possibilità di usufruire di specifici punti di vista sia la possibilità di usufruire di differenti approcci metodologici.

L'abbandono di interpretazioni della realtà attraverso criteri lineari e l'incremento di un uso dei criteri sistemici e della complessità hanno reso evidente l'esistenza di reciproche influenze tra campi disciplinari diversi e l'emergere di nuove conoscenze e procedure che comportano una ristrutturazione complessiva a livello qualitativo dei "saperi" specifici e del "sapere" in generale.

La flessibilità, la disponibilità a recepire nuovi problemi-

oggetti-metodologie di indagine in intesa con l'evoluzione del mondo esterno appare indispensabile sia come esigenza sociale sia come pre-requisito allo sviluppo delle discipline stesse, unitamente al conseguimento di un'integrazione dei diversi campi d'indagine, ossia ad un loro sviluppo in direzione interdisciplinare.

In questo senso, l'interdisciplinarità corrisponde all'integrazione dei diversi contributi disciplinari finalizzata al conseguimento di un nuovo punto di vista a partire da quelli particolari delle discipline coinvolte²⁵.

La formazione del pensiero non è indipendente dal rapporto con le caratteristiche degli strumenti disponibili nei diversi momenti storici. Gli stessi rapporti tra i saperi si differenziano in relazione alla funzione che essi sono chiamati a svolgere nella ricerca, nella pratica e nella formazione, oltre che per la loro connessione con gli strumenti disponibili.

Nel caso di prevalenza di una funzione descrittiva, spiega Calidoni²⁶, è evidente l'utilità di un approccio disciplinarista, ma quando questa risulta insufficiente e si vuole attingere a livelli esplicativi, interpretativi e di assunzione di decisioni per l'azione²⁷, un approccio interdisciplinare permette di sostenere i processi di costruzione e rappresentazione di reti concettuali sistemiche e complesse, nonché dei processi metacognitivi ad essi sottesi.

Per Flavell²⁸, la "metacognizione" si riferisce alla conoscenza che ciascuno ha sui suoi processi cognitivi e sui prodotti ad essi connessi, nonché si riferisce tra l'altro al controllo attivo e alla conseguente regolazione e orchestrazione di questi processi in relazione agli oggetti cognitivi a cui si riferiscono, per lo più al servizio di qualche scopo o obiettivo concreto. In questo senso, la metacognizione si presenta sia come una consapevolezza sia come una regolazione di processi.

Parallelamente, la necessità di una ristrutturazione complessiva a livello qualitativo sia dei "saperi" specifici sia del "sapere" in generale (a causa delle trasformazioni della società)

viene solitamente considerata ineludibile. In particolare, Edgar Morin evidenzia l'esigenza di un cambiamento di prospettiva, "una riforma non programmatica ma paradigmatica, che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza".

In questo senso, Morin propone dei "principi guida per un pensiero (e un insegnamento) che interconnetta", ossia:

- il principio sistemico od organizzazionale (che lega la conoscenza delle parti alla conoscenza del tutto);
- il principio "ologrammatico" (in grado di mettere in evidenza che la parte è nel tutto e il tutto è inscritto);
- il principio dell'anello retroattivo (in grado di porre una rottura con il principio della casualità lineare: laddove la causa agisce sull'effetto e l'effetto sulla causa);
- il principio dell'anello ricorsivo (che sottolinea come i prodotti e gli effetti sono essi stessi, a loro volta, produttori di ciò che li ha prodotti);
- il principio dell'autonomia/dipendenza (definibile auto-eco-organizzazione);
- il principio dialogico (che permette di assumere l'inseparabilità di nozioni contraddittorie per orientarsi nella comprensione di un fenomeno complesso);
- il principio della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza (che testimonia ad esempio come ogni conoscenza sia una ricostruzione/traduzione da parte di una mente/cervello in una data cultura e in dato tempo)²⁹.

In classe, un'apertura culturale verso l'interdisciplinarietà richiede la flessibilità dei percorsi di insegnamento-apprendimento (caratterizzati dall'integrazione del lavoro individuale e del lavoro di gruppo) e l'apertura all'ambiente e alla complessità delle problematiche sociali, economiche, culturali, politiche.

Nell'ultima edizione dei Programmi per la scuola elementare, approvati con Decreto del Presidente della Repubblica

12 febbraio 1985, n.104, sono rintracciabili sia nel testo della premessa che delle singole aree disciplinari espliciti riferimenti alla metodologia della ricerca.

Nella Circolare ministeriale del 10 settembre 1991, n. 271, relativa agli ambiti disciplinari e alla ripartizione del tempo da destinare all'insegnamento delle diverse discipline all'interno dei moduli della scuola elementare si legge: “[...] il tempo nella scuola non va considerato soltanto in una dimensione quantitativa e formale: una distribuzione equilibrata delle attività nel tempo giornale e settimanale influenza infatti le forme di insegnamento/apprendimento sia attraverso i comportamenti e gli stili di insegnamento che attraverso i mezzi impiegati, ed ha incidenza anche sulle modalità di divisione e di conduzione del lavoro da parte degli insegnanti. E, soprattutto, non va dimenticato che al centro dell'attività didattica, anche a proposito dell'impiego del tempo, restano le esigenze e i ritmi di crescita del bambino”. La programmazione di *progetti didattici* supportati da una varietà di scelte metodologico-didattiche restituiscono l'apertura ad un approccio interdisciplinare.

La Bonfiglioli³⁰ ritiene che l'avvio di un qualsiasi progetto di ricerca che abbia un carattere interdisciplinare necessita di una previa discussione e pianificazione (nell'ambito della programmazione educativa) dei seguenti aspetti:

- a) localizzazione e allestimento di spazi-laboratorio interni o esterni alla scuola;
- b) individuazione di settori di specializzazione da parte dei docenti;
- c) ricognizione delle consulenze specialistiche disponibili sul territorio e determinazione delle loro modalità organizzative con particolare riferimento al sistema del coordinamento dei rapporti tra interventi della scuola e interventi dell'extrascuola;
- d) adozione di moduli flessibili della giornata scolastica allo

scopo di qualificare momenti di compresenza dei docenti in funzione della cultura di laboratorio che, oltre a promuovere attività di osservazione, esplorazione, sperimentazione necessarie per mettere alla prova le ipotesi della ricerca, risponde a una modalità equilibrata di distribuzione delle forme di intervento impegno dei bambini”³¹.

2. Strategie individualizzate/Strategie non-individualizzate

Le strategie individualizzate e le strategie non individualizzate rappresentano pratiche metodologiche paradigmatiche, in quanto propongono strategie che utilizzano molteplici metodologie didattiche su *diverse strutture di gruppo-classe*: il grande gruppo, il gruppo medio, il gruppo piccolo (eterogeneo e di livello).

Entrambi si pongono l’obiettivo dell’apprendimento individuale attraverso la valorizzazione delle potenzialità del gruppo, sebbene le prime si concentrino sugli apprendimenti di base e le seconde sugli apprendimenti superiori (convergenti e divergenti) e metacognitivi.

I concetti di *individualizzazione* e personalizzazione, con il significato attribuitogli nel loro uso corrente, sono l’esito di una cospicua parte della riflessione e della ricerca della psicologia e della pedagogia del ’900. Autori come la Montessori, Binet, Claparede, Parkhurst, Skinner, Carrol, Bloom, Declory, Freinet, etc. hanno contribuito significativamente, attraverso le loro opere, a delineare una scuola capace di sostenere lo sviluppo cognitivo e sociale di ogni tipo di allievo³², influenzando i sistemi scolastici europei fino alla conclusione del secondo dopoguerra.

Gli elementi metodologici e le soluzioni operative proposte da questi autori (classi e sezioni parallele, classi mobili, opzioni curriculari, didattica per scoperta) risultano ancora validi e l’*individualizzazione*³³ dell’insegnamento costituisce tutto-

ra una delle esigenze maggiormente sottolineate nel dibattito scolastico.

L'estensione progressiva della scolarizzazione, che ha interessato il mondo occidentale, ha tuttavia mantenuto ampio il numero di individui che non riescono ad usufruire dell'offerta formativa normale.

Differenti studi e ricerche di carattere psicologico, pedagogico e sociologico hanno riguardato i gruppi socio-culturali di allievi destinati alla marginalizzazione scolastica proponendo analisi e modelli interpretativi relativi soprattutto all'insuccesso scolastico, allo svantaggio socioculturale, alla diversa appartenenza culturale e alle situazioni di handicap.

Il termine individualizzazione, si riferisce al grado di adeguatezza dell'istruzione scolastica alle caratteristiche degli studenti, nella misura in cui mette ognuno di loro nelle condizioni di apprendere e di formarsi in maniera soddisfacente³⁴.

L'impianto metodologico dell'individualizzazione, intesa come strategia didattica va distinta dall'individualizzazione come categoria pedagogica. Si tratta, come spiega Baldacci³⁵, di due livelli (un livello pedagogico, più ampio e generale, e un livello didattico, più delimitato e specifico) che, sebbene non possano essere confusi per quanto diversi, non sono incompatibili, anzi, una qualità della formazione autenticamente elevata esige una loro combinazione.

A *livello pedagogico*³⁶ o, si potrebbe dire, come categoria pedagogica, l'idea dell'individualizzazione costituisce un criterio-regolativo generale dell'educazione: un principio formativo che richiede sensibilità ai bisogni esistenziali, alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale). A questo livello, l'individualizzazione si traduce in una preoccupazione pedagogica costante per l'educando, senza per questo giungere necessariamente ad azioni formative

specifiche e concrete. Piuttosto, indica un requisito che ogni azione formativa deve soddisfare, quello di essere stata pensata tenendo conto delle caratteristiche del soggetto da formare.

A *livello didattico*³⁷, l'idea dell'individualizzazione sta invece a significare l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali, di tipo cognitivo, dei discenti, attraverso precise e concrete modalità di organizzazione dell'insegnamento. In altri termini, in questo caso tale concetto indica un requisito, che non può essere soddisfatto da qualsiasi processo di insegnamento, ma soltanto da alcune strategie didattiche. Per individuare queste strategie, occorre operare un'ulteriore distinzione a livello didattico, tra "individualizzazione" in senso stretto e "personalizzazione" (termini non incompatibili).

Per *individualizzazione* si fa riferimento a quelle strategie didattiche che si prefiggono lo scopo di garantire a tutti gli studenti, il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, tramite una diversificazione dei percorsi di insegnamento; mentre con *personalizzazione* si denotano quelle strategie didattiche, che si prefiggono lo scopo di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive.

L'individualizzazione, perciò, si propone il raggiungimento da parte di *tutti* gli studenti dei traguardi cognitivi fondamentali (si parla di obiettivi comuni per tutti); la personalizzazione, invece, si propone lo sviluppo da parte di ciascuno studente dei propri personali talenti (in questo caso, si parla di obiettivi diversi per ciascuno).

Il nostro interesse è rivolto all'individualizzazione come metodologia didattica, dunque, alle strategie individualizzate che hanno lo scopo di garantire a tutti gli alunni la padronanza delle competenze essenziali del curriculum scolastico, nonché il diritto all'apprendimento, pertanto, il rispetto delle diversità, con particolare attenzione ai "soggetti con bisogni speciali"³⁸, ovvero agli

alfabeti antropologici – in termini di bisogni, motivazioni, interessi, aspettative, utopie (generati dall'appartenenza sociale e culturale) – e agli alfabeti cognitivi, in termini di registri linguistici (ristretti o elaborati), congegni logico-formali (concreti e/o astratti, deduttivi e/o induttivi), potenzialità creative.

In quanto metodologia didattica, l'individualizzazione³⁹, si costituisce di alcune accezioni teoriche e metodologiche: l'adattamento ai livelli di sviluppo/apprendimento del soggetto, ai suoi tempi di apprendimento/sviluppo, ai suoi codici linguistici e ai suoi stili cognitivi.

Individualizzare l'insegnamento significa cercare di realizzare simultaneamente, o comunque in modo coordinato, il maggior numero di questi adattamenti.

1) *L'adattamento ai livelli di sviluppo/apprendimento del soggetto o ai livelli di partenza.* – Ciascun apprendimento si appoggia su conoscenze e abilità precedentemente acquisite che, in quanto tali, vengono definite prerequisiti cognitivi. La padronanza di taluni prerequisiti è solitamente una condizione necessaria per l'apprendimento di ulteriori contenuti. In questo senso, si rende necessario l'adattamento della sequenza di insegnamento ai livelli di partenza degli allievi. Ford e Lerner⁴⁰ ritengono che lo sviluppo e l'apprendimento esibiscano una forte affinità categoriale, infatti, entrambi possono essere definiti come una forma di “mutamento incrementale relativamente permanente”. Da questo punto di vista, può diventare molto difficile determinare se un'acquisizione è dovuta a processi di sviluppo oppure a processi di apprendimento. In questo senso, scrive Baldacci, “per quello che ci interessa il punto è se per “adattamento ai livelli di partenza” si debba intendere adattamento ai livelli di sviluppo o ai livelli di apprendimento o ad entrambi”⁴¹.

Possiamo notare che in tale direzione, le interpretazioni di alcuni contributi teorici sembrano differenziarsi.

Il comportamentismo attribuisce al concetto di adegua-

mento ai livelli di partenza il significato di adeguamento ai livelli di apprendimento. In questa visione, le abilità possedute dal bambino rappresenterebbero, fuori di dubbio, i prerequisiti delle abilità immediatamente successive nella gerarchia di uno specifico apprendimento, e individualizzare significherebbe procedere gradualmente rispetto al corredo di prerequisiti che il bambino detiene.

I contributi piagetiani, attribuiscono, invece, al concetto di adattamento ai livelli di partenza il significato di adattamento dell'insegnamento allo stadio di sviluppo del bambino, ritenendo inutile, dal punto di vista didattico, proporre compiti che richiedono l'esistenza di strutture mentali che il bambino ancora non possiede. I processi di insegnamento-apprendimento possono, così, soltanto facilitare lo sviluppo da una struttura mentale all'altra, ma non possono assolutamente implementare dall'esterno una nuova struttura logica e l'insegnamento deve limitarsi ad assicurare gradualità e sequenzialità rispetto ai prerequisiti che il soggetto padroneggia.

La matrice vygotskijana, restituisce al nesso tra apprendimento e sviluppo un carattere circolare e interattivo. In questo caso, il livello di sviluppo rende possibili taluni apprendimenti e ne limita altri, ma l'insegnamento concorre a determinare lo sviluppo nella misura in cui si colloca nell'area di sviluppo prossimale, infatti, esso ha il compito di sostenere e supportare didatticamente l'apprendimento agendo proprio in questa stessa zona.

2) *I codici linguistici*. – Le abilità linguistiche degli allievi sono spesso correlate alla loro estrazione sociale. Accade spesso che ci siano delle differenze significative tra i vari gradi di codice linguistico ristretto e elaborato. Alunni di estrazione sociale medio-bassa padroneggiano, di solito in maniera esclusiva, un “codice ristretto” caratterizzato da un lessico essenziale e da una sintassi piuttosto semplice, questo piccolo esempio evidenzia comunque il problema della necessità di un adegua-

mento del linguaggio verbale dell'insegnamento ai codici linguistici degli allievi allo scopo di garantire a tutti la comprensione della comunicazione didattica.

3) *Gli stili cognitivi*. – Gli alunni dimostrano diverse modalità di apprendimento esibendo ciascuno proprie preferenziali strategie per imparare, corrispondenti a modi personali di elaborare l'informazione. Con l'espressione *stile cognitivo* si intende, nello specifico, una modalità di elaborare l'informazione che presenta una relativa stabilità al variare dei compiti; si tratta, perciò, di una nozione che si riferisce a differenze interindividuali di funzionamento cognitivo di carattere qualitativo e globale.

In questo caso, lo stile d'apprendimento riguarda i modi di elaborare l'informazione adottati nel contesto dei processi di apprendimento. Più precisamente, con questa seconda nozione ci si riferisce alla strategia di processazione cognitiva che viene utilizzata per imparare, laddove con il termine strategia è inteso il percorso mentale usato a tale scopo.

Il numero e l'identificazione degli stili cognitivi (es. stile acustico *vs* stile visivo; stile globale *vs* stile analitico; dipendenza dal campo *vs* indipendenza dal campo) e la corrispondente necessità di diversificare i modi di presentare l'istruzione agli allievi, cosicchè ciascuno possa trovare strumenti didattici più adeguati, sono oggetto di una attenzione che ruota intorno alla necessità di creare una corretta corrispondenza tra attitudini individuali e metodi didattici.

Infatti, il concetto di stili cognitivi, basato su differenze interindividuali di natura qualitativa, interpreta il rapporto tra gli stili e i metodi didattici come un rapporto di carattere interattivo.

All'importanza di concedere tempi utili per l'apprendimento al soggetto si somma la necessità di utilizzare i tempi supplementari per differenziare il trattamento didattico, modificando le caratteristiche dell'approccio già utilizzato al fine di dare

maggiori possibilità di reperire percorsi congeniali agli stili cognitivi dei singoli soggetti.

Gli esperti non hanno ancora stabilito con chiarezza: se lo stile identifichi una capacità o una preferenza (cioè a dire se il soggetto si trova più a suo agio con quello stile); se lo stile cognitivo rappresenti una modalità di funzionamento delle caratteristiche del compito; quale sia il rapporto tra sviluppo e stili cognitivi (ossia, non è chiaro quando si cominciano a manifestare regolarità circa le modalità di elaborazione delle informazioni e con quale dinamica questo avvenga).

4) *I ritmi d'apprendimento*. – La disomogeneità delle capacità iniziali (o di partenza) comporta la necessità di tempi di apprendimento differenziati. Dal punto di vista della didattica, nasce l'esigenza di modulare il ritmo dell'insegnamento, cossichè ciascuno possa usufruire del tempo di cui ha bisogno per apprendere. In un'accezione comportamentista, si potrebbe dire che, rispetto all'acquisizione di specifiche competenze, si tratta di adattarsi ai tempi di apprendimento del bambino, concedendo il tempo necessario per passare dal prerequisito posseduto all'abilità da acquisire. Baldacci⁴² spiega, che l'uso del termine *ritmo* implica una complicazione, infatti, indica "l'esistenza di una struttura di intervalli temporali in una successione di fenomeni"⁴³.

Questa osservazione appare corretta per i concetti di maturazione genetica e sviluppo e sembra, in questi casi, fare riferimento all'esistenza di un programma temporale endogeno non alterabile e accelerabile dall'esterno. Per Bloom⁴⁴ il tempo necessario per apprendere è una variabile che dipende dall'interazione tra le capacità cognitive del bambino (prerequisiti posseduti, livelli di sviluppo) e le caratteristiche dell'intervento didattico.

Si possono ritenere *strategie individualizzate* le tecniche per l'apprendimento individuale che si rivolgono al gruppo classe integrando diverse metodologie didattiche (momenti di lezione, di

lavoro di grande, medio e piccolo gruppo, di lavoro individuale).

Le strategie individualizzate, scrive Frabboni, non postulano itinerari didattici ritagliati esclusivamente sul singolo bambino, bensì concedono un allestimento didattico della sezione per *gruppi a livello* (omogenei per rendimento-profitto cognitivo). Per individualizzare *i percorsi* di istruzione, l'insegnante "deve predisporre per i singoli *gruppi a livello* contenuti di conoscenza (unità didattiche) "differenziati" quanto a registri linguistici e a struttura logico-concettuale, con una "modularità" dei tempi di apprendimento il più possibile *personalizzata*"⁴⁵. Il docente potrà predisporre – per i singoli gruppi a livello – contenuti di conoscenza "differenziati" quanto a struttura linguistica e a struttura logico-formale, garantendo il rispetto della flessibilità dei tempi-ritmi di apprendimento.

I gruppi strutturati sono tenuti in vita solo temporaneamente, quando la classe è chiamata ad operare i passaggi cognitivi (le "strutture" disciplinari) più difficili e selettivi delle singole materie curriculari o è impegnata in fasi di recupero e consolidamento dell'apprendimento.

Tra le strategie individualizzate di insegnamento-apprendimento ricordiamo il *mastery learning* o apprendimento per padronanza. Si tratta, di una strategia che riserva un'attenzione particolare ai saperi di base; ai livelli, ai tempi e alle modalità di apprendimento di ciascun allievo; nonché ai momenti di "recupero", fondamentali per sostenere gli allievi che accusano, durante i percorsi di assimilazione delle conoscenze e nelle varie fasi dell'istruzione (disciplinare e interdisciplinare), particolari difficoltà e/o ritardi.

In questo senso, alternate alle strategie non "individualizzate", le strategie individualizzate e il *mastery learning* in particolare possono mostrare la loro utilità proprio dove le particolari difficoltà dei contenuti reclamano strategie di "ottimizzazione" dell'insegnamento.

Il mastery learning si concentra sui livelli elementari e intermedi della tavola tassonomica (si tratta solitamente di obiettivi disciplinari) e si caratterizza come una procedura fortemente strutturata, costituita da percorsi sequenziali e cumulativi, prevenendo da parte del docente/i una strutturazione precedente all'avvio dell'attività in classe delle Unità Didattica (inerenti quelle competenze che ogni allievo deve assolutamente acquisire).

L'unità didattica identifica il suo contributo formativo “con la *morfologia cognitiva* di uno statuto disciplinare composto: tendenzialmente di «condotte» (in termini di *automatismi disciplinari*), di «capacità» (in termini di controllo formale del *linguaggio* e dei meccanismi di *comprensione* delle conoscenze), di «padronanze» (in termini di capacità logiche e metodologiche), di «competenze» cognitive (in termini di potenzialità *generative*: intuitive, euristiche, creative). L'Unità Didattica si propone tendenzialmente come una “frazione” di una materia scolastica. La sua specificità didattica fa tutt'uno con la sua rilevanza cognitiva (le «cifre» di conoscenza-competenza) e con l'essere titolare dei nuclei fondanti (le “cifre” generative ed euristiche) di una disciplina”⁴⁶.

Nella fase iniziale del mastery-learning viene effettuato il controllo delle condizioni di partenza e una conseguente messa a punto di procedure e strumenti di recupero mirato a garantire a tutti il possesso dei pre-requisiti d'ingresso.

I docenti sono tenuti a definire le padronanze richieste agli allievi (in termini di obiettivi cognitivi specifici che verranno condivisi con la classe) e a mettere a punto le prove di verifica. Inoltre, scompongono l'unità didattica in sottounità tenendo conto degli obiettivi da perseguire; preparano e propongono alla classe il materiale; somministrano durante il percorso le prove oggettive finalizzate alla valutazione formativa, per l'identificazione di eventuali lacune. La valutazione formativa nel mastery learning ha un'importanza particolare perché costituisce un continuo *feedback* per l'insegnante e per lo stu-

dente. Si tratta, di un'informazione di ritorno che permette di verificare l'efficacia del processo nel suo svolgersi e di apportare, eventualmente, nei tempi utili e con interventi mirati, le modifiche necessarie e/o gli eventuali interventi di recupero. In fase finale, viene effettuata la valutazione sommativa.

Secondo Bloom, attuare una procedura come il mastery learning significa simulare in una situazione collettiva un contesto di precettorato, sebbene esistano differenze rilevanti tra il precettorato individuale e quella che possiamo definire una sua simulazione collettiva. Nel precettorato classico⁴⁷, l'*unità di adattamento* dell'insegnamento è rappresentata da un singolo individuo, mentre nel secondo caso è rappresentata dal gruppo-classe; quindi, paradossalmente, nel caso dell'insegnamento collettivo, l'adattamento dell'insegnamento può riguardare solo in misura ridotta i singoli alunni della classe, perchè concerne prevalentemente l'unità gruppo-classe, che è di un tipo logico differente e superiore a quello dei membri che ne fanno parte. Ne consegue che, quasi sicuramente, in una situazione di insegnamento collettivo l'adeguatezza di una proposta didattica in rapporto ad ogni singolo alunno può essere parziale, e ciascuno sarà tenuto ad uno sforzo di adattamento (positivo nella misura in cui stimola la flessibilità mentale, ma col pericolo di eccedere oltre la soglia di compatibilità di alcuni allievi e, dunque, col rischio di creare un freno al processo di apprendimento).

L'adattamento dell'insegnamento in situazione collettiva⁴⁸ presenta difficoltà e rischi, poiché:

- la regolazione viene compiuta essenzialmente in base ad informazioni approssimative che riguardano prevalentemente alcune caratteristiche del sistema-gruppo (particolarmente attorno al valore "modale" o a quello "mediante" della distribuzione dell'abilità iniziale);
- non si dispone di alcun algoritmo computazionale in grado di calcolare in modo esatto la regolazione da com-

piere sulla base delle informazioni raccolte; la regolazione, infatti, viene operata sulla base di una elaborazione cognitiva dell'insegnante che combina le informazioni di cui dispone attraverso un giudizio, poco oggettivo, e per questo scarsamente attendibile;

- considerato il carattere approssimato ed incompleto delle informazioni e la natura intuitiva della regolazione, il processo di adattamento dell'insegnamento sarà costituito essenzialmente da una componente *stocastica*, cioè a dire di genere probabilistico, per cui occorrerà una serie di tentativi (almeno due) e di correzioni successive per realizzare la regolazione;
- il processo di correzione del primo approccio necessiterà dell'informazione relativa agli esiti di questo (è questa la funzione della valutazione formativa) e avrà ancora carattere approssimativo e probabilistico, sarà dunque, scarsamente corretta, sebbene sia sufficiente che venga raggiunta la soglia della compatibilità globale della proposta didattica rispetto alle caratteristiche di tutti gli studenti, ossia che vengano assicurate le condizioni di possibilità dell'adattamento da parte loro;
- col procedere dei tentativi, si ha un restringimento del *target* (del gruppo di alunni che devono ancora conseguire l'obiettivo) che rende progressivamente più mirato l'aggiustamento.

In sintesi⁴⁹, essendo ogni livello dell'individualizzazione caratterizzato da potenzialità sue proprie, l'atteggiamento più corretto potrebbe essere quello di combinare in varie possibili maniere diversi livelli di intervento individualizzato: a livello di gruppo-classe, a livello di sottogruppi della medesima classe, a livello di gruppi omogenei tra classi diverse, a livello di piccoli gruppi, nonché a livello di precettorato individuale.

L'esigenza di assicurare a tutti gli allievi la padronanza

degli alfabeti di base attraverso una scuola officina della cultura, ha un corrispettivo nell'esigenza di mettere gli allievi nella condizione di imparare ad imparare, e di conseguire apprendimenti metacognitivi attraverso una scuola laboratorio.

In questo senso, la *ricerca* orientata all'apprendimento socializzato rappresenta quella strategia che, lontano da un'ingenua pedagogia dei gruppi, in modo programmato, ma meno sequenziale e strutturato rispetto al *mastery learning* permette agli allievi di operare ai livelli superiori convergenti e divergenti della tavola tassonomica (analisi, sintesi, intuizione, invenzione, e, metodo).

Innanzitutto, il termine "ricerca" richiama una disponibilità mentale ad individuare problemi rilevanti e congruenti e ipotesi e procedure risolutive nell'ambito di un processo che non perviene mai a risultati definitivi. In questo senso, convive con un ambiente culturale caratterizzato da problematicità, complessità, relativismo, apertura al dibattito e al confronto/collaborazione interdisciplinare⁵⁰, e si propone quale approccio aperto a cogliere nuovi fronti problematici, qualificandosi come una metodologia di insegnamento/ apprendimento che attiva un atteggiamento problematico e aperto al dibattito, al confronto, alla collaborazione.

È interessante notare come Dewey⁵¹ abbia interpretato il termine ricerca secondo due accezioni:

- l'attività mediante la quale l'individuo, fin dalla nascita, interagisce con il proprio ambiente per conoscerlo e interpretarne le opportunità;
- il "metodo scientifico" che impegna il ricercatore ad esaminare criticamente la correttezza dei processi inferenziali e a sottoporre a verifica le ipotesi formulate.

Nella ricerca, il bambino, sorretto da una concreta motivazione ad apprendere/scoprire, analizza, smonta, ricompone e organizza i fatti e gli eventi, mediante operazioni logico-creative caratte-

rizzate dalla costruzione di operazioni, da confronti, da riprogettazioni, in una rete cognitiva, costantemente disponibile a mettere in discussione i dati e le conoscenze acquisite richiamando ad un processo ininterrotto di costruzione e manipolazione dei concetti

Attraverso la ricerca l'alunno è sollecitato “[...] ad essere un costruzionista, ad organizzare i dati dell'informazione in un modo che gli permetta non soltanto di scoprire regolarità e correlazioni, ma anche di evitare quell'indiscriminato accumulo di informazioni che non tiene conto degli scopi a cui le informazioni potrebbero essere destinate [...]. L'organica sistemazione delle informazioni, che riduca la disordinata molteplicità dei dati materiali inserendola in un processo conoscitivo costruito da noi stessi, rende più facile il recupero di quel materiale”⁵². In questo senso, le conoscenze dei bambini non sono scoperte, ma riscoperte fino a quando non acquisiscono la consapevolezza che esiste un mondo oggettivo della conoscenza scientifica che va praticato a prescindere da se stessi come soggetti. Tramite la ricostruzione dei fatti, degli eventi, delle evoluzioni, la lettura delle fonti⁵³ e la loro interpretazione, gli studenti hanno la possibilità di attuare e sperimentare una serie di meccanismi e di conoscenze con le quali mettere alla prova, consolidare e modificare le proprie preconoscenze, costruire nuovi concetti e nuove categorie di analisi, scoprire validità e limiti di talune concettualizzazioni.

La pratica del metodo della ricerca consente ai bambini di acquisire un atteggiamento culturale caratterizzato dal:

- a) rapportarsi alla realtà in modo problematico;
- b) formulare ipotesi per la soluzione di problemi e metterle alla prova;
- c) avere consapevolezza che ogni soluzione è congetturale e provvisoria, non assoluta e definitiva;
- d) pertanto la soluzione di un problema rimanda ad altri problemi e può sempre essere messa in discussione;

- e) comprendere che ogni fenomeno per essere adeguatamente conosciuto richiede di essere affrontato da molteplici punti di vista mediante i paradigmi e le metodologie fondative delle diverse discipline culturali;
- f) trasferire le ipotesi formalizzate da un campo di indagine in altri contigui per tentare di risolvere i problemi ivi emergenti⁵⁴.

In questa visione, nella ricerca in classe contenuti, metodi e modalità organizzative si sostengono e si sintonizzano con coerenza e l'organizzazione razionale dello spazio in cui si svolge la ricerca consente un coinvolgimento concreto dei bambini nelle fasi progettuali e operative.

Nella ricerca, infatti, docenti e allievi (supportati da eventuali altri consulenti) possono e/o devono risultare parimenti coinvolti nella messa a punto dei materiali e del *Progetto didattico*.

Il Progetto Didattico si articola secondo un percorso scandito in diversi momenti:

- a) individuazione, della tematica all'interno della quale esplicitare il problema e delimitare il campo di ricerca, (sono di massima importanza preventivi sopralluoghi da parte dell'insegnante/i e contatti con responsabili e/o esperti);
- b) definizione degli obiettivi cognitivi;
- c) suddivisione del progetto didattico in fasi tenendo conto degli obiettivi cognitivi e del piano di ricerca;
- d) definizione delle strategie (lezione-guida dell'insegnante e/o di un esperto, intervista a un testimone privilegiato, discussione in classe sulla base di input vari, lavoro a livello di piccoli gruppi ecc.);
- e) definizione dei luoghi di svolgimento delle varie fasi della ricerca;
- f) definizione dei tempi;
- g) valutazione⁵⁵.

Un interessante modello di ricerca in classe è rintracciabile

nell'approccio del *Cooperative-learning*, ci riferiamo alla *Group-Investigation* di Y. Sharan e S. Sharan che basano la loro matrice teorica sul contributo di diversi autori e di diversi approcci: (Lewin, Thelen, Piaget, la corrente costruttivista, i contributi della motivazione intrinseca...). La *Group-Investigation*, si caratterizza come un metodo per l'istruzione in classe in cui gli studenti conducono la ricerca di gruppo in piccoli gruppi e in modo collaborativo per esaminare, fare esperienza e capire l'argomento di studio. Secondo questo approccio, che si distingue per l'importanza data alla motivazione intrinseca e alla curiosità epistemica degli studenti, la ricerca di gruppo è una strategia di apprendimento cooperativo che integra l'interazione e la comunicazione in classe con il processo di studio dei contenuti scolastici.

Nella *Group-Investigation*⁵⁶ il rapporto interpersonale diventa il perno attorno a cui ruotano tutte le altre variabili (motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione, ecc.) poiché gli autori ritengono che nei gruppi d'apprendimento consolidati e/o impegnati in attività complesse le abilità sociali determinano il livello di successo del gruppo influenzando oltre che sullo scambio affettivo tra i membri, sullo scambio di informazioni, sullo scambio delle risorse e sull'efficacia del feedback per migliorare il compito.

In questo tipo di approccio, la classe sceglie la ricerca e l'insegnante si muove in un'opera di pianificazione per ottenere un risultato complesso suggerendo i temi e l'orientamento. Si tratta di una ricerca che nasce sempre da una curiosità epistemica (un interrogativo significativo ed ampio). Gli studenti esaminano le fonti, pongono le domande e le suddividono in categorie. Le categorie diventano i sottoargomenti che verranno scelti e fatti oggetto di studio da parte di gruppi di studenti. All'interno di ciascun gruppo verrà steso un piano di lavoro che comporta la previa suddivisione degli argomenti di ricerca. Durante la realizzazione della ricerca i membri dei gruppi discutono sistemati-

camente del proprio lavoro al fine di scambiarsi idee e informazioni, di ampliarle, di chiarirle e di integrarle, e, in fase finale, strutturano sia una sintesi individuale sia una sintesi per gli altri componenti del proprio gruppo di ogni lavoro svolto individualmente. La restituzione alla classe del lavoro svolto prevede la possibilità per gli studenti di scambiarsi impressioni sulle proprie ricerche, sulla propria esperienza affettiva, e l'opportunità di autovalutarsi (l'insegnante e gli studenti collaborano nel valutare l'apprendimento individuale, di gruppo e di classe).

La presentazione del lavoro alla classe è un momento particolarmente importante perché mette in evidenza le idee principali e le conclusioni della ricerca. Per questo motivo gli Sharan sostengono la necessità di una corretta pianificazione della fase di presentazione del lavoro sottolineando che occorre:

- assicurarsi che nel gruppo ognuno ricopra un ruolo attivo nella presentazione;
- informare la classe su tutte le fonti consultate dal gruppo per ottenere le informazioni (il gruppo distribuisce un elenco delle fonti);
- stabilire e rispettare dei limiti di tempo per la lunghezza delle presentazioni;
- lasciare tempo al resto della classe perché possa fare delle domande;
- coinvolgere il più possibile i compagni di classe affidando loro dei ruoli da interpretare (ad esempio, chiedere chiarimenti terminologici);
- assicurarsi che tutti i materiali e l'attrezzatura necessari siano disponibili.

Sulle orme di Dewey, gli Sharan, identificano quattro componenti essenziali dell'apprendimento scolastico che caratterizzano il loro approccio. Si tratta di componenti, utili come criteri per sapere se il metodo della ricerca di gruppo viene applicato mantenendone i principi e gli obiettivi fondamentali,

o se si sono semplicemente operati cambiamenti esteriori nella conduzione dell'insegnamento / apprendimento.

Le componenti-criterio sono le seguenti:

- “1. La *ricerca* si riferisce all'organizzazione e alle procedure per gestire la conduzione dell'apprendimento in classe come processo di indagine. In questo modello è la più generale delle componenti poiché va a identificare l'orientamento dell'insegnante e degli studenti verso il processo di apprendimento. Questo orientamento dell'intera classe rende possibile la realizzazione delle altre tre componenti del metodo della ricerca di gruppo;
2. L'*interazione* identifica la dimensione interpersonale, o sociale, del processo di apprendimento così come avviene nella comunicazione fra i membri di piccoli gruppi nella classe;
3. L'*interpretazione* avviene sia a livello interpersonale che a livello cognitivo individuale. L'interazione fra studenti in piccoli gruppi stimola il loro sforzo individuale di attribuire significato alle informazioni acquisite durante il processo di ricerca. La comprensione individuale dell'argomento oggetto di studio è aumentata dalle loro interpretazioni delle informazioni;
4. La *motivazione intrinseca* si riferisce alla natura del coinvolgimento emotivo degli studenti nell'argomento che stanno studiando e nella conoscenza che cercano di acquisire. L'obiettivo è che gli studenti divengano personalmente interessati a cercare le informazioni necessarie per comprendere l'argomento oggetto di studio.

La realizzazione della *Group-Investigation* richiede la combinazione simultanea di tutte le quattro componenti.

Un altro esempio di ricerca può essere quello proposto da Chiesa⁵⁷, che ha suggerito un modello di indagine d'ambiente, secondo le seguenti fasi:

- 1) *individuazione del problema*, che costituisce la motivazione

- ad iniziare. Il problema deve sempre originarsi da una situazione esperita dai ragazzi;
- 2) *formulazione delle ipotesi, iniziali* che avvieranno la ricerca, la quale, a sua volta, potrà generare ulteriori ipotesi;
 - 3) *definizione* del campo, che implica, in relazione alle ipotesi, una scelta dei fenomeni da indagare e una localizzazione spazio-temporale. Si tratta di una scelta che può essere modificata durante l'indagine;
 - 4) *raccolta dei dati*, che può essere
 - a) *diretta*, cioè fatta dai ragazzi stessi, tramite l'osservazione di determinati fenomeni o rilevamenti effettuati mediante questionari e interviste;
 - b) *indiretta*, cioè realizzata utilizzando ricerche compiute da altri (ad esempio, le statistiche pubblicate dall'ISTAT).
 - 5) *La registrazione dei dati*, che può essere effettuata mediante grafici di vario tipo adatti a porre in evidenza le relazioni ipotizzate;
 - 6) *L'interpretazione dei dati*, che generalmente avviene nel corso di una discussione guidata dall'insegnante, il quale stimolerà i ragazzi a individuare eventuali relazioni capaci di avviare alla soluzione del problema. Dai risultati di una ricerca spesso possono nascere nuovi problemi da cui potranno partire altre ricerche;
 - 7) *La comunicazione*, che serve per comunicare i risultati (anche parziali) del lavoro. A tal fine, si possono utilizzare vari mezzi:
 - le relazioni scritte od orali che dovrebbero essere stese non solo alla fine, ma anche nel corso della ricerca, sia per permettere lo scambio delle informazioni raccolte, sia per riflettere sulla metodologia adottata;
 - la drammatizzazione e la produzione di audiovisivi, per rappresentare i contesti analizzati o fatti e personaggi di particolare rilievo.

3. Strumenti di controllo

I presupposti culturali che supportano questo contributo inducono a interpretare la classe come sistema complesso e contesto a mediazione sociale. In fase di organizzazione-pianificazione-revisione del setting di classe, questo tipo di lettura riconosce la competenza del bambino/i o il suo/loro rendimento in qualità di attributi dinamici di un sistema (bambino-contesto classe), pertanto ritiene determinante per un positivo livello di prestazione anche la qualità delle interazioni tra il bambino e il contesto, tra i quali particolarmente il grado di sostegno e di sfida forniti dall'insegnante (zona di sviluppo prossimale); l'incontro tra differenti situazioni affettive, stili cognitivi; modelli organizzativi di lavoro; strategie e contesti di autoefficacia.

A partire da questi presupposti, il suggerimento di rilevare la situazione cognitivo-affettiva delle classi attraverso l'uso sovrapposto di strumenti di controllo, di osservazione e di monitoring, persegue una conoscenza del contesto-classe a livelli più completi e complessi di osservazione (attraverso un riscontro sia quantitativo sia qualitativo) e si propone di indagare, le caratteristiche di forza e di debolezza di alcune scelte didattiche (costruzione di zone e strutture di cognizione/affettività distribuita e/o di scaffolding) per sviluppare modalità di aggiustamento delle scelte intraprese.

Soprattutto, gli strumenti prescelti, utilizzati contemporaneamente, permettono di assolvere ad una lettura del gruppo-classe su tre livelli:

- la situazione del gruppo-classe così come è;
- la situazione del gruppo-classe così come è percepita dagli allievi;
- la situazione del gruppo-classe così come è percepita dagli insegnanti.

L'uso contemporaneo di tali strumenti, consente anche una lettura della sovrapposizione/interdipendenza dei tre livelli indicati, che corrisponde all'essere della classe un sistema dinamico che influenza/determina le condizioni di status e di partecipazione cognitivo-affettiva nel lavoro che si svolge al suo interno.

Gli strumenti di controllo prescelti, e che si è ritenuto importante descrivere collocandoli nelle matrici teoriche di riferimento, sono:

- l'Intervista sulla Relazione per l'Insegnante⁵⁸;
- Prove strutturate e semistrutturate di verifica: le scelte multiple e le libere associazioni
- Test sociometrico di Moreno (sociomatrice e sociogramma delle costellazioni e delle reti di relazioni tra gli allievi).

a) *L'Intervista sulla Relazione per l'Insegnante*

Le relazioni che l'insegnante instaura con i bambini costituiscono una finestra di opportunità nella loro possibilità di intersecarsi con i percorsi evolutivi degli allievi e di determinare deviazioni verso condizioni di benessere.

Per questo, alcuni espedienti rappresentano approcci preventivi all'instaurarsi di una relazione conveniente, si tratta ad esempio: della variazione delle proporzioni numeriche tra insegnanti e bambini; del miglioramento della comprensione dello sviluppo da parte degli insegnanti; dell'acquisizione di una conoscenza più approfondita delle circostanze di vita degli alunni e una comunicazione più diretta tra bambini e insegnanti, non ultima una maggiore stabilità dei loro contatti.

I principi della terapia sistemica enfatizzano la comprensione del comportamento delle parti in relazione al tutto, nonché la comprensione delle proprietà dinamiche del tutto in relazione al contesto e cioè ritengono che la comprensione del comportamento sociale di un bambino possa migliorare se si

conoscono le modalità di relazione con l'insegnante, in vista degli obiettivi che l'insegnante e la scuola perseguono nella classe.

Questa teoria rappresenta una prospettiva che tenta di individuare la natura dinamica, multicomponentiale e interattiva dello sviluppo infantile e, in questa accezione, il concetto di zona di sviluppo prossimale⁵⁹ dimostra di incorporare principi sistemici.

La zona di sviluppo prossimale, infatti, si riferisce alla differenza che esiste tra i livelli di competenza quando il soggetto esegue un compito da solo o quando si trova in un contesto interattivo con un esperto. I bambini mostrano livelli di competenza significativamente più alti e sofisticati quando interagiscono con l'esperto. In questo senso, la competenza di un bambino o il suo rendimento non sono di per sé caratteristiche del bambino, ma costituiscono attributi dinamici di un sistema bambino-contesto. Tale prospettiva risulta estremamente importante per determinare il livello delle prestazioni e la qualità delle interazioni tra il bambino e il contesto, ma soprattutto e, in particolare, il grado di sostegno e di sfida forniti dall'insegnante, strettamente correlati alla *readness*.

I codici e le regolazioni delle classi definiscono il tipo di relazioni che si instaurano tra insegnanti e bambino; le relazioni interpersonali (bambino-genitore; bambino-bambino; genitore-insegnante; insegnante-alunno/i), costituiscono sistemi diadici che hanno un ruolo fondamentale nella regolazione del comportamento del bambino all'interno di piccoli gruppi sociali. Con gradualità, le due parti riusciranno a comprendere cosa possono aspettarsi reciprocamente e individuare sia i limiti che riceveranno in determinate occasioni dall'altro elemento della diade sia i limiti che saranno imposti all'interno della relazione. In questa interpretazione, la motivazione o il desiderio di cambiare derivano dalla co-azione dei sistemi del bambino e del contesto.

L'incertezza insita nelle previsioni del comportamento induce a riconoscere che esso è determinato da influenze multiple.

In ambito psicoeducativo, si è soliti fare riferimento al coping come alla capacità di adattamento all'ambiente e alla resilience intesa come la capacità dell'individuo di raggiungere un livello sufficiente di adattamento nonostante la presenza di fattori di rischio psicosociale.

L'impossibilità di separare il contesto dall'adattamento del bambino, induce a considerare che l'adattamento è distribuito. Perciò, l'attenzione, il problem-solving, l'abilità di lettura e scrittura, le emozioni, il comportamento e le competenze sociali, le relazioni con i compagni e l'autocontrollo sono distribuiti tra il bambino e la situazione o le situazioni in cui si realizzano sia la sfida sia la relazione che lega il bambino alla sfida e alla/e situazione/i. La competenza del bambino è situata all'interno di questa rete e, occorre prendere in considerazione tutti gli aspetti di questa rete distribuita per comprendere e descrivere l'adattamento.

In questo approccio esistono degli strumenti di conoscenza delle caratteristiche della rete e delle interazioni. Nello specifico, per gli insegnanti sono state redatte delle interviste analoghe a quelle utilizzate con i genitori per sollecitare l'esposizione da parte degli adulti delle proprie rappresentazioni delle relazioni instaurate con i bambini. Si tratta, in particolare, dell'*Intervista sulla Relazione per l'Insegnante* che Pianta (TRI, 1997c) e collaboratori hanno redatto sulla base dell'Intervista sullo Sviluppo per il Genitore (Pianta et al., 1993). L'intervista (semi-strutturata) è concepita in abbinamento ad un sistema di attribuzione del punteggio che offre un sistema per la valutazione delle rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle loro relazioni con i bambini e di se stessi dal punto di vista professionale.

In realtà, la TRI si basa su altre interviste, tra le quali, ad esempio l'Adult Attachment Interview (AAI) (Main, Goldwin,

1994), intese a esplicitare le rappresentazioni delle relazioni. L'intervista contiene domande che riguardano la relazione dell'insegnante con un determinato bambino, corredate da ulteriori quesiti su temi e argomenti specifici (la disciplina, la socializzazione, il supporto offerto per migliorare il rendimento, l'efficacia e l'affetto).

In questa intervista e nelle altre interviste che hanno l'obiettivo di esplorare le rappresentazioni, gli insegnanti vengono invitati a fornire esempi delle loro caratterizzazioni delle relazioni e a verbalizzare pensieri e sentimenti associati agli esempi e agli episodi riferiti. Per codificare le risposte alle interviste, il sistema di scoring impiegato è concepito con una certa flessibilità che gli consente di essere applicato, anche in contesti di ricerca, a quasi tutte le interviste semistrutturate relative alla percezioni che gli adulti hanno delle relazioni.

In specifico, il sistema di scoring valuta le rappresentazioni delle relazioni con i bambini oggetto dell'indagine in riferimento a tre aree: (a) il contenuto dei temi rappresentati; (b) il modo in cui l'insegnante vede se stesso in relazione al bambino (rappresentazioni di processo); (c) il tono affettivo delle rappresentazioni, ipotizzando che la lettura contemporanea di queste tre aree fornisca una visione abbastanza completa delle rappresentazioni dell'insegnante e della sua relazione con il bambino. Le risposte vengono codificate in base ad una scala a 4 punti: l'area del Contenuto (che comprende le scale dell'Obbedienza, del Rendimento e della Consolazione e rispecchia la misura in cui questi argomenti sono presenti nelle risposte degli insegnanti); l'area del Processo (che comprende le scale dell'Assunzione di Prospettiva e dell'Evitamento delle Emozioni Negative, che rispecchiano l'atteggiamento dell'insegnante di fronte ai bisogni espressi o percepiti dai bambini); l'area dell'Affetto (che comprende le scale denominate Rabbia, Piacere e Peso).

Il sistema di scoring (che negli studi condotti ha dimostrato una buona affidabilità) si presenta aperto consentendo di aggiungere domande all'intervista e scale al sistema di punteggio; esso è concepito per fornire una descrizione globale delle rappresentazioni mentali degli insegnanti, senza sacrificare la dimensione qualitativa e per consentire una significativa flessibilità di analisi e di ricerca.

Pianta spiega che, nelle interviste rivolte ai genitori, le risposte alle domande proposte dall'intervistatore sono moderatamente collegate al loro comportamento con il figlio o la figlia in diverse circostanze: a tavola, durante un gioco associato al *problem solving* e in una situazione che prevede la separazione e la successiva riunione⁶⁰. Quindi, per esempio, i punteggi nella scala del Rendimento sono collegati all'età e al livello di abilità del bambino e al comportamento controllante dei genitori in una condizione di gioco; i punteggi nella scala di Assunzione di Prospettiva sono altamente associati alle osservazioni della sensibilità dei genitori, mentre i punteggi nella scala del Peso sono legati alle osservazioni di disimpegno e di un legame emotivo negativo da parte dei genitori.

Negli studi più recenti, la TRI è stata coinvolta come oggetto di analisi psicometriche con un campione di maestri della scuola materna, da cui sembrerebbe che questi trovino le domande accettabili e non intrusive, dimostrandosi comunque disponibili a discutere le loro relazioni con alcuni bambini e riportando esperienze sia negative sia positive. Questo strumento, ancora non definitivamente formalizzato, bensì tuttora oggetto di studio, sebbene non possa risultare definitivo per influenzare talune decisioni in ambito educativo, si presta comunque ad essere utilizzato, in contesti di indagine didattica per indurre gli insegnanti ad esprimere le percezioni di sé in relazione ad un determinato bambino. In particolare, questo strumento permette di evidenziare una vasta gamma di diffe-

renze tra gli individui e può essere proficuamente impiegato, se trattato con una certa competenza pedagogica, per facilitare la discussione delle relazioni quando si lavora con gli insegnanti.

Si riporta, di seguito la TRI nella sua versione integrale⁶¹:

Istruzioni per gli intervistatori

È importante che l'insegnante si senta a proprio agio durante l'intervista, perciò non spingetelo a rispondere se dà segno di non volerlo fare. È necessario riferirsi sempre al bambino chiamandolo per NOME durante l'intervista, mantenere uno stile colloquiale, senza allontanarsi troppo dalla forma delle domande. Se possibile, è opportuno sondare esperienze specifiche dell'intervistato o esempi esplicativi delle risposte.

Istruzioni per gli insegnanti

Le porrò ora alcune domande a proposito della sua relazione con *nome del bambino* e su altre relazioni personali; l'intervista durerà circa un'ora. Forse riterrà che alcune domande riguardino argomenti strettamente personali: mi dica apertamente se non intende rispondere a qualcuna di esse e passeremo alla domanda successiva. Vorremmo conoscere la storia della sua relazione con *nome*. Come lei saprà, si sa molto dei bambini; ora è necessario ampliare le conoscenze nel campo delle relazioni che gli insegnanti instaurano con i bambini e con altre figure significative della loro vita.

A. La relazione con il bambino

1. Per favore, scelga tre parole che descrivano la sua relazione con *nome*. Ora, per ognuna di queste parole racconti un'esperienza specifica o un momento che la illustri. (Formulare due volte la domanda per ottenere esperienze specifiche. Se necessario precisare "come per la parola 'divertente': mi parli di un momento in cui la sua

- relazione con nome è stata divertente”). Esaminare ogni parola separatamente.
2. Mi parli di un episodio specifico che ricorda in cui lei e *nome* vi siete sentiti veramente in sintonia. (Sollecitare l'intervistato a esporre ulteriori dettagli se necessario: “Mi descriva meglio ciò che è accaduto”). Come si è sentito lei? Come pensa che si sia sentito *nome*?
 3. Ora, mi parli di un episodio in particolare in cui lei e *nome* vi siete sentiti molto distanti. (Sollecitare l'intervistato a esporre ulteriori dettagli, se necessario: “Mi descriva meglio ciò che è accaduto”). Come si è sentito lei? Come pensa che si sia sentito *nome*?
 4. Quali esperienze con altre persone lei ritiene siano state particolarmente difficili o impegnative (dure, gravose) per lui/lei?
 5. Gli insegnanti si domandano spesso fino a che punto devono spingere i bambini a cimentarsi con argomenti difficili e quando è invece opportuno desistere. Mi racconti un episodio in cui tale situazione si è verificata con *nome*. Come avete gestito, lei e *nome*, la situazione? Che cosa ha provato lei in questa situazione?
 6. Mi racconti un episodio recente in cui *nome* si è comportato male (richiedere un esempio dettagliato). Che cosa è accaduto? Perché? Che cosa ha fatto lei? Perché? Che cosa avete provato lei e il bambino/bambina? Normalmente le situazioni di questo genere si risolvono in questo modo?
 7. Mi parli di un episodio in cui *nome* era turbato e si è rivolto a lei. Che cosa è accaduto? Perché? Che cosa ha fatto lei? Perché? Che cosa avete provato lei e il bambino/bambina? Normalmente le situazioni di questo genere si risolvono in questo modo?
 8. Qual è la soddisfazione maggiore dell'essere l'insegnante di *nome*? Perché?

9. Tutti gli insegnanti dubitano a volte delle proprie capacità di soddisfare i bisogni del bambino. Che cosa determina questa situazione per lei con *nome*? Come affronta questi dubbi? Pensa mai a *nome* quando è casa? A che cosa pensa in particolare?
10. In che modo lei e *nome* comunicate sulle sue esigenze di indipendenza o di aiuto? Che cosa fa nome per comunicare i suoi bisogni? Che cosa fa lei?
11. Com'è la sua relazione con la famiglia di *nome*?

B. Le relazioni con gli adulti

Ora, vorrei porle alcune domande sulle sue relazioni con gli adulti. In primo luogo parleremo dei rapporti in ambito scolastico.

12. Come descriverebbe le sue relazioni con gli adulti nella (*nome della scuola*)?
13. Mi parli della sua relazione con uno dei suoi insegnanti quando era bambino.

b) Prove strutturate e semistrutturate di verifica: le scelte multiple e le libere associazioni

Le prove strutturate di verifica si caratterizzano come uno strumento valutativo che può essere utilizzato nelle diverse fasi del processo di insegnamento-apprendimento. In fase di valutazione diagnostica, il loro uso è finalizzato alla conoscenza dei prerequisiti per contribuire ad un intervento formativo volto a predisporre fasi di consolidamento e/o di recupero.

Uno strumento di valutazione, infatti, consiste in un "oggetto" che consente di rendere intellegibili e razionali i fenomeni dell'insegnamento-apprendimento attraverso la loro osservazione, il loro controllo e, con differenti gradi di precisione, la loro misurazione. Questo significa che uno strumento adeguato permette di misurare delle qualità producendo una

quantificazione in grado di migliorare la qualità della conoscenza che si possiede del fenomeno.

Nel panorama delle prove di valutazione, sono definite oggettive quelle prove di verifica delle abilità, delle conoscenze e delle competenze relative ad uno o più ambiti disciplinari, caratterizzate da una serie di quesiti o stimoli chiusi, ciascuno dei quali è corredato da due o più risposte chiuse⁶². Da un estremo all'altro di gradazione, esistono prove che presentano stimoli aperti o chiusi e risposte a loro volta aperte o chiuse. Si considera chiuso uno stimolo che pone in modo univoco una o più questioni e si considera chiusa una risposta che consente una sola scelta tra le alternative offerte contestualmente allo stimolo. Nella tipologia delle prove classificate secondo il criterio di apertura e/o chiusura degli stimoli e/o delle risposte, le *prove oggettive* di verifica si considerano all'estremo massimo.

La chiusura dello stimolo e della risposta permettono di stabilire in precedenza, ossia in fase di costruzione (e dunque, prima che lo strumento venga somministrato) il punteggio da assegnarsi a ciascuna domanda a seconda che la risposta risulti esatta, sbagliata o omessa, cosicché il punteggio attribuibile ad una determinata prova non potrà che essere lo stesso chiunque ne sia il correttore.

L'oggettività della prova si riscontra anche nel fatto che a tutti gli studenti cui la prova viene somministrata è richiesta l'esecuzione di uno stesso compito, ossia di rispondere alle medesime domande e generalmente in tempi identici.

In particolare, nei tests standardizzati, i quesiti rappresentano un'adeguata campionatura delle conoscenze relative ad uno o più ambiti disciplinari ed ad un livello di complessità determinato. In questo modo, i punteggi conseguiti dalla somministrazione della prova si denotano come una vera e propria misurazione delle caratteristiche rilevate. Queste prove si definiscono prove strutturate di conoscenza perché sia le domande (item, quesiti) sia le

risposte si presentano contestualmente strutturate al momento del loro impiego. In tal senso, la manifestazione delle competenze del soggetto implicato non viene resa possibile con la richiesta di un'autonoma elaborazione delle risposte alle diverse domande, bensì attraverso l'operazione di scelta della/e risposta/e ritenuta/e esatta/e tra quelle proposte a ciascun quesito.

Una prova oggettiva, infatti, è costituita da un insieme di domande, quesiti o item ciascuno dei quali con diverse alternative di risposta di cui una o più di una sono esatte, altre (sbagliate) sono poste con funzione di disturbo e, dunque, definite distrattori. Gli item possono presentare una struttura varia. Al variare della struttura si modificano anche la tipologia delle operazioni richieste all'allievo per la scelta della risposta e, soprattutto, la qualità degli obiettivi dell'apprendimento che si possono rilevare e misurare. La tipologia dei quesiti cambia con il variare delle modalità con cui vengono strutturate domande e risposte. Tra le tipologie di item più importanti esistono le scelte multiple ad una o due selezioni che presentano il più alto livello di flessibilità della struttura.

Solitamente, consistono in un nucleo tematico centrale in cui viene posto un determinato problema, seguito da alcune alternative di soluzione oppure in una domanda con più alternative di risposta, oppure in un'affermazione incompleta che va integrata scegliendo tra i comportamenti offerti quello ritenuto esatto. Nel caso di scelte multiple ad una soluzione, si richiederà di riconoscere l'unica risposta giusta; nel caso di risposte multiple a più soluzioni, si richiederà di identificare le due soluzioni esatte tra quelle offerte. L'informazione sul numero delle risposte che si possono scegliere deve precedere le domande e deve essere fornita prima della somministrazione della prova. Al fine di evitare (soprattutto, in casi come quello degli item vero/falso) che persista una probabilità di rispondere bene in maniera casuale, le alternative di risposta devono essere almeno quattro o cinque e i distrattori, ossia le

alternative di risposta non esatte, devono necessariamente essere plausibili, e quando possibile, parzialmente veri. In questo caso, si evita di fornire, anche involontariamente agli allievi che non padroneggiano l'abilità sottoposta a controllo, indizi utili per l'identificazione della risposta giusta. Per lo stesso motivo è necessario che ciascuna alternativa sia sintatticamente congruente con la domanda posta e che abbia la stessa lunghezza e la stessa complessità delle altre. Nel caso in cui questo ultimo passaggio risulti complesso, per semplificare il lavoro di stesura degli item è possibile strutturare copie di alternative di identica lunghezza e complessità sintattica. L'individuazione delle risposte esatte nelle scelte multiple è caratterizzata da una procedura più articolata di quella generalmente richiesta dagli altri tipi di item.

Le domande possono anche assumere la consistenza di problemi molto complessi, di situazioni nuove, di contesti simulati e in questo caso richiedere, nella formulazione l'uso delle tabelle tassonomiche per rilevare diversi obiettivi valutativi.

Tra gli errori di formulazione degli item a scelta multipla, si riscontrano più frequentemente l'inesatta o incompleta puntualizzazione del quesito; la scarsa (o nulla) pertinenza dei distrattori con il tema del quesito; la palese infondatezza delle alternative di risposta sbagliata; l'incongruenza della struttura sintattico grammaticale delle domande e delle risposte che potrebbe rappresentare un indizio nello scarto per individuare l'alternativa corretta; l'inclusione nella domanda di elementi informativi non necessari, che rappresentano un intralcio inutile e comportano molte ambiguità interpretative; l'impiego della doppia negazione, a cui è preferibile ovviare con l'uso della negazione in grassetto o di una sottolineatura. È molto importante che il problema che si intende porre con il quesito venga chiaramente esplicitato e che tutti i distrattori siano caratterizzati da una certa plausibilità, se si desidera che la risposta scelta sia il risultato di un articolato processo di discriminazione tra le

alternative offerte e rispecchi effettivamente il livello di padronanza dell'obiettivo verificato attraverso l'item.

In particolare, una corretta costruzione delle prove oggettive⁶³ richiede la definizione delle abilità obiettivo da sottoporre a controllo; l'analisi degli obiettivi determinati e classificati al fine di escludere quelli ripetuti e integrare quelli omessi; l'eventuale campionamento degli obiettivi da sottoporre a controllo e la determinazione della tipologia e del numero degli item da impiegare.

In tal senso, si può ritenere che una prova oggettiva ben formulata⁶⁴:

- costituisca uno stimolo significativo per gli studenti, che devono affrontare una serie di quesiti diversi e possono acquisire, in questo modo, una consapevolezza ulteriore in merito alle loro capacità di analizzare criticamente una situazione problematica;
- costituisca uno strumento di indagine particolarmente utile ai docenti per:
 - raccogliere informazioni sugli esiti cognitivi della procedura di mediazione messa in campo;
 - completare la proposta di istruzione, arricchendola coerentemente sulla base delle esigenze individuate;
 - indagare sui processi di apprendimento dei singoli studenti.

In realtà, l'elaborazione di un qualsiasi strumento di accertamento delle conoscenze richiede una particolare attenzione ad alcuni accorgimenti dai quali derivano i principali requisiti che determinano le caratteristiche formali delle prove:

- 1) determinare precisamente e immediatamente, dopo l'identificazione della funzione valutativa che si vuole svolgere, quali conoscenze si desidera sottoporre a controllo, ossia definire gli obiettivi che si possono e si intendono verificare con quella specifica prova;

- 2) costruire lo strumento omologo il cui impiego permette agli allievi di manifestare quei comportamenti cognitivi che esprimono la padronanza degli obiettivi sottoposti a verifica;
- 3) costruire lo strumento che garantisca un'univocità di interpretazione, definendo contemporaneamente le modalità e i criteri di lettura dei dati da rilevare. Ambedue questi aspetti consentiranno a ciascun esaminatore di cogliere sempre gli stessi dati, garantendo il canone di attendibilità.

Alle prove strutturate di verifica si affiancano le prove semi-strutturate. Si tratta di prove costituite da una serie articolata di quesiti chiusi che richiedono ai soggetti cui si somministrano di formulare autonomamente i testi delle risposte, sempre rispettando taluni vincoli prescrittivi che, anche in questo caso, dovranno essere confrontabili con criteri di correzione predeterminati.

La maggiore circoscrizione e chiarezza delle domande, unitamente all'univocità di determinazione delle risposte criterio, ridurranno le possibilità di un'interpretazione errata del grado di adeguatezza delle risposte. In questo caso, solo al termine dell'elaborazione dei quesiti sarà possibile determinare il punteggio attribuibile a ciascuno di essi in relazione al livello di adeguatezza delle risposte dell'allievo con le risposte criterio.

Le prove semi-strutturate, diversamente dai test oggettivi, non richiedono agli allievi un uso prevalente della memoria riconoscitiva, bensì di quella rievocativa che richiama elementi di originalità nella scelta della risposta.

Gli studi che si trovano all'estremo "concettuale" si basano su dati di natura linguistica e fanno uso di strumenti quali le associazioni verbali e le libere associazioni che nella tipologia dello strumento "mappa concettuale" si rintracciano nell'estremo fenomenologico.

Le ricerche sulle rappresentazioni mentali, infatti, sono caratterizzate dalla presenza di un alto numero di variabili (di natura linguistica, sociale, affettiva, emotiva, ecc.) non tutte facilmente individuabili né controllabili.

Uno strumento che utilizza le associazioni verbali consiste nel proporre allo studente una parola-stimolo unitamente alla richiesta di rispondere con la prima parola o successione di parole che gli rievoca. Tale tecnica, permette una quantificazione dei risultati in termini di frequenza di una particolare associazione e può suggerire indicazioni che, sebbene richiedano un controllo con altri strumenti, possono informare sulla natura delle relazioni esistenti fra i concetti.

In merito all'elaborazione dei dati ricavati tramite associazioni verbali, oltre ad un'analisi percentuale delle parole associate con più frequenza alla parola stimolo, è possibile e utile, ai fini dell'interpretazione, individuare anche categorie in cui aggregare le parole scritte o dette dagli studenti.

La ricognizione delle informazioni fornite dall'utilizzo di una prova di valutazione rappresenta un momento fondamentale per l'intervento didattico. La somministrazione e la correzione di una prova propongono, infatti, interrogativi importanti per leggere le informazioni e intraprendere scelte didattiche. Nello specifico, gli interrogativi che si pongono individuano classi di problemi relativamente⁶⁵:

1. all'andamento dell'intero gruppo di studenti (ad esempio, se il gruppo risulta omogeneo; se il valore medio dei risultati si avvicina ai livelli più alti o a quelli più bassi del rendimento; se vi sono lacune particolarmente diffuse nel gruppo-classe);
2. all'andamento del singolo studente (ad esempio, come si situa la sua prova rispetto a quelle del gruppo, ossia se si è verificato un progresso oppure una regressione nei suoi livelli di apprendimento e quali sono le sue lacune più gravi);

3. alla qualità della prova somministrata (ad esempio, se i singoli item risultano troppo difficili o troppo facili, se sono ben formulati oppure devono essere modificati e se i distrattori risultano efficaci e ben equilibrati);
4. all'efficacia dell'azione didattica svolta (ad esempio, se le lacune individuate dipendono da una sottostima delle reali difficoltà della prova oppure vanno fatte risalire prevalentemente al tipo di approccio didattico utilizzato o ad altre ulteriori cause).

c) Test sociometrico di Moreno (sociomatrice e sociogramma delle costellazioni e delle reti di relazioni tra gli allievi)

Il test *sociometrico*, proposto da Moreno, costituisce uno strumento di conoscenza dei contesti sociali e un effettivo elaborato della sociometria, ossia quella scienza che “avvalendosi di metodi quantitativi, studia le proprietà psicologiche dei gruppi”⁶⁶.

Il costrutto sociometrico (dunque, il *quadro sociometrico*, ovvero i risultati dell'indagine sociometrica) sottende che qualsiasi gruppo, al di sotto della struttura di superficie, tangibile, visibile, abbia una seconda struttura non ufficiale, ma comunque viva e reale, ovvero quella psicologica o delle relazioni interpersonali.

Il test sociometrico permette di conoscere “la geografia psicologica di una collettività, i modi di vita e le strutture sociali costruite dall'uomo”⁶⁷. Osservando la struttura dettagliata di una comunità, infatti, è possibile individuare la posizione concreta occupata da ciascun individuo e notare alcuni aspetti significativi legati a questa posizione, per esempio che il nucleo delle relazioni che si costituiscono attorno ad ogni singolo può essere più ricco attorno ad alcuni e più povero attorno ad altri. Si tratta, di un nucleo di rapporti che costituisce la più piccola struttura sociale e che possiamo definire atomo sociale.

Sebbene alcune parti di questi atomi sociali possano apparire circoscritte agli individui che vi partecipano, altre si legano con differenti parti di altri atomi sociali e queste ultime con altre ancora formando quelle catene che la sociometria descrittiva definisce reti sociometriche.

Il test sociometrico, nello specifico, rappresenta uno strumento che studia le strutture sociali alla luce delle attrazioni e delle repulsioni che si sono manifestate nel gruppo e che, nel campo delle relazioni interpersonali, vengono definite con i termini di scelta o rifiuto⁶⁸. Il sociogramma costituisce un metodo che consente l'esplorazione dei fatti sociometrici; con esso è possibile rilevare le posizioni che un individuo occupa nel gruppo e le relazioni che si stabiliscono tra i diversi individui. È, perciò, un metodo di esplorazione. I sociogrammi sono congegnati in modo da permettere di estrarre dalla prima mappa di una collettività delle porzioni minori che, riportate su una scala più grande, si prestano ad essere studiate analiticamente.

È possibile ottenere un sociogramma, secondario o privato, quando, dalla mappa di una collettività si estrae l'importanza funzionale delle strutture, per esempio delle reti psicologiche; riportare graficamente le reti, sulla base delle informazioni dei sociogrammi "primari", permette di preparare mappe che consentono di esplorare vaste aree geografiche.

In questo senso, possono evidenziarsi diverse strutture d'isolamento, che Moreno definisce:

- "Isolamento semplice. Questa struttura rappresenta l'isolamento di un individuo non solo all'interno del suo gruppo, ma anche entro la collettività. L'individuo non è rifiutato né respinge gli altri. Nessuno esprime però il desiderio di vivere con lui ed egli non è desideroso di vivere con qualcuno altro. Si tratta di una configurazione di puro e semplice isolamento.
- Nel secondo tipo di struttura d'isolamento si verifica che un

- individuo ne sceglie altri, esterni al proprio gruppo, senza essere scelto né da questi né da quelli del proprio gruppo.
- Il terzo tipo di struttura d'isolamento concerne l'individuo scelto da individui esterni al suo gruppo, che però dirige le proprie scelte verso individui diversi da quelli che l'hanno scelto. Non emette scelte verso il proprio gruppo e non viene scelto da questo.
 - Il quarto tipo di struttura d'isolamento concerne la persona le cui scelte sono dirette verso membri del suo proprio gruppo i quali però, nei suoi confronti, si dimostrano indifferenti.
 - Triangolo isolato. Tre individui sono collegati in triangolo da attrazioni reciproche, però ciascuno di loro riceve delle linee nere da parte di altri membri del gruppo. Questa struttura rappresenta un triangolo isolato e rifiutato.
 - Il quarto tipo di struttura d'isolamento comprende cinque individui isolati e rifiutati dal gruppo, di cui ciascuno rifiuta l'uno o l'altro dei cinque. Abbiamo scoperto questa struttura come residuo di una consorteria rifiutata dal gruppo in via di dissolvimento.
 - Paio isolato. Due individui costituiscono un paio di reciproca attrazione ma non vengono scelti dagli altri. In qualche caso particolare uno dei due rifiuta il gruppo, l'altro è attirato da alcuni suoi componenti.
 - Soggetto isolato a causa di un reciproco rifiuto. Il soggetto non solo è lasciato isolato: è anche rifiutato dal suo gruppo e, inoltre, rifiuta il proprio gruppo⁶⁹.

L'elemento determinante di attivazione è ciò che Moreno definisce il criterio. L'autore scrive: "ciò che dà ad ogni gruppo, inteso in senso sociometrico, la sua forza particolare, è il suo "criterio", vale a dire il movente, il motivo comune che trascina gli individui in uno stesso slancio spontaneo, verso un determi-

nato obiettivo⁷⁰). Il criterio può essere costituito da un interesse vitale (ne sono un'esemplificazione la ricerca di un alloggio e/o riparo; il bisogno di nutrirsi e di dormire; il bisogno di amore o di un compagno), ma anche da un interesse passeggero e insignificante (ad esempio una partita a carte).

Questo significa che esistono un'infinità di criteri che operano ininterrottamente alla costituzione dei raggruppamenti, i quali offrono alla società, oltre la sua forma ufficiale, percepibile con i sensi, un'infrastruttura.

Innanzitutto, i criteri vanno necessariamente distinti sia dalle "motivazioni" sia dall'"utilità" che presentano per i membri del gruppo. Inoltre, i criteri comportano lo stesso postulato implicito, ossia che tutti i soggetti coinvolti abbiano una conoscenza vissuta, passata o attuale, di questi criteri, ovvero, in termini sociometrici che siano in grado di "liberare la propria spontaneità" sotto lo stimolo di detti criteri.

Da questo punto di vista, l'uso del test sociometrico implica necessariamente talune condizioni teoriche, ossia:

- a. "che i soggetti che partecipano alla situazione siano attirati, gli uni verso gli altri, da uno o più criteri;
- b. che la scelta sia caduta su un criterio al quale i soggetti si sentano obbligati a rispondere con grande spontaneità al momento del test;
- c. che i soggetti siano disposti a rispondere sinceramente;
- d. che il criterio scelto per la prova sia forte, durevole, preciso e non debole né passeggero o vago⁷¹.

Nell'ipotesi di Moreno, oltre all'osservazione o all'osservazione partecipata, sarebbe significativo permettere la partecipazione dei soggetti alla costituzione dei gruppi. Ovviamente, in un contesto didattico finalizzato alla strutturazione di setting efficaci dal punto di vista cognitivo-affettivo, questa ipotesi può essere utile in alcune circostanze, ma meno corretta in altre in cui è particolarmente richiesta una costruzione pilotata dei

gruppi da parte dell'insegnante, in considerazione delle caratteristiche della classe.

Ciascun individuo è considerato centro di risposte preferenziali. Questa reazione non è artificiale, l'individuo è sollecitato da un interesse affettivo per raggiungere uno scopo pratico e ben definito che desidera si realizzi ed è consapevole che chi predispone la costituzione dei gruppi, in un contesto organizzato, ha l'autorità necessaria per farlo realizzare; le scelte effettuate sono sempre riferite ad un criterio ben definito.

In considerazione dei gruppi da studiare, nonché delle funzioni specifiche assunte da tali gruppi, devono essere utilizzati differenti criteri.

In particolare, il test sociometrico comporta tre distinti aspetti:

1. le scelte spontanee;
2. la motivazione di queste scelte;
3. il determinismo di queste scelte.

Nello specifico della scelta spontanea, dobbiamo sottolineare che essa richiede l'analisi della motivazione che la sostiene tramite la tecnica dell'intervista o test di spontaneità e, soprattutto, osservando l'interazione tra atteggiamenti verbali e atteggiamenti non verbali.

In questo caso, l'applicazione dei principi sociometrici alla vita della classe comporta il riferimento alle situazioni rappresentative della vita normale del gruppo differenziando le une dalle altre; infatti, la scelta di un compagno piuttosto di un altro, spesso non è indipendente anche dalla natura dell'attività o della situazione. Quelli che Moreno chiama criteri sociometrici sono costituiti proprio dalle attività (o situazioni). In riferimento al gruppo-classe, i criteri di vita associativa più utilizzati riguardano lo stare con gli altri (chi si vorrebbe come compagno di banco, di gioco...); lo svolgere attività/compiti scolastici con gli altri (con chi si vorrebbe svolgere quella ricer-

ca e/o attività); la leadership nei gruppi (chi si vorrebbe come coordinatore di un lavoro di gruppo ecc.)⁷².

Nella formulazioni delle domande è preferibile rispettare *situazioni reali o realizzabili*, perciò adottare criteri specifici (ad esempio: “con chi vorresti fare la ricerca di storia?”), e non generali o generici.

Il test sociometrico nella forma più semplice chiede di fare le proprie scelte su di una sola domanda o criterio.

La somministrazione alla classe del test sociometrico richiede, oltre ad altre accortezze, la dichiarazione della segretezza della risposta e del suo uso per il fine esclusivo di orientamento nella strutturazione dei gruppi di lavoro.

Si suggerisce di effettuare la registrazione delle risposte del gruppo-classe in una sociomatrice, ossia in una tabella a doppia entrata, in cui, in ogni riga è possibile rappresentare e leggere le scelte compiute da ciascun soggetto e, in ogni colonna, le scelte ricevute. Il sociogramma, come esplicitato, evidenzia le configurazioni dei legami e delle reti all'interno del gruppo preso in considerazione e permette di rintracciare fenomeni tipici del gruppo (per es. la popolarità di taluni soggetti, le coppie, i sottogruppi o costellazioni, gli isolati, i rifiutati...).

In una elaborazione semplificata e pratica del sociogramma, i vari membri del gruppo, in considerazione del numero di scelte ricevute, possono essere collocati in differenti zone di un “bersaglio”. Nella prima zona o zona centrale, possono essere collocati coloro che hanno ricevuto più di cinque scelte, nella seconda zona coloro che sono stati scelti tre o quattro volte, nella terza zona coloro che sono stati scelti una o due volte, nella quarta zona chi non ha ricevuto scelte, ossia coloro i quali sono stati rifiutati⁷³.

Nel caso di una posizione di centralità di un soggetto è importante distinguerne tra due forme tipiche, ovvero una configurazione che indica uno stato sociometrico di popolarità,

tipica di un soggetto che è scelto da molti membri del gruppo e, una configurazione che indica uno stato sociometrico di potenza, tipica di un soggetto scelto da più membri, ciascuno dei quali compare al centro di una costellazione.

4. Strumenti di osservazione e monitoring: l'osservazione e i diari di classe

L'approccio dialettico della didattica problematicista demistifica ogni presunzione di conoscenza assoluta della realtà ed evidenzia la natura problematica, processuale e in continuo divenire dell'insegnamento-apprendimento.

A tale scopo, la ricerca-azione viene svolta come strategia di investigazione della didattica, in quanto affronta la *problematicità in situazione*, indagando gli aspetti del "contratto pedagogico".

L'atteggiamento di chi agisce e/o cerca di conoscere in un contesto educativo deve essere quello di chi osserva o si auto-osserva con un atteggiamento critico.

L'*osservazione* e i *diari di classe* rappresentano due strumenti significativi di cui avvalersi per avviare con gli insegnanti un processo di riflessione e/o per permettere agli insegnanti stessi di porsi in un atteggiamento di autoriflessione.

4.1 L'osservazione come dimensione euristica della professione docente

Osservare significa guardare o esaminare con attenzione e considerare con cura. In questa definizione, emergono con evidenza un aspetto di intenzionalità e un aspetto di concentrazione (con il relativo-possibile coinvolgimento di più organi di senso).

L'osservazione risulta uno specifico comportamento di attenzione ad un particolare evento e si distingue dal semplice "guardare" proprio in virtù del suo essere uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico e caratterizzato dalla tendenza di mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi, alle sue motivazioni, agli obiettivi, e alle ipotesi che hanno promosso la rilevazione dei dati.

Giovannini definisce l'osservazione come "una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno. Consiste nella descrizione, il più possibile fedele e completa, delle caratteristiche di un particolare evento/comportamento/situazione e delle condizioni in cui si verifica"⁷⁴.

Possiamo dire che, in campo educativo, si è soliti operare una distinzione tra un'osservazione condotta *sul campo* (ambiente naturale), cosiddetta *etologica* e un'osservazione condotta in *laboratorio* (ambiente artificiale), cosiddetta *sperimentale*⁷⁵.

Quello che distingue il metodo osservativo dal metodo sperimentale non è tanto il luogo della rilevazione quanto il ruolo del ricercatore rispetto alle variabili indipendenti. Nel primo caso, si tratta di un ruolo di semplice descrizione, mentre nel secondo caso si tratta di un ruolo di trasformazione di uno stato iniziale⁷⁶.

L'osservazione sul campo è stata ed è solitamente utilizzata per osservare variabili dinamiche difficilmente esplorabili in laboratorio (per motivi diversi, che possono andare dalla irriproducibilità fisica e/o operativa di un determinato contesto a motivi di carattere deontologico).

In questo caso, l'osservazione viene svolta nell'ambiente naturale di vita dell'oggetto (soggetto o fenomeno) dell'osservazione, dove cioè esso si produce e si rivela nella sua specificità, e non si prevede alcuna interferenza dell'osservatore con l'oggetto dell'osservazione.

L'osservatore è tenuto a fornire una descrizione analitica e non valutativa, può utilizzare diverse tecniche di rilevazione e registrazione (dalla dettatura al registratore, con eventuale successiva trascrizione e/o classificazione, alla videoregistrazione, all'utilizzo di check-list).

In qualsiasi caso, il contributo che l'osservazione, condotta in forma più o meno sistematica e come eventuale strumento di indagine qualitativa, può fornire ad una ricerca è fondamentale.

Demetrio, scrive: "l'osservazione è quindi, prima ancora di essere metodo e tecnica, una dimensione euristica sempre presente nelle procedure di ricerca e, in particolare, nell'indirizzo qualitativo"⁷⁷.

È un momento ineliminabile nel processo di ricerca scientifica sia nella fase che precede la formulazione delle ipotesi sia nella loro definizione. L'osservazione rappresenta, infatti, il momento iniziale della procedura sperimentale, e serve per conoscere il fenomeno che si intende indagare e per individuare le variabili più significative che lo caratterizzano. Seguono questo momento la fase di formulazione delle ipotesi e la fase della sperimentazione propriamente detta, che ha lo scopo sia di verificare le ipotesi sia di elaborare e interpretare i risultati. In una ricerca priva di interventi, l'osservazione può essere, inoltre, in forme più o meno codificate, uno strumento di raccolta episodico o sistematico dei dati.

In ambito psico-pedagogico è possibile fare riferimento a diverse metodologie, a diversi strumenti e a diverse tecniche di rilevazione a seconda del tipo di problema che si stabilisce di indagare e delle opzioni teoriche che sottostanno alle scelte del ricercatore.

Demetrio propone la definizione di Massonat che considera l'osservazione "una modalità di elaborazione conoscitiva, funzionale a molteplici finalità, che si inserisce in un progetto più

generale di descrizione degli eventi⁷⁸ e ricorda come l'autore individui nella letteratura internazionale più recente almeno cinque delle utilizzazioni della modalità osservazionale in educazione:

- a) come momento *diagnostico* (quando l'osservazione viene circoscritta a luoghi molto definiti);
- b) come *pratica* (quando l'osservazione si presenta integrata agli altri compiti degli attori);
- c) come *fase* di ricerca (quando essa si colloca all'inizio di un programma d'indagine);
come *risultato* di un'azione di tipo osservativo (quando l'osservazione si trasforma in documento);
- d) come *processo*, se entra a fare parte di un progetto che fa della partecipazione un momento in cui i risultati dell'osservazione vengono discussi con i destinatari dell'osservazione⁷⁹.

Per l'autore⁸⁰, l'osservazione rappresenta una metodologia utilizzata con presupposti specifici, quando serve agli obiettivi di una ricerca; quando viene programmata sistematicamente; quando è messa in relazione con proposizioni generali e quindi con ipotesi, enunciati, tesi; quando è rapportata all'onere di comprovare con controlli sistematici o discontinui sia le ipotesi (iniziali e successive) sia le osservazioni preliminari.

L'*osservazione sistematica* prevede un controllo dell'osservatore e dell'adeguatezza delle strategie impiegate⁸¹. Infatti, quando si intende procedere ad una osservazione è facile incorrere in una serie di difficoltà e di errori per una molteplicità di cause.

Innanzitutto, per condurre un'osservazione che non perda di vista il suo oggetto, è indispensabile definire accuratamente ciò che si vuole osservare e pervenire alla scelta e all'uso corretto di procedure controllate cioè sistematiche, ripetibili e comunicabili.

Gli attori e il contesto dell'osservazione⁸² sono sempre circondati dalla presenza di variabili che, se gestite scorrettamente da chi osserva, rappresentano dei limiti. Innanzitutto, l'osser-

vazione è sempre un procedimento selettivo e “questo è tanto più vero nel caso dell’osservazione del comportamento di esseri umani, in cui l’appartenenza alla medesima specie di “osservatore” e “osservato” rende più facile una selezione di tipo interpretativo”⁸³.

Nell’obiettivo dell’osservazione e nel paradigma teorico di riferimento dell’osservatore, esistono sempre delle attese; solitamente, infatti, un osservatore vede quello che si aspetta di vedere (anche se non esiste) in base alle ipotesi che ha formulato e per l’interferenza delle sue aspettative, dei suoi stereotipi, delle sue opinioni personali.

Esplicitare queste ipotesi e/o queste aspettative potrebbe essere utile per chi interpreta i risultati dell’osservazione. Inoltre, l’osservazione si situa necessariamente in un contesto di microanalisi, soprattutto se indaga il soggetto umano e analizza delle microcategorie, con il conseguente rischio di conseguire un’interpretazione restrittiva e di perdere di vista il contesto generale.

La ricerca psicopedagogica, particolarmente interessata ad osservare l’insegnamento inteso come comportamento che produce effetti cognitivi e sociali⁸⁴, si è impegnata soprattutto ad effettuare ricerche di tipo sperimentale centrate sulla figura dell’insegnante (motivazioni, interessi, bisogni, comportamenti) utilizzando scale di valutazione per rilevare il grado di competenza professionale e *check-list* e sistemi di categorie (che registrano una categoria di comportamento alla volta nell’unità di tempo, nell’arco del periodo osservato).

Nell’intrapresa di un’osservazione educativa, le principali fonti di errore si riscontrano solitamente in fase di rilevazione-registrazione, analisi/codifica/interpretazione, e possono essere relative:

- alla reattività di soggetti (che avrebbero potuto avere comportamenti diversi in assenza dell’osservatore, anche

- in riferimento all'identità dell'osservatore e alla familiarità con la sua figura);
- alle condizioni psicofisiche dell'osservatore (attenzione, percezione, ansia, memoria⁸⁵, etc.);
 - ai fattori concernenti l'esperienza nell'uso del materiale di registrazione (al linguaggio usato per descrivere; alla produzione di materiale confrontabile e comunicabile; all'attenzione nella descrizione del contesto: mancanza di informazioni contestuali pre-durante e dopo; agli errori di registrazione del tempo in termini di frequenza, di durata del comportamento; di sequenza di eventi e di modalità; alla capacità di descrizione del campione (*specimen*) in cui si osserva la globalità del comportamento del soggetto in una determinata situazione per un periodo di tempo sufficientemente lungo o comunque ritenuto significativo).

Una buona prassi osservativa richiederebbe di dichiarare che si sta osservando ai soggetti interessati, senza precisare il contenuto osservato e evitando di considerare il periodo iniziale di osservazione, poiché si tratta solitamente di un periodo particolarmente caratterizzato da errori.

Al fine di garantire, in fase di rilevazione e in fase analisi-codifica, una validità e un'attendibilità dell'osservazione, è possibile utilizzare più strumenti ed è indispensabile creare un indice di accordo tra due o più osservatori.

La pratica della interosservazione prevede la negoziazione e la discussione analitica tra più osservatori dei comportamenti oggetto dell'osservazione.

Nell'osservazione sperimentale la pratica della doppia-osservazione, prevede la presenza di un osservatore "partecipe" e in situazione che estende il suo protocollo a posteriori, mentre un altro osservatore "non partecipe" (che sta dietro allo specchio unidirezionale) registra i dati osservativi contemporaneamente allo svolgersi dell'evento studiato.

In qualsiasi caso, l'avvio di una buona osservazione richiede una corretta formazione dell'osservatore che dovrebbe imparare da un lato a delimitare il campo di osservazione (che cosa osservare, quali sono gli indicatori del fenomeno da indagare, a quale livello di analisi e dettaglio bisogna effettuare la rilevazione) dall'altro lato a prendere confidenza con il metodo, lo strumento e la tecnica.

Tra gli strumenti che possono contribuire all'osservazione di alcuni aspetti di natura cognitivo-affettiva relativi l'insegnamento-apprendimento in una classe possiamo citare le registrazioni audio-video e i protocolli di dialogo.

a) Registrazioni audio-video

La *videoregistrazione* è uno strumento di rilevazione particolarmente attendibile e affidabile perché consente una descrizione molto fedele dei comportamenti osservati e, soprattutto, essendo una tecnica di registrazione automatica, così come l'*audioregistrazione*, non è condizionata dal limite dell'affaticamento dell'osservatore. Con entrambi gli strumenti, l'analisi dei comportamenti viene svolta in un momento successivo a quello dell'uso, ossia quando la registrazione dei dati è terminata e completata. Nel caso della videoregistrazione, il materiale raccolto può essere sottoposto a un'analisi sistematica e dettagliata, soprattutto attraverso espedienti tecnici (per esempio la pausa e il rallentatore) che permettono di cogliere eventi troppo veloci per essere percepiti nell'osservazione sul campo.

L'accortezza principalmente richiesta è che le riprese vengano fatte in modo da evitare, in alcuni casi, che il soggetto osservato sia consapevole di essere sotto osservazione e/o, comunque, che modifichi il suo comportamento in funzione della consapevolezza di essere osservato. In questo caso, facciamo riferimento a quello che è stato precedentemente definito il problema della reattività dei soggetti.

In particolare, per ridurre al minimo il fenomeno della reattività, è utile procedere ad una familiarizzazione dei soggetti analizzati con lo strumento, sebbene ne risulti più influenzato il comportamento degli adulti che quello dei bambini, soprattutto se si tratta di bambini piccoli.

In riferimento ai vantaggi, è possibile individuarne alcuni particolarmente significativi, che si rintracciano nell'utilità di effettuare:

- un'osservazione del comportamento di soggetti differenti, ossia il singolo, la coppia, il gruppo;
- una rilevazione in contemporanea del comportamento di più soggetti e di situazioni interattive complesse difficilmente rilevabili con altre tecniche;
- un'osservazione in contemporanea di più aspetti (per esempio la prossemica, la mimica, etc.);
- un confronto intersoggettivo tra osservatori diversi;
- una molteplicità di presa in visione del materiale (cosicché anche l'osservatore meno esperto abbia il tempo per cogliere e trascrivere caratteristiche del comportamento da osservare) anche a distanza di tempo (e per ulteriori analisi su differenti variabili per esempio la relazione, la verbalizzazione, etc.);
- una rilevazione con la minor perdita di informazione perché la selezione effettuata attraverso l'inquadratura del campo d'osservazione è minore rispetto a quella attivata dall'osservatore che registra su un protocollo (dove, peraltro, le variabili oggetto di analisi devono necessariamente essere prestabilite al momento della rilevazione per poter essere da monito alla stesura del protocollo stesso).

Sebbene la consistente quantità di dati che si possono ottenere dall'uso dell'audio-registrazione e, soprattutto, della videoregistrazione rappresenti un contributo e una risorsa per lo studio, è importante sottolineare che tale quantità costituisce contempo-

raneamente un problema. Infatti, potrebbe risultare molto difficile utilizzare significativamente gli stessi dati, che necessitano sempre di una procedura di verifica particolarmente selettiva.

b) Protocolli di dialogo

Nella tipologia dell'osservazione, quella di *protocolli di dialogo* costituisce una delle tecniche più utilizzate per l'analisi del comportamento in età evolutiva e corrisponde ad una modalità di registrazione degli eventi che consiste nel produrre protocolli di descrizione del comportamento in corso senza utilizzare, nella rilevazione, alcun sistema di codifica⁸⁶.

La difficoltà ulteriore di un corretto uso di questo strumento, rispetto a quello di una videocamera, risiede nel delegare all'osservatore la capacità di restituire la complessità di ciò che osserva (peraltro solitamente configurantesi come un flusso di eventi).

Nonostante la rilevazione di tipo narrativo sia la più nota, in realtà l'osservazione descrittiva non presenta un unico modello di protocollo né un'unica modalità di registrazione dei dati. Infatti, esistono una pluralità di modelli osservativi, ciascuno da correlare con gli scopi e con gli obiettivi della rilevazione. In questo tipo di osservazione, l'analisi dei dati viene fatta contemporaneamente alla rilevazione stessa, sebbene alcuni professionisti, ad esempio gli psicoanalisti, preferiscano rimandare l'analisi ad un momento successivo per valutare l'elemento di soggettività dell'osservatore.

Nel contesto scolastico è corretto aprire un protocollo di dialogo trascrivendo la data, l'ora, e il nome della scuola, dell'insegnante di riferimento, dell'osservatore e del bambino osservato.

Inoltre, prima dell'avvio dell'osservazione è utile trascrivere, anche in poche righe, alcune indicazioni relative a ciò che sta succedendo in quel momento: questo permette di fornire una cornice entro la quale collocare il comportamento osservato. È importante fornire descrizioni specifiche più che termini

generici e risulta indispensabile rifarsi all'uso di un linguaggio non valutativo perché si inibirebbe la possibilità di conseguire un confronto intersoggettivo. La valutazione, infatti, è un passaggio successivo del lavoro, nonostante sia possibile inserire delle note di valutazioni ben distinte dai dati.

L'osservatore è tenuto a raccogliere quelle informazioni che hanno tra loro una consequenzialità logica e deve essere in grado di individuare il collegamento tra gli eventi significativi per comprendere il senso del comportamento agito. Questa operazione richiede all'osservatore di operare con rapidità, soprattutto perché l'osservazione descrittiva ha una durata specifica e particolarmente limitata⁸⁷.

Per sintetizzare la mole di dati disponibili e leggere più rapidamente le informazioni, dunque per registrare con correttezza, è particolarmente efficace rifarsi all'uso di schede-guida, ossia, di matrici che saranno preventivamente preparate dall'osservatore.

Riportiamo di seguito l'esemplificazione, di una scheda-guida relativa all'osservazione di tre dimensioni: l'attività, il linguaggio, e il comportamento sociale del bambino.

Bambino:		Età:	Data:		Ora:
Unità di tempo	Attività	Linguaggio		Codifica	
			Attività e livello cognitivo	Comportamento sociale	Linguaggio
1					
2					
3					

Tratta da: L.Camaioni, C.Bascetta, T.Aureli, *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 29.

4.2 I diari di classe come strumento di monitoring

I *Diari di classe*, possono assumere il valore di uno strumento di osservazione e di monitoraggio del “microcosmo” formativo costituito dalla classe, nonché di documenti per studiare da un punto di vista qualitativo, i problemi pratici degli insegnanti.

In questo senso, il *diario* consiste in un significativo strumento di lettura di spazi problematici e di ambienti complessi. L’aspetto che lo caratterizza in maniera particolare, nel caso in cui si tratti di un diario corredato da una sistematicità di aggiornamento, è rappresentato dalla possibilità di fornire un’informazione in diacronicità.

In un’ottica problematicista, il diario si presta “all’integrazione con ...” e al “supporto di ...” altre tecniche di indagine e abitua l’insegnante ad assumere un atteggiamento di riflessione professionale; ad impegnarsi in una lettura narrativa degli avvenimenti; a scrivere; ad avere un feed-back immediato e permanente; a bloccare emozioni che altrimenti svanirebbero dalla memoria o perderebbero di intensità, consentendo invece, di trascriverle in un documento-prodotto-reale permanente.

In questo senso, il diario nella sua essenza di strumento autobiografico propone un’osservazione di dimensione “qualitativa” soprattutto perché osservazione soggettiva del contesto e della relazione.

Demetrio afferma che “ogni autobiografia è stata scritta perché l’autore aveva bisogno di attribuirsi un significato, anzi ben più di uno, e presentarsi al mondo”⁸⁸; il destinatario tradizionale dell’intervento educativo da oggetto si fa soggetto (motivandosi ad essere tale) e, in questo senso, scrivere un diario della sezione o della classe significa vivere personalmente l’esperienza di raccontare e di raccontarsi (come duplice attore: l’attore che compie in prima persona le cose narrate e l’attore che le racconta).

La scrittura permette una conservazione del ricordo dell'esperienza che, altrimenti, svanirebbe dalla memoria. La rilettura critica dell'esperienza, in condizioni di presa *di distanza* e/o di distacco spazio-temporale dall'evento, offre l'opportunità di ricostruire una sequenza di avvenimenti significativi e il loro vissuto con una maggiore obiettività. Questa distanza permette, inoltre, di esercitare un certo controllo della situazione narrata.

Scrivere nel senso di effettuare un'operazione di ricodifica dell'esperienza (le cose che abbiamo vissuto o le idee che abbiamo, la necessità di esprimere avvalendoci di un altro codice, in questo caso la scrittura) obbliga a ricostruire l'evento o la sensazione narrata. Per chi narra è come fare un passo indietro, per osservare a distanza ciò che si sta raccontando⁸⁹ e, nel rileggersi il risultato è come un essere fuori e dentro contemporaneamente.

Infatti, se è vero che il soggetto abita nel mondo, è anche vero che esso abita in altri mondi che costituiscono comunque il suo mondo.

La psicologia cognitivista, come spiega M. Contini⁹⁰, ritiene che le emozioni dipendano, siano prodotte, costituite e determinate dal pensiero, e che lo stesso pensiero in molti casi sia emozione; i pensieri di valutazione da cui traggono origine molte esperienze emotive possono essere cattivi pensieri di cui perdiamo le tracce, e che ignoriamo quando cerchiamo di analizzare le oscure e complesse manifestazioni emozionali nostre e altrui. La possibilità di maturare questa consapevolezza, concessa dalla scrittura del diario, permette di disporre di un significativo strumento di analisi.

Si tratta di uno strumento che gode di un'istanza *formativa* e di un'istanza "metacognitiva".

Bruner⁹¹ ritiene la narrazione un-modo di pensare e, dunque, una struttura per organizzare la nostra conoscenza.

In questo senso, la narrazione corrisponde ad un modo per analizzare la realtà, le esperienze vissute, ma contemporaneamente

te ad una modalità per comporre la realtà stessa piuttosto che scoprirla. Per questo motivo e siccome il lettore nell'atto della lettura si porta sempre dietro il proprio contesto (in cui si inserisce la possibilità e l'impedimento alla comprensione) sebbene il ricercatore possa utilizzare il diario dell'insegnante come strumento di indagine, la rivisitazione del diario con l'insegnante-scrittore gli permette di non fraintendere il codice (quello implicito, cognitivo ed affettivo) e il senso (presente nel tessuto dei fatti narrati).

Le finalità formative del racconto autobiografico per gli insegnanti sono state oggetto di ricerca da parte di A.M. Zabalza.

L'autore si è interessato all'analisi dei *diari di classe* come strumenti operativi a disposizione degli insegnanti, proponendo dei diari "corredati di una fondazione teorica (un'idea generale), di un set di obiettivi formativi (argomenti da sviluppare, esplorare, formalizzare sul piano educativo), di strategie operative (metodologie di lavoro), di dilemmi empirici (punti di domanda e di incertezza emersi durante le procedure del fare-scuola), di pratiche di valutazione (modalità possibili di controllo della qualità dei processi di relazione e di conoscenza in classe)"⁹².

In quest'ottica, Zabalza ha individuato la possibilità di scrivere un diario quando l'insegnante:

- è impegnato in un lavoro che comporta una forte implicazione personale (ad esempio nella relazione con gli alunni), in questo caso il diario diventa un mezzo di "espressione personale";
- intende chiarirsi il proprio stile di lavoro, infatti ogni tecnica di documentazione porta con sé un principio di chiarificazione delle proprie pratiche. In questo caso, il supporto di una documentazione ulteriore (realizzata, ad esempio, con le modalità osservative precedentemente proposte) può restituire obiettività e persistenza alle idee,

alle esperienze, alle attività e alle impressioni che si trasformano in realtà visibile, accessibile e analizzabile. Il diario offre al lavoro una prospettiva sincronica e puntuale (ciò che si descrive in ciascuna unità narrativa, ciò che è accaduto in quel determinato momento individuato da ogni singola parte del diario) e una prospettiva diacronica (il modo nel quale vanno evolvendosi i fatti narrati e la nostra personale visione dell'esperienza);

- è sotto pressione o sta accumulando molta tensione interna (per problemi personali, professionali, per situazioni specifiche, etc.). Il diario, in questo caso, contribuisce con un meccanismo di catarsi protettiva⁹³;
- lavora ad una ricerca (processi di ricerca-azione, di valutazione formativa, di innovazione, ecc.) o in un processo del quale è importante documentare percorso e/o evoluzione, soprattutto per conoscere le difficoltà che è stato necessario affrontare, le ipotesi che sono state messe in campo, le reazioni dei diversi partecipanti, ecc.
- in ambito di formazione degli studenti, per pianificare il lavoro.

Nonostante sia possibile procedere con diverse modalità di scrittura (che emergono anche per i differenti stili narrativi degli scrittori) e, nonostante spesso nei diari redatti con una esplicita funzione di analisi gli insegnanti prediligano una scrittura giornalistica (ossia molto descrittiva, che corrisponde ad una attenzione analitica agli aspetti specifici e/o alle diverse dimensioni di ciò che deve essere osservato), prorompono elementi tipici di una lettura qualitativa. Quelli più interessanti vengono rintracciati in⁹⁴:

- una modalità valutativa nell'affrontare i fenomeni descritti, attribuendogli o enunciandone il valore;
- una descrizione etnografica del contenuto e/o del significato di ciò che viene raccontato, che rimanendo sempre nell'ambito della descrizione, prende in considerazione il

contesto fisico-sociale-culturale nel quale si verificano i fatti descritti;

- una narrazione in cui gli eventi narrati appaiono subito come parte di un insieme più ampio di fenomeni tra di loro interagenti;
- un'attivazione di processi di catarsi personale che diventa introspettiva quando il contenuto del diario riguarda piuttosto l'autore (i suoi pensieri, i suoi sentimenti, i suoi vissuti, etc.);
- una dimensione riflessiva, laddove la narrazione risponde ad un processo di *thinking aloud* (pensare da solo ad alta voce), in cui si cerca di chiarire le proprie idee sui temi trattati ed eventualmente la possibilità di immaginare o ricreare le situazioni che si narrano.

Solitamente, questi elementi non compaiono in maniera esclusiva; tale aspetto costituisce la ricchezza dello strumento, che propone più livelli di lettura, e contemporaneamente il suo limite nel permettere di distinguere e filtrare le informazioni.

Inoltre, l'analisi dei diari può avere diversi livelli di complessità, possiamo individuarne:

- *un livello di base*, attraverso cui è possibile analizzare ciò che si narra e osservare le dominanze e le ridondanze (e che può essere realizzato solo dallo scrivente o da questi con il contributo di un collega senza l'impiego di alcun dispositivo tecnico per l'analisi); *un livello medio*, attraverso cui è possibile analizzare i punti tematici, rilevare gli elementi espliciti ed impliciti delle informazioni (descrizioni di fatti o di eventi, valutazioni positive o negative, idee implicite dello scrivente) che richiede, invece, una certa conoscenza di analisi tecnica dei contenuti, e, pertanto può essere condotto dagli stessi autori del diario, se sufficientemente competenti o supportati da supervisori o da altri colleghi;

- *un livello complesso*, attraverso cui è possibile individuare i dilemmi professionali e/o personali (che richiede conoscenze avanzate di analisi del contenuto ed anche del tipo di situazioni che vengono affrontate nel diario, tra cui quelle relative all'insegnamento, al funzionamento della scuola, al contenuto della ricerca o dell'innovazione che si sta documentando, ecc.).

Soprattutto, l'analisi del diario, permette di costruire un'impressione generale su ciò che si narra; di identificare i punti tematici che compaiono ed effettuare una lettura trasversale (per capire in che modo l'autore rappresenta la realtà sia in merito agli argomenti trattati sia alla loro evoluzione). In questo senso, le informazioni a cui è possibile pervenire possono avere caratteri più o meno oggettivi, rintracciabili nei toni, nelle descrizioni, nelle valutazioni (positive e negative).

L'analisi di una vasta campionatura ha permesso a Zabalza di distinguere tre tipologie di diario⁹⁵:

- *un diario come organizzatore strutturale della classe* (si tratta dei diari organizzati sulla scansione dell'orario e dell'organizzazione delle sequenze d'attività che vengono man mano realizzate);
- *un diario come descrizione delle attività* (si tratta, dei diari che concentrano la loro attenzione sul lavoro che insegnanti e allievi realizzano in classe e che possono presentare sia una indicazione estremamente minuziosa dell'attività sia una semplice indicazione. In alcuni casi, questa tipologia permette di entrare in maniera molto interessante nella dinamica didattica delle classi, ne sono un esempio quei diari in cui la narrazione include elementi del discorso dell'insegnante che serve da fondazione alla messa in atto delle attività, per esempio "perché si fa ciò che si fa", "che cosa ci si aspetta", etc.);
- *un diario come espressione delle caratteristiche degli allievi e degli insegnanti* (diari espressivi ed autoespressivi) concentrati sull'analisi dei soggetti che partecipano al processo for-

mativo. Si tratta di diari particolarmente descrittivi che si soffermano sulle caratteristiche degli alunni (con costanti riferimenti al loro numero, a cosa fanno, a come cambiano nella percezione che del loro cambiamento ha l'insegnante) e comprendono continui riferimenti all'insegnante stesso, a come si sente e a come opera.

Una buona pratica tra e/o con gli insegnanti potrebbe essere quella di utilizzare il diario per procedere a sessioni di analisi di caso. Infatti, il *case-study* rappresenta sempre una situazione problematica che permette di esercitarsi ad analizzare cause, elementi di rilievo ed eventuali decisioni da prendere o idee utili da trarre.

Questa pratica, operata con i colleghi, può attivare situazioni di confronto tra diverse ipotesi di soluzione di un problema e permette di procedere ad una co-costruzione delle conoscenze attraverso due momenti: il primo (che si configura come un momento ricognitivo) è di raccolta delle opzioni decisionali dei membri del gruppo; il secondo (che assume un carattere valutativo) è di analisi delle conseguenze probabili delle diverse opzioni⁹⁶.

In ultima istanza, è importante sottolineare che, con il modificarsi delle condizioni e della forma di realizzazione del diario, variano anche le sue potenzialità e la fruibilità dei suoi contenuti. In altri termini, il diario potrà servire per uno scopo o per un altro a seconda di come è stato realizzato. In questo senso, per l'uso che se ne desidera fare, è importante seguire un certo insieme di condizioni che si adattino bene alla funzione che il diario intende sviluppare in ciascuna occasione.

Fra le diverse condizioni, A.M. Zabalza elenca le seguenti.

- a) *La consegna*, ossia le istruzioni che si forniscono per fare il diario (nel caso in cui il diario nasca per iniziativa personale, la consegna corrisponde all'orientamento che lo scrivente desidera dare alla narrazione, quindi che cosa raccontare, come e da quale prospettiva farlo)⁹⁷.

- b) *La periodicità*, che si consiglia non inferiore ad almeno due volte la settimana e che deve corrispondere ad una certa regolarità (a garanzia della continuità) e ad una certa sistematicità delle annotazioni, alla rappresentatività dei fatti raccontati (a garanzia che costituiscano un riflesso il più fedele possibile della realtà che si intende raccontare) e continuità nella struttura del diario (a garanzia di rispettare nel tempo dei criteri riguardo ai contenuti raccolti, al modo di affrontarli, ecc.).
- c) *La quantità*, affinché le informazioni contenute siano sufficienti per poterne ricavare la visione delle cose che il narratore vuole riflettere nel testo.
- d) *Il contenuto*, che non sarà mai svincolato dalla consegna. Peraltro memori della considerazione che gran parte della narrazione è caratterizzata dalla visione che il soggetto dà della situazione narrata, è particolarmente utile non limitare eccessivamente o predeterminare i contenuti del diario (anche ai fini di una eventuale analisi a-posteriori);
- e) *La durata*, ossia il tempo impiegato per scrivere il diario che non deve mai risultare inferiore al periodo o processo che si intende coprire con il diario stesso, mentre per l'economia del lavoro, invece, la durata del processo deve essere in funzione delle caratteristiche dell'attività da documentare.

¹ Il percorso didattico attuato richiede un accertamento e una valutazione sistematici, sia in termini di acquisizione delle competenze degli allievi sia della qualità e dell'efficacia del percorso.

² La didattica di una disciplina gode di un proprio passaporto speculativo: si connota come scienza della formazione e della comunicazione riguardo a una specifica area di abilità e di conoscenze.

³ F. Frabboni, *La scuola ritrovata* cit., p. 73.

- ⁴ In quanto, materie scolastiche, le discipline, costituiscono una specifica area curricolare, ossia il punto d'incontro del Programma e della Programmazione inerenti l'area di abilità e di conoscenze della disciplina e i possibili raccordi multi e interdisciplinari.
- ⁵ L. Dozza, *La disciplinarietà, ovvero l'alfabetizzazione primaria*, Ethel Editoriale, Giorgio Mondadori, Milano 1995.
- ⁶ J. Bruner, D.R. Olson, *Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media*, in D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi* cit.
- ⁷ Le idee di Bruner sono in sintonia con gli orientamenti europei della *social cognition*. In questa prospettiva si evidenzia una concezione della mente in cui il sociale contribuisce a costruire le strutture mentali, da cui una rappresentazione di uomo motivato a conoscere e a progredire cognitivamente "dal sociale in gioco" nelle situazioni di interazione che vive, quindi dai significati che attribuisce, dai ruoli che assume, dagli aspetti che riguardano l'identità personale.
- In questo approccio l'educazione diventa un *forum* in cui si costruisce cultura e si impara a costruirla e dove gli alunni, attraverso la negoziazione e la ricostruzione di significati, acquistano consapevolezza del fatto che dietro alla realtà e alle discipline che la studiano esiste sempre un punto di vista, un'ottica teorica ispirata da una precisa cultura.
- ⁸ E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993, p. 214.
- ⁹ J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione* cit., pp. 234-235.
- ¹⁰ C. Pontecorvo, L. Fusè, *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher Editore, Torino 1983.
- ¹¹ Il tema della formazione dei concetti e delle nozioni ha interessato Vygotskij che ha sottolineato come l'esperienza pratica dimostri l'inutilità di un insegnamento diretto dei concetti da cui possono scaturire soltanto vuoti verbalismi, meccaniche ripetizioni di parole, e definizioni verbali che simulano la conoscenza dei concetti corrispondenti, senza garantire alcun padroneggiamento del sapere e alcuna capacità di utilizzazione della parola per tenere insieme o interpretare un insieme di fenomeni. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* cit., p. 108.
- La costruzione di concetti è un'attività funzionale alla necessità del soggetto, che la comincia spontaneamente molto presto. In questo senso, per spiegare come il bambino organizza le sue conoscenze, la Pontecorvo utilizza il concetto di "schema", inteso come qualsiasi tipo di elemento organizzato, di struttura di informazioni, che è il prodotto dell'attività costruttiva della mente che insieme dà alle successive attività di ricordo, di comprensione, di apprendimento, uno specifico orientamento: nel senso più generale, si può dire che un qualsiasi processo di costruzione, di interpretazione,

di acquisizione delle conoscenze è determinato, nella sua modalità e nei suoi risultati, dagli schemi già esistenti. C. Pontecorvo (a cura di), *Proposte per un curriculum elementare*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 269, 330.

¹² G. Mugny, F. Carugati, *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo* cit.

¹³ C. Pontecorvo, M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione, Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 41.

¹⁴ La Pontecorvo, ritiene, che il carattere psicopedagogico di questo discorso è dato dal considerare l'interazione tra contenuti curricolari e processi cognitivi come centrale rispetto a qualsiasi disegno educativo, anche se esso va integrato dal contributo di altre prospettive, ossia: a) quelle di tipo generale apportate dalla psicologia dei processi cognitivi e affettivi, dalla psicologia evolutiva, dalla psicologia sociale; b) quelle orientate ad altri aspetti psicopedagogici del processo educativo, in particolare a tutta l'area di comunicazione dell'insegnante, che si occupa anche dei modi per rendere più efficace tale comunicazione; c) quelle inerenti la pedagogia sperimentale, relative a quell'area che si occupa di razionalizzare la progettazione e la verifica della prassi educativa e didattica, interessata soprattutto alla *programmazione didattica e alla misurazione* e valutazione del rendimento scolastico.

¹⁵ C. Pontecorvo, M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione, Conoscere a scuola* cit., pp. 15-16.

¹⁶ J.D. Novak, D.B. Gowin, *Imparando ad imparare*, Sei, Torino 1989, p. 23.

¹⁷ J. Schwab, *The Practical 3: Translation into Curriculum*, School Review 1973, pp. 501-522.

¹⁸ J. Holt, *How Children Fail*, New York, Pitman 1964.

¹⁹ Possiamo avvalerci, all'interno di tali strategie, della costruzione-integrazione delle conoscenze in momenti-contesti di coppia, di piccolo-medio-grande gruppo, programmati-regolati-controllati, ma che presentano un margine più ampio di libera iniziativa da parte degli allievi. Vedasi: L. Dozza, *La disciplinarietà, ovvero l'alfabetizzazione primaria* cit.

²⁰ Ivi, p. 15.

²¹ J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione* cit.

²² P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia 2000.

²³ R. Maragliano, *La tecnologia fa scuola*, Anicia, Roma 1992, p. 117.

²⁴ Maragliano ipotizza anche un'idea di cultura postmoderna che si autorappresenta come un universo aperto, dove al posto delle discipline chiuse o delle discipline dialoganti troviamo aggregazioni imprevedibili, del tutto originali, molto più fluide e cangianti di quelle tradizionali. In mancanza di altri termini, l'autore sceglie di chiamare questo fenomeno iperdisciplinarietà.

²⁵ Per pluridisciplinarietà, invece, si intende piuttosto un intervento di più discipline ad un livello sommativo.

- 26 J.H. Flavell, *Metacognition and Cognitive Monitoring. A new area of cognitive developmental Inquiry*, in "American Psychologist" (1934), pp. 906-911.
- 27 *Ibidem*. In questo senso, una lettura della interdisciplinarietà può corrispondere ad un'impostazione che predilige le intraprese della modellizzazione attraverso le quali è possibile operare il trasferimento di un problema reale in un altro ambito, nel quale può essere tradotto, analizzato e risolto, per poi ricondurlo, con una soluzione pertinente e utile, nell'ambito originario. La modellizzazione, da questo punto di vista, si configura come una procedura di integrazione disciplinare che permette di pensare ai problemi e/o oggetti di studio in differenti forme/linguaggi/metodologie, consentendo sia al teorico sia allo studente quell'apertura critica che contribuisce progressivamente a ri-pensare/modificare e pertanto a riconfigurare o integrare i loro oggetti, linguaggi e metodi.
- 28 *Ibidem*.
- 29 E. Morin, *La testa ben fatta* cit.
- 30 R. Bonfiglioli, *La ricerca come strategia didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 79.
- 31 *Ibidem*.
- 32 R. Gatti, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento/insegnamento tra normalità, svantaggio ed eccellenza*, in SFOL, *Quaderni di formazione, la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento*, Franco Angeli, Roma 2001.
- 33 B. Vertecchi, *Decisione didattica e valutazione* cit.
- 34 M. Baldacci, *Linee teoriche e metodologiche dell'individualizzazione nel XX secolo*, in F. Frabboni (a cura di), *Il trenino agazziano alle soglie del terzo millennio*, Junior, Brescia 2001.
- 35 *Ibidem*.
- 36 M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- 37 *Ibidem*.
- 38 A. Canevaro, *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma 1993; A. Canevaro, *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 1999; M.G. Berlini, A. Canevaro (a cura di), *Potenzialità individuali di apprendimento: le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- 39 La possibilità di realizzare l'individualizzazione è in linea di principio legata all'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche cognitive individuali degli alunni: ai loro codici linguistici, ai loro prerequisiti di partenza, ai loro stili cognitivi, ai loro ritmi d'apprendimento; vedasi F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- 40 D.H. Ford, R.M. Lerner, *Teorie e sistemi evolutivi un approccio integrato*, (1992), tr. it., Raffaele Cortina, Milano 1995.

- 41 M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata* cit.
- 42 *Ibidem.*
- 43 M. Baldacci, *Linee teoriche e metodologiche dell'individualizzazione nel XX secolo*, in F. Frabboni (a cura di), *Il trenino agazziano alle soglie del terzo millennio* cit., p. 104.
- 44 B.S. Bloom, D.R. Krathwohl, B.B. Masia, *Tassonomia degli obbiettivi educativi, Area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.
- 45 F. Frabboni, *La scuola ritrovata* cit., p. 75.
- 46 Ivi, pp.77-78.
- 47 M. Baldacci, *Linee teoriche e metodologiche dell'individualizzazione nel XX secolo*, in F. Frabboni (a cura di), *Il trenino agazziano alle soglie del terzo millennio* cit.
- 48 *Ibidem.*
- 49 *Ibidem.*
- 50 R. Bonfiglioli, *La ricerca come strategia didattica* cit., p. 2.
- 51 J. Dewey, *Scuola e società* cit.
- 52 J. Bruner, *L'atto della scoperta*, in *Il Conoscere: saggi per la mano sinistra* cit., pp. 120-131.
- 53 La Bonfiglioli, in merito alla conoscenza esito dell'esperienza diretta distingue tra:
- informazioni dirette pertinenti, che sono riferibili al messaggio immediato ricavabile dal primo approccio alla fonte;
 - inferenze semplici, che sono connesse a informazioni indirette relative al tipo di fonte (codice, forma, funzione);
 - inferenze complesse, che sono connesse a informazioni indirette rilevabili dalla correlazione con altre fonti note o tra fonte e contesto.
- 54 R. Bonfiglioli, *La ricerca come strategia didattica* cit., p. 9.
- 55 L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit.
- 56 Y. Sharan, S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca: l'apprendimento in gruppi cooperativi* cit.
- 57 Si rimanda a B. Chiesa, *Uno schema di metodo*, in G. Giardiello, B. Chiesa, *Gli strumenti per la ricerca*, Linea Editrice, Padova 1976.
- 58 R.C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante, Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- 59 D.H. Ford, R.M. Lerner, *Teorie e sistemi evolutivi un approccio integrato* cit.
- 60 R.C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante, Aspetti evolutivi e clinici* cit.
- 61 Ivi, p. 121.
- 62 G. Domenici, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991, p. 63.
- 63 *Ibidem.*
- 64 A. Quagliata, *Le prove oggettive di profitto: considerazioni generali*, in G. Moretti, A. Quagliata, *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti*, Monolite Editrice,

Roma 1999, p. 25.

65 *Ibidem.*

66 J. Lèvi Moreno, *Principi di sociometria*, (1953), trad. it., Etas Kompass, Milano 1964.

67 Ivi, p. 43.

68 Ivi, p. 98.

69 Ivi, p. 103.

70 *Ibidem.*

71 Ivi, p. 107.

72 L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza* cit..

73 *Ibidem.*

74 M. Gattullo, M. L. Giovannini, *Misurare e valutare nella scuola media*, Mondadori, Milano 1989.

75 D. Demetrio, *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 149, sottolinea la proposta di Piaget di un concetto di osservazione (quasi) sperimentale, riferendosi a quel tipo di osservazione che è riconducibile ad un “corpus strutturato” di ipotesi; che controlla la modificazioni di quei comportamenti che l’azione sperimentale stimola appositamente servendosi di prove, domande, variazioni; e che si assegna un piano di osservazioni continuative e sistematiche.

76 L. Camaioni, *L’osservazione del bambino nel contesto educativo*, Il Mulino, Bologna 1989.

77 D. Demetrio, *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione* cit., p. 148.

78 A. Blanchet, et alii, *Les techniques d’enquete en sciences sociales*, Dunot, Paris 1987, p. 17.

79 D. Demetrio, *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione* cit., p. 148.

80 *Ibidem.*

81 S. Soresi, *L’osservazione in classe*, Giunti e Barbera, Firenze 1978, p. 18.

82 S. Mantovani, P. Braga, P. Tosi, *L’osservazione*, in *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998.

Nella ricerca educativa uno degli strumenti particolarmente utilizzati è l’intervista. Dalla tradizione rogersiana dei gruppi d’incontro, l’intervista ha maturato alcune modalità di conduzione in merito agli atteggiamenti dell’intervistatore (con particolare attenzione ai ruoli, ai diritti e ai doveri durante l’intervista; ad un ascolto attivo, interessato e non giudicante; alle congruenze e all’autenticità; alle influenze reciproche); a specifici dettagli di contesto (con particolare attenzione al dove intervistare, dove sedere, dove registrare i dati); agli scopi e alla struttura dell’intervista (con particolare attenzione ai diversi tipi di intervista: libera o in profondità o non direttiva, semistrutturata, strutturata, rigidamente strutturata, colloquio o

intervista); alla formulazione delle domande (con particolare attenzione alla sequenza e al linguaggio); all'analisi delle interviste.

83

Ibidem.

84

L. Dozza, *L'osservazione del comportamento insegnante e del gruppo-classe*, in F. Frabboni (a cura di), *La scuola della riforma, Il modulo della scuola elementare tra relazione e conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1998, pp. 80-81; G. Ballanti, *Il comportamento insegnante in classe*, Armando Armando, Roma 1975; M.L. Giovannini, *Metodi e strumenti di misurazione del comportamento sociale degli alunni in classe*, in M. Gatullo, M.L. Giovannini, *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Bruno Mondadori, Milano 1989, pp. 139-170.

85

Spesso, infatti, l'osservatore si illude di poter fare affidamento alla memoria e al ricordo personale effettuando una registrazione a posteriori, ma si tratta di aspetti labili, parziali, e, assolutamente inficiati dalla soggettività.

86

L. Camaioni, *L'osservazione del bambino nel contesto educativo* cit.

87

S. Mantovani, P. Braga, P. Tosi, *L'osservazione*, in *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi* cit.

88

D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*, Raffaello Cortina Editore, p. 60.

89

A.M. Zabalza, *I diari di classe*, Utet, Torino 2001.

90

M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni* cit.

91

J. Bruner, *La ricerca del significato* cit.

92

F. Frabboni, *Presentazione*, in A.M. Zabalza, *I diari di classe* cit., p. X.

93

Uno dei problemi salienti nelle autobiografie è rappresentato dal patto di sincerità relativo al legame che si stabilisce tra colui che scrive e colui che legge. Il patto di *sincerità* nasconde un equivoco, che attribuisce l'autenticità della narrazione alla sola corrispondenza alla veridicità e non all'autenticità del vissuto emotivo. In realtà, i ricordi hanno soprattutto un carattere ricostruttivo e sono filtrati da aspetti soggettivi. Chi scrive può mentire (nel senso di non aderire ai fatti) e non necessariamente in modo volontario, bensì perché quella è stata la sua percezione della cosa.

94

M.L. Holly, *Writing to Grow*, Heinemann, Portsmouth 1989, p. 12.

95

A.M. Zabalza, *I diari di classe* cit.

96

B. Vertecchi, *Decisione didattica e valutazione* cit.

97

Zabalza, spiega che le consegne possono dar luogo a diari sostanzialmente descrittivi e centrati sulle attività sviluppate o sulle emozioni provate; si possono dare consegne più aperte, più chiuse, consegne miste. Pertanto, nonostante si possa ritenere valida qualsiasi consegna, se coerente con la finalità che si intende attribuire ad un diario, per l'autore risulta più conveniente lasciare le consegne il più aperte possibile, affinché si inserisca nell'analisi lo stile del diario che ognuno ha scelto: le cose che ha raccontato, come le ha raccontate e perché ha deciso di farlo in un certo modo.

Bibliografia

- A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Milano 1999.
- D. Anzieu, J.Y. Martin., *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Milano 1990.
- D. Ausbel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli 1978.
- AA.VV., *Il personalismo*, Città Nuova, Roma 1978.
- AA.VV., *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- M. Baldacci, *L'individualizzazione, Basi psicopedagogiche e didattiche*, Pitagora, Bologna 2000.
- M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- G. Ballanti, *Il comportamento insegnante*, Armando, Roma 1975.
- G. Ballanti, *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti e Lisciani, Firenze 1988.
- A. Bandura, *Autoefficacia*, Erickson, Trento 2001.
- A. Banfi, *L'uomo copernicano*, Il Saggiatore, Milano 1965.
- A. Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, Editori Riuniti, Roma 1967.
- C. Bastien, *L'écart entre logique et commaisance*, in *Courrier du CNRS*, 79, *Sciences Cognitives*, (ottobre 1992).
- G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company, (1973), tr. it., *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
- P.L. Berger, T. Luckman, *La realtà come costruzione sociale della realtà individuale*, Il Mulino, Bologna.
- M.G. Berlin, A. Canevaro (a cura di), *Potenzialità individuali di apprendimento: le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- E. Berne, *A che gioco giochiamo*, (1964), Milano, Bompiani 1979.
- G.M. Bertin, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, Milano 1961.
- G.M. Bertin, *Educazione alla ragione, Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968.
- G.M. Bertin, *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1993.
- P. Bertolini, M. Callari Galli, *Come comunicano i bambini: processi cognitivi e comunicazione verbale e non verbale nella prima e seconda infanzia: risultati di una ricerca*, Il Mulino, Bologna 1980.

- P. Bertolini, R. Farnè, *Territorio e intervento culturale*, Cappelli, Bologna 1985.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- P. Bertolini, *Il presente pedagogico*, Theleme editrice, Torino 1999.
- P. Bertolini, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in *Studium Educationis*, Cedam 1999.
- E. Bertonelli (a cura di), *Insegnare e apprendere nella scuola dell'autonomia*, Giunti, Firenze, 2000.
- W.R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, (ed. or. 1961) Armando, Roma 1971.
- A. Blanchet et alii, *Les techniques d'enquete en sciences sociales*, Dunot, Paris 1987.
- B.S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, trad. it., Armando, Roma 1979.
- B.S. Bloom, D.R. Krathwohl, B.B. Masia, *Tassonomia degli obbiettivi educativi, Area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.
- B.S. Bloom, D.R. Krathwohl, B.B. Masia, *Tassonomia degli obbiettivi educativi. Area affettiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1985.
- G. Bocca, *Pedagogia della formazione*, Guerrini Studio, Milano 2000.
- A. Bonomi (a cura di), *La struttura logica del linguaggio*, Bompiani, Milano 1973.
- R. Bonfiglioli, *La ricerca come strategia didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955.
- P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Gli aspetti cognitivi*, Utet, Torino 1997.
- U. Brofenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.
- J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.
- J. Bruner, *Il Conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1970.
- J. Bruner, *Dopo Dewey: il processo d'apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1971.
- J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge Ma 1986.
- J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1986.
- J. Bruner, *Acts of Meaning: Four lectures on mind and culture*, Harvard University Press, Cambridge MA 1990.
- J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia 2000.

- M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- L. Camaioni, *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Il Mulino, Bologna 1989.
- F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi*, Liguori, Napoli 1997.
- F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione, Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1997.
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- A. Canevaro, *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma 1993.
- A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 1999.
- A. Canevaro, *Bambini handicappati: crescere insieme*, Cappelli, Bologna 2000.
- F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia sociale dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1996.
- L. Cecconi, D. Olmetti Peija, *Gli strumenti dell'intervento didattico*, La Nuova Italia, Perugia 1996.
- G. Cerini, *Dalla scuola primaria alla scuola di base*, Tecnodid, Napoli 2000.
- D. Cervone, Y. Shoda (editors), *The coherence of personality: socialcognitive bases of consistency, variability and organization*, Guilford, New York-London 1999.
- B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti 1961.
- E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erikson, Trento 1999.
- R. Cohen, A.W. Siegel, *Context and development*, Erlbaum, Hillsdale 1991.
- M. Cole, *Culturale Psychology: A once and future discipline?*, in J. Berman (edit by), *Nebraska Symposium on Motivation: Cross cultural Perspectives*, University of Nebraska Press, Lincoln 1989.
- M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere per applicare il cooperative learning*, Las, Roma 1998.
- M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- M. Contini, F. Frabboni, A. Genovese, *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- M. Contini, *Possibilità, progettualità, impegno*, in *Studium Educationis*, Cedam 1999.
- M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carrocci, Roma 2000.
- M.V. Convigton, *The motive for selfworth*, in R. Ames, C. Ames (Edd.),

Research on motivation in education. Student motivation, CA, Academic Press, San Diego, Vol. 1.

- C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.
- E. Cresson, P. Flynn, *Il Libro Bianco su istruzione e formazione*, Ufficio delle pubblicazioni delle Comunità europee 1995.
- E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.
- E. Damiano (a cura di), *Insegnare con i concetti*, SEI, Torino 1994.
- E. Damiano, *La nuova ricerca didattica tra saperi pedagogici e saperi disciplinari* 1999.
- W. Damon, *Educazione fra coetanei. Un potenziale non utilizzato*, in *Nucleo monotematico, Apprendere in gruppo a scuola: prodotti e processi*, C. Pontecorvo (a cura di), in *Età evolutiva*, n. 24 (1986).
- F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- F. De Bartolomeis, *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino 1981.
- F. De Bartolomeis, *Programmazione e sperimentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
- D. Demetrio, *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, (1949), La Nuova Italia, Firenze 1992.
- P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- R. D. Di Nubila, *Dal gruppo al lavoro di gruppo*, Tecmproject, Padova 2000.
- W. Doyle, *Paradigm for Research in Teacher Effectiveness*, in L. Schuman, *Review of Research in Education*, vol. V, Itasca 1978.
- W. Doise, G. Mugny, *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna 1982.
- G. Domenici, *L'orientamento diacronicoformativo*, Laltrostudio, Roma 1998.
- G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Editore Laterza, Bari 1999.
- G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- L. Dozza (a cura di), *Nei sistemi dei segni, Per un'educazione all'immagine in*

una scuola che cambia, PDE Panorama Didattico EIT, Teramo 1989.

- L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- L. Dozza, I. Loiodice, *0-6 anni: Manuale di didattica*, Laterza, Bari 1994.
- L. Dozza, *La disciplinarietà, ovvero l'alfabetizzazione primaria*, Ethel Editoriale, Giorgio Mondadori, Milano 1995.
- L. Dozza (a cura di), *Professioni educative per il sociale*, Adda, Bari 2000.
- L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini, *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma 2000, pp. 47-90.
- L. Dozza, *Il gruppo a conduzione pedagogica*, in *Riforma e Didattica, Tra formazione e ricerca*, n. 1, Febbraio-Marzo, Falzea, Reggio Calabria 2002.
- A. Duranti, C. Goodwin, *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.
- E. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- C.S. Dweck, *The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 31.
- C.S. Dweck, *Teorie del sé*, Erickson, Trento 2000.
- R. Edwards, *Changing Places: flexibility, lifelong learning and learning society*, Routledge, London 1997.
- J.H. Flavell, *Metacognition and Cognitive Monitoring. A new area of cognitive Developmental Inquiry*, in "American Psychologist" 1934.
- D. Flores d'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia 1994.
- D.H. Ford, R.M. Lerner, *Teoria e sistemi evolutivi un approccio integrato* (1992), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 1995.
- R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia*, Carrocci, Roma 1997.
- S.H. Foulkes, *Introduzione alla psicoterapia gruppoanalitica* (1948), tr. it., Edizione Universitarie Romane, Roma 1974.
- F. Frabboni, G.L. Zucchini, *L'ambiente come alfabeto, Beni culturali, musei, tradizione, storia*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- F. Frabboni, *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo 1989.
- F. Frabboni, G. Genovesi, *La scuola e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- F. Frabboni, L. Guerra (a cura di), *La città educativa, verso un sistema integrato*, Cappelli Editore, Bologna 1991.
- F. Frabboni, *Le dieci parole della didattica*, Ethel Mondadori, Milano 1994.
- F. Frabboni (a cura di), *La scuola della riforma, Il modulo della scuola elementare tra relazione e conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1998.

- F. Frabboni, *Problematicità, razionalità, singolarità*, in G. Cian, D. Orlando, (a cura di), *Studium educationis*, Cedam 1999.
- F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- F. Frabboni, *Fare scuola con la Riforma*, Utet, Torino 2001.
- F. Frabboni (a cura di), *Il trenino agazziano alle soglie del terzo millennio*, Junior, Brescia 2001.
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari, 2001.
- F. Frabboni, *Il curricolo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- F. Frabboni, *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Laterza, Roma 2002.
- A. Franza, R. Massa, P. Mottana, M.G. Riva, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1997.
- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1972
- S. Freud, *Psicologia delle masse e dell'Io*, in *Opere 9*, Boringhieri, Torino 1967.
- A. Freud, *Quattro conferenze di psicoanalisi per insegnanti e genitori*, Boringhieri, Torino 1986.
- S. Freud, *Totem e tabù*, in *Opere 9*, Boringhieri, Torino 1967.
- P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come culture*, ISTUDISEI, Torino 1986.
- R.M. Gagnè, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973.
- R.M. Gagnè, *Apprendimento e differenze individuali*, Armando, Roma 1974.
- M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.
- U. Galimberti, *Psiche e tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999.
- H. Gardner, *Formae mentis, Saggio sulle pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- H. Gardner, *La nuova scienza della mente, Storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 1988.
- H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999.
- M. Gattullo, M.L. Giovannini (a cura di), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Mondadori, Milano 1989.
- G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, Edizione Corso, Ferrara 1998.
- L. Genovese, S. Kanizsa, *Manuale della gestione della classe: nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 1989.
- M. Gentile, *La percezione di sé in situazioni di apprendimento scolastico: implicazioni motivazionali*, *Orientamenti Pedagogici*, Anno XLI, Luglio-Agosto 1994, n. 4 (244).
- M. Gentile, *La percezione delle proprie abilità come funzione delle condizioni di*

apprendimento in *Orientamenti Pedagogici*, Anno XLI, Gennaio-Febbraio 1995, n. 1 (247).

- G. Giardiello, B. Chiesa, *Gli strumenti per la ricerca*, Linea Editrice, Padova 1976.
- M. Gilly, *Psychologie sociale des constructions cognitives: perspectives européennes*, Bulletin de Psychologie, 46 (1993).
- C. Goodwin, *The Blakness of Black: Color categories as situadet practice. Paper prepared for the conference on Discourse, Tools and Reasonings: Situated cognition and technologically supported enviroments*, November 27, Lucca, Italy 1993.
- E. Goffman, *Frame Anahsis*, Harper and Row, New York 1974.
- E. Goffman, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, tr. it., *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna 1987.
- D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- M. Groppo, *Gli strumenti di osservazione del comportamento insegnante in classe*, in *Orientamenti pedagogici*, n. 1976, pp. 1005-1039.
- L. Guerra, D. Ghelfi, *La programmazione educativa e didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- L. Guerra, *La continuità ovvero la scuola come sistema*, Ethel, Milano 1996.
- J. Holford, P. Jarvis, C. Griffin (editors), *International Perspective on Lifelong Learning*, Kogan Page, London 1998.
- M.L. Holly, *Writing to Grow*, Heinemann, Portsmouth 1989.
- J. Holt, *How Cildren Fail*, New York, Pitman 1964.
- R. Iosa, *Fare autonomia*, Mursia, Milano 1999.
- M. Jelfs, *Tecniche di animazione*, Elle Di Ci, Torino 1986.
- D.W. Johnson e R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 1996.
- M. Klein, *Lo sviluppo del bambino*, in *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino 1978.
- G. Lai, *Gruppi d'apprendimento*, Boringhieri, Torino 1973.
- R. Laporta, *Prospettive sociali e politiche della formazione*, *Archivio di psicologia neurologica e psichiatria*, III (1976).
- R. Laporta, *Avviamento alla pedagogia*, Carrocci, Roma 2001.
- J. Lèvi Moreno, *Principi di sociometria*, (1953) trad. it., Etas Kompass, Milano 1964.
- K. Lewin, *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia Firenze 1963.
- K. Lewin, *I conflitti sociali*, (ed. or. 1948), Angeli, Milano 1972.
- P. Light, G. Butterworth (editors), *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*, Harvester Wheatsheaf, London 1992.
- B. Ligorio, "Le community of learners", Edizioni Menabò, Ortona 1996.

- O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- O. Liverta Sempio (a cura di), Vygotskij, Piaget, Bruner, *Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- S.S. Macchietti (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma 1982.
- L. Malagoli Togliatti, L. Rocchietta Tofani, *Il gruppo classe. Scuola e teoria sistemorelazionale*, NIS, Roma 1990.
- M. Manini, V. Gherardi (a cura di), *I bambini e la lettura: la cultura del libro*, Carrocci, Roma 1999.
- S. Mantovani, P. Braga, P. Tosi, *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998.
- R. Maragliano, *La tecnologia fa scuola*, Anicia, Roma 1992.
- A. Marchetti (a cura di), *Conoscenze, affetti, socialità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.
- R. Massa, M. Franza, D. Bellamio, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1992.
- R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, RomaBari, Laterza 1995.
- R. Massa, L. Cerioli, (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano 1999.
- M. Mazzotta, *Come organizzare la lezione*, Giunti e Lisciani, Teramo 1985.
- G.H. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti Barbera, Firenze 1966.
- P. Meazzini, *La conduzione della classe, tecniche comportamentali*, Giunti e Barbera, Firenze 1978.
- P. Meirieu, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Documento di lavoro dei servizi della commissione*, Commissione delle Comunità europee, Bruxelles, 30-10-2000.
- A. Menzinger, C. Pontecorvo (a cura di), *L'analisi delle interazioni secondo Flanders*, in Quaderni di Sociologia dell'educazione, n. 24 (1972), pp. 29-58.
- D. Middleton, D. Edwards, *Collective Remembering*, Sage, London 1990.
- M.P.I., *Riordino dei cicli scolastici. Documento di lavoro*, in *Classica news*, n. 9, marzo 1997, Dirclassica, Roma.
- M.P.I., *Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n. 34, Le Monnier, Firenze 2000.
- L. Molinari, G. Speltini, S. Dallolio, *Valori, regole e relazioni nello sviluppo*

- della competenza sociale, in *Età Evolutiva*, n. 70 (2001).
- F. Montuschi, *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia 1983.
 - F. Montuschi, *Fare ed essere*, Cittadella editrice, Assisi 1997.
 - G. Moretti, A. Quagliata, *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti*, Monolite Editrice, Roma 1999.
 - E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.
 - E. Morin, *I sette saperi*, Raffaello Cortina Editore, Carrocci, Milano 2001.
 - P. Mottana, *Miti d'oggi dell'educazione, e opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano 2000.
 - G. Mugny, F. Carugati, *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti, Firenze 1987.
 - M. Nitsun, *The AntiGroup*, Routledge, London 1996.
 - D. Norman, *Cognitive Artifacts. Workshop Cognitive theory and Design*, in *Human Computer Interaction*, Kittle House Inn., Chappaqua, New York 1989.
 - J.D. Novak, D.B. Gowin, *Imparando ad imparare*, Sei, Torino 1989.
 - D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino 1979.
 - D.R. Olson, *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
 - A. Palmonari, P. Ricci Bitti, (a cura di), *Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva*, Il Mulino, Bologna 1978.
 - R.C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante, Aspetti evolutivi e clinici*, Edizione Italiana, O. Liverta Sempio (a cura di), Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
 - M. Pellerrey, *L'agire educativo, La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Las, Roma 1998.
 - G. Petter, *Lavorare insieme nella scuola: aspetti psicologici della collaborazione fra insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
 - J. Piaget, *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
 - J. Piaget, *Il giudizio morale del fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze 1972.
 - C. Piantoni, *Ambiente da salvare, didattica e beni culturali*, Armando, Roma 1986.
 - C.S. Peirce, *Pragmatismo e pragmaticismo*, Liviana Editrice, Padova 1966.
 - C.J. Peirce, *Semiotica*, Einaudi, Torino 1980.
 - C.S. Pierce, *Le leggi dell'ipotesi*, Bompiani, Milano 1984.
 - C. Pontecorvo, L. Fusè, *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher Editore, Torino 1983.

- C. Pontecorvo (a cura di), *Proposte per un curriculum elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- C. Pontecorvo, M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione, Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo s'impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.
- C. Pontecorvo, *Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso*, in *Scuola e città*, n. 2 febb. 1993, pp. 56-71.
- C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 1995.
- G. Profita, G. Ruvolo, *Variazioni sul setting: il lavoro clinico e sociale con individui, gruppi e organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- G. Moretti, A. Quagliata, *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti*, Monolite Editrice, Roma 1999.
- P. Quaglino, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1999.
- G.S. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 1992.
- P. Ragat, R. Edwards, N. Small (editors), *The learning society*, Routledge, London-New York 1996.
- L. Resnick, *Situated Learning*, in E. De Corte, & F.E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*, New York, Pergamon Press 1996.
- C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Psico, Firenze 1970.
- C. Rogers, *I gruppi d'incontro*, Astrolabio, Roma 1976.
- C. Rogers, *Un modo di essere*, Psico, Firenze 1993.
- B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social contexts*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- B. Rogoff, J. Baker Sennett, E. Matusov, *Considering the concept of planning*, in M. Haith, J. Benson, R. Roberts Jr., B. Pennington (Eds), *The development of futureoriented processes*, University of Chicago Press, Chicago 1994.
- J.J. Rousseau, *Emilio*, edizione italiana A. Visalberghi (a cura di), Laterza, Roma-Bari 1991.
- G. Salomon, *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, New York 1993.
- I. Salomone, *Il setting pedagogico: vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carrocci, Roma 1999.
- J.P. Sartre, *Critica della ragione dialettica*, Il Saggiatore, Milano 1963.
- R.H. Shaffer, *Social development*, Blackwell, Oxford, (1996), tr. it. *Lo svi-*

- luppo sociale*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- P. Scilligo, *Dinamica di gruppo*, SEI, Torino 1973.
 - B. Scott, *Historical Enquiry and Younger Pupil*, in G. Jones, L. Word (eds.), *New History, Old Problems*, Faculty of Education, University College of Swansea.
 - Y. Shoda, W. Michel, *Reconciling Contextualism with the Core Assumptions of Personality Psychology*, in *European Journal of Personality* 14, Eur. J. Pers., 2000, pp. 407-428.
 - J. Schwab, *The Practical 3: Translation into Curriculum*, School Review 1973.
 - S. Scribner, *Vygotskij Uses of History*, in J. Wertsch (edit by), *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
 - Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1971.
 - T.J. Sergiovanni, *Building community in schools*, JosseyBass, San Francisco, CA 1994.
 - Y. Sharan, S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca: l'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erikson, Trento 1998.
 - I. Sigel, R. Cocking, *Cognitive development from childhood to adolescence: a constructivist perspective*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1977.
 - S. Soresi, *L'osservazione in classe*, Giunti e Barbera, Firenze 1978.
 - E. Spaltro, *Gruppo e cambiamento*, EthasKompass, Roma 1979.
 - G. Steiner, *Conferenza inaugurale dell'Università di Oxford*, in "La Repubblica" 19 ottobre 1994.
 - J.W. Stigler, R.A. Shweder, G. Herdt (editors), *Cultural Psychology*, Mass, Cambridge University Press 1990.
 - L. Tomasucci Fontana, *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Mondadori, Roma 1971.
 - L. Tomasucci Fontana, *Far lezione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
 - C. Tornar, *Procedure e tecniche dell'intervento didattico*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
 - G. Trentini (a cura di), *Il cerchio magico. Il gruppo come oggetto e come metodo in psicologia sociale e clinica*, Angeli, Milano 1988
 - A. Vasquez, F. Oury, *L'educazione nel gruppo-classe. La pedagogia istituzionale*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1975.
 - P. Vayer, F. Bianchi di Castelbianco, *Le interazioni nella classe: la pratica del lavoro in gruppo*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma 1998.
 - B. Vertecchi, *Decisione, didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

- B. Vertecchi, M. La Torre, E. Nardi, *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- B. Vertecchi (a cura di), *Formazione e curriculum*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- B. Vertecchi, *Interpretazioni della didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- B. Vertecchi, *La didattica tra certezze e probabilità*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- B. Vertecchi, *Dizionario di didattica*, Trisciuzzi, Pisa 2001.
- A. Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1963².
- L.S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, M.S. Veggetti, Giunti Barbera, Firenze 1974.
- L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990.
- D. Warwick, *L'insegnamento di gruppo*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- P. Watzlawich, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1972.
- B. Weiner, *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, Springer Verlag, New York 1986.
- J. Wertsch (edit by), *Culture, Communication, and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- J.V. Wertsch, *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Harvester, London 1991.
- D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974.
- M.A. Zabalza, *I diari di classe*, Utet, Torino 2001.
- R. Zavalloni, F. Montuschi, *Personalità in prospettiva sociale*, La Scuola, Brescia 1982.
- E. Zeuli Frauenfelder, *Il lavoro di gruppo*, Le Monnier, Firenze 1976.

ISBN 9788880824695



ADDF
EDITORE

€ 20,00

conoscenze nel quale la trama e la storia delle interazioni tra pari e insegnante-allievo/i diventano il campo in cui si gioca la possibilità di creare contesti caratterizzati da autoefficacia che si risolvano in relazione e apprendimento.

Il terzo capitolo si muove all'interno di un concetto di *gruppo-classe* inteso come *soggetto-luogo* di relazione e apprendimento nel quale la messa a punto di *setting* caratterizzati da *strutture di gruppo* con una forte congruenza tra *occupazione-organizzazione-dinamica* permettano di trasformare la classe in *gruppo/i di lavoro* in grado di rispondere ai *bisogni* e/o di integrare le *componenti cognitivo-affettive* degli allievi.

Nel quarto capitolo vengono indagate, tra le *scelte didattiche e di gestione pedagogica della classe*, le opzioni offerte dalla *disciplinarietà-interdisciplinarietà*, dalle *strategie individualizzate-strategie non individualizzate di insegnamento-apprendimento*, dall'uso di *strumenti di controllo, di osservazione e di monitoring* che permettano all'insegnante di conoscere e corrispondere adeguatamente ai *bisogni del gruppo-classe e dei singoli allievi*.

LAURA CERROCCHI è Dottore di Ricerca in Pedagogia. Collabora con la Cattedra di Pedagogia del Prof. Franco Frabboni e con la Cattedra di Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo della Prof.ssa Liliana Dozza, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bologna.