

Il processo formativo come approccio sistemico ai saperi del soggetto

di *Francesca Pulvirenti*

Professore straordinario di Pedagogia generale e sociale
Università degli studi di Catania

Sommario

Con l'avvento della scienza complessa e l'assunzione della dimensione contestuale della conoscenza, la formazione si configura come "processo bio-antropologico", e l'attenzione viene posta sul sistema dei saperi del soggetto quale finestra di lettura del processo formativo. La messa in atto di pratiche narrative, riflessive e di apprendimento cooperativo rende possibile un approccio sistemico ai saperi del soggetto e, dunque, al suo processo formativo.

Parole chiave

Processo formativo, Sistema dei saperi, Pratiche educative.

Summary

With the advent of complex science and the assumption of the contextual dimension of knowledge, training takes the form of "bio-anthropological process", and the attention is focused on the system of knowledge of the subject as a reading method of the training process. The implementation of narrative, reflective and cooperative learning practices makes possible a systematic approach to knowledge of the subject and, therefore, of the learning.

Keywords

Training process, System of knowledge, Educational practices.

1. Premessa: l'orizzonte epistemologico

Come è noto, agli inizi del '900, con il progressivo disfacimento degli imperativi del modello di scienza galileiano, newtoniano e cartesiano, il pensiero scientifico si definisce intorno al concetto di complessità e richiede una nuova razionalità e con essa la formulazione di un nuovo metodo conoscitivo, in grado di riconoscere il valore del soggetto conoscente e di ricomporre l'unità del reale. Vengono, pertanto, messi in discussione i rigidi schemi interpretativi della triade paradigmatica su cui si basava l'epistemologia classica: il principio di separabilità (il sistema dell'osservatore è separato dal sistema osservato, i concetti della nostra conoscenza vanno, dunque, riferiti ad un mondo reale esterno, indipendentemente da chi lo percepisce), il principio di località (lo stato di un sistema qualunque, collocato in uno spazio-tempo, non può venire influenzato da eventi situati in un'altra regione dello spazio-tempo, in quanto i confini sono invalicabili, chiusi), il principio di rappresentabilità (la conoscenza è

vincolata alla disponibilità, ossia alla capacità di visualizzazione dell'uomo) (Tagliagambe, 1997; Zanini, 1997).

In opposizione a suddetti schemi interpretativi si sviluppa la scienza complessa. Evidenzia von Foerster *“in antitesi al problema classico dell'indagine scientifica, che innanzitutto postula un “mondo oggettivo” invariante rispetto alle descrizioni (come se una cosa simile potesse esistere) e quindi tenta di formulare una descrizione, ci troviamo di fronte al compito di creare un “mondo soggettivo” invariante rispetto alle descrizioni, ossia un mondo che comprende l'osservatore”* (von Foerster, 1987, pag. 25). La relazione dell'osservatore con il sistema osservato, o meglio l'osservatore che costruisce il sistema e la sua relazione con il sistema, rende possibile la costruzione di un'irriducibile molteplicità di punti di vista. Si determina, così, il passaggio da un'epistemologia oggettivistica ad un'epistemologia che, ponendosi come interfaccia tra osservatore e osservato, limita un punto di vista unico e assoluto. Si delegittima, altresì, la pretesa, epistemologicamente ingenua, di dire scientificamente che cosa sia la scienza e quale sia il suo metodo, bandendo il soggetto e la soggettività. La scienza non può che “comprendersi come prassi sociale” e il problema epistemologico viene, sempre più, a porsi come problema della genesi-formazione delle conoscenze ed “episteme” della genesi della conoscenza.

Si delinea una coscienza filosofica scientifica della complessità. La scienza esce da una dimensione epistemologica astratta e legittima la dimensione storica e antropologica-culturale che caratterizza la “verità” della scienza esattamente come altri paradigmi non scientifici ed altri nuclei simbolici di riferimento. Essa lavora ad un nuovo modello della conoscibilità umana, che, sotto la denominazione di costruttivismo, ingloba una molteplicità di teorie e concezioni che mettono a fuoco il ruolo costruttivo del soggetto ((Pulvirenti, 2004, pag. 186). La conoscenza, costruzione attiva di chi la fa, si situa nella più complessiva rete di relazioni dinamiche che intercorrono tra tutti gli elementi del sistema. Il “sistema” è una unitas multiplex, nel quale hanno valore sia l'unità e l'organizzazione che le singole parti, la molteplicità e la diversità. Identità e differenza convivono nel sistema in una dialettica che comprende l'ordine e il disordine. Vengono così recuperati quei concetti - quali: caos, disordine, frattali, olistico, non linearità, epistemologie personali, contraddizione, ed altri - che, all'interno della concezione illuministica della scienza - e dunque della tradizione riduzionista e oggettivista del modello analitico, causale e meccanicistico della conoscenza - erano considerati elementi di disturbo (Padoan, 2010, pag. 192). È stato il biologo ed epistemologo von Bertalanffy a sottolineare, fin dagli anni '50, la necessità di abbandonare il paradigma vitalistico e analitico meccanicistico e adottare il punto di vista sistemico che permette di transitare dalla concezione riduzionista lineare alla teoria della complessità (von Bertalanffy, 1971). La nozione di sistema si pone, infatti, *“all'incrocio di un set di prospettive emergenti: una visione d'insieme capace di governare il paradigma biologico-ecologico, la dimensione olistica del conoscere, la metodologia critico-interrogativa, la filosofia del contesto; concezioni in grado di rispondere ad una nuova fenomenologia del processo conoscitivo: al doppio vincolo del rapporto osservatore/cosa osservata”* (Padoan, 2010, pag. 194).

La critica epistemologica del secolo ventesimo consegna, dunque, al nuovo secolo uno scenario tutto aperto per lo studio del potenziale conoscitivo (Orefice, 2001).

2. La formazione come processo bio-antropologico

Nello snodo di suddette nuove piste scientifiche si colloca la messa in atto di un ripensamento della formazione in una logica di itinerario educativo sistemico: la formazione non è una successione lineare di eventi di educazione, una sequenza, ma si configura come *“processo bio-antropologico, come fattore di socializzazione e di condivisione simbolica e culturale, come congerie di elementi che contribuiscono alla crescita individuale”* (Frauenfelder, Santoianni, 2002, pag. 22). La formazione, pertanto, non può essere scissa dall'apprendimento dal momento che *“vi è correlazione tra processi apprenditivi e processi di sviluppo, sul piano ontogenetico come su quello filogenetico e nelle dinamiche che regolano le esperienze soggettive nella dimensione complessiva epigenetica. Ciò sembra rappresentare anche i termini biologici e fisiologici della capacità del soggetto di incidere, a sua volta, sull'ambiente, di trasformarlo, di esprimere autonomia e creatività. L'ambiente così disegnato rappresenta il campo per l'esperienza soggettiva nei termini dell'esercizio della relazionalità e della selettività”* (Frauenfelder, 2011, pag. 82). Parlare, oggi, di apprendimento e di formazione significa, dunque, continua la Frauenfelder, parlare della relazione tra soggetto e ambiente, entrambi sistemi complessi. Essi non possono essere separati, vivisezionati, ridotti a parti semplici, ma devono essere considerati nella loro complessità, completezza e unicità. Ogni soggetto apprende in ambienti storicamente e culturalmente connotati e biodinamicamente ri-costruibili, per cui interpretare l'azione formativa, nel nostro presente, vuol dire considerare le interconnessioni tra culture differenti, le relazioni tra soggetti differenti, le coimplicazioni relative alla diffusione e alla pervasività delle nuove tecnologie. La dimensione umana, apprenditiva, educativa e formativa è in se stessa naturale e tecnologica insieme, coincidendo l'evolvere delle forme umane con l'evolvere delle tecnologie e con le forme dell'organizzazione (ambientale o istituzionale) e della relazione. *“Formazione umana è - scrive Franco Cambi - un processo di oggettivazione di sé nella cultura, è un universalizzarsi uscendo da sé, ma è anche un riportare a sé tutta questa produzione dell'uomo, per riviverla, appropriandosene, per operare su di essa una sintesi vitale che diviene la forma del soggetto”*. Per cui *“Il formarsi si è fatto sempre più instabile, anche sempre più in crisi, come sempre più articolato/disarticolato, facendo perdere alla nozione di forma il carattere di struttura compatta, fissa, armonica anche, per farle assumere un volto nuovo, inedito, contrassegnato dalle infrastrutture del processo formativo piuttosto che dal traguardo della forma; infrastrutture dinamiche e problematiche; oggi - infatti - ci si forma in quanto si è - sempre in formazione”*(Cambi, 2002, pp. 158-161). Il significato delle cose, della realtà, del mondo non è, infatti, semplicemente dato, ma è rinvenuto, scoperto, costruito in rapporto al contesto culturale che lo esprime e in cui ha luogo. Il soggetto non è un elemento passivo del sistema vivente ma si pone come unità operativa capace di utilizzare la propria mente per la “riconquista” di una posizione di primo piano nella gestione del sistema di cui egli stesso fa parte. Il problema formativo consiste, allora, sulla base di quanto evidenziato, nel porre i soggetti in condizione di affrontare la complessità del reale e la dinamicità del cambiamento, attraverso strumenti gestionali che rispettino la significatività del sé all'interno della pluralità ambientale e delle comunità alle quali appartengono o con cui interagiscono. Se l'essere umano non avesse la possibilità di adattarsi alla realtà attraverso la sua interpretazione, non avremmo il processo formativo. Il processo formativo è il segnale della incompiutezza dell'uomo che si va “formando” attraverso la sua storia personale. Nel prendere forma, elabora conoscenze e saperi, che gli servono per rapportarsi alla realtà e per costruire la sua identità e, nello stesso tempo, per accettare e modificare la realtà stessa.

3. Il sistema dei saperi del soggetto

Per poter leggere e, quindi, intervenire sul processo formativo “naturale”, “unitario” e “integrato” occorre riferirsi al sistema dei saperi del soggetto. I saperi che ogni soggetto elabora costituiscono, infatti, la finestra di lettura del processo formativo. *“Il sistema dei saperi, evidenzia Paolo Orefice, trae origine e si sviluppa nella interdipendenza del soggetto con la realtà: le conoscenze non vengono elaborate nel vuoto del pensiero, ma sulla base del rapporto stabilito con la realtà che nei saperi viene simbolizzata. Se per saperi si intendono le interpretazioni della realtà va da sé che l’unico canale che li fa elaborare è il momento dell’esperienza nel reale, attraverso il vissuto di ciascuno. Pertanto, il mondo dei saperi di cui ognuno di noi è portatore va considerato in continuo movimento. Esso si muove dentro di noi e ci modifica nel rapporto che abbiamo con il mondo esterno, nella misura in cui impieghiamo i nostri saperi per capire ciò che è altro da noi e per relazionarci ad esso: la realtà è data dai prodotti materiali e immateriali della cultura, che sono i prodotti interpretativi, cioè i saperi materializzati e simbolici che intercettiamo nella nostra esperienza umana”* (Orefice, 2009, pag. 103). La natura del processo formativo, allora, non può che corrispondere alla costruzione del sistema personale dei saperi - senso-motori, emozionali e razionali - di ogni soggetto. Il nostro modo di interpretare la realtà, infatti, non passa solo attraverso la conoscenza razionale ma, come le ricerche più avanzate hanno evidenziato, si avvale della conoscenza sensomotoria ed emozionale. Conosciamo, pertanto, non solo con la ragione astratta e calcolante ma anche con le ragioni del cuore. Come sottolinea Bruno Rossi, è possibile incontrarsi con la problematicità conoscitiva ed esistenziale in maniera equilibrata solo nella misura in cui c’è concordanza e conciliazione tra la vita emozionale e la vita della ragione. *“Allorquando si interrompe la circolarità sinergica tra sentire e conoscere, tra vita emozionale e vita poetica, tra pensiero intuitivo e pensiero discorsivo, può verificarsi la rottura del flusso dialettico tra sentimento ed intelligenza e può così venir meno la capacità di cogliere il significato profondo della realtà e dell’esistenza”* (Rossi, 2006, pag. 45). Nel sistema dei saperi è altresì importante evidenziare l’integrazione tra saperi individuali, sociali e culturali. Suddetti saperi, se in età giovanile si vanno componendo tra di loro come in un *puzzle* in costruzione, in età adulta sono profondamente intrecciati come in un *puzzle* già compiuto. Il rapporto con la realtà ci porta a giocare con essa una determinata funzione, a decidere quale maschera indossare, quale “persona” dover essere. *“Le funzioni si vanno delineando sotto la spinta dei bisogni: bisogni di autorealizzazione fondamentalmente. Possono essere latenti: non ci si rende conto facilmente di come i saperi ci spingono a coprire certe funzioni al posto di altre, ad esempio una funzione autoritaria, sotto un bisogno nascosto di affermazione onnipotente; possono essere espliciti, nel senso che vi è la consapevolezza dell’esigenza che li muove, o indotti, ad esempio dalla società di cui si è parte”* (Orefice, 2009, pp. 103-104). Il lavoro dell’attività formativa deve, allora, essere teso a mantenere nei soggetti, fin da piccoli, un certo equilibrio tra saperi individuali, sociali e culturali, cercando di promuovere lo “spazio” dei saperi individuali per evitare il prevalere dei condizionamenti culturali. Lo stesso dicasi per i saperi emozionali e razionali in quanto il processo di stratificazione dei saperi, nel corso degli anni, potrebbe portare al prevalere di un sapere sull’altro, sacrificando il potenziale di conoscenza del soggetto.

Sono, dunque, le variabili che entrano in gioco nella formazione del sistema della conoscenza personale a determinare la dimensione della complessità nella costruzione della conoscenza umana, evitando di cadere in una sua nozione riduttiva e separata. Tra queste, il contesto, ci porta ad entrare nel merito del rapporto conoscenza-contesto. La conoscenza, scrive Bateson, è il lavoro di mediazione della mente tra il soggetto e il

mondo in cui è immerso (Bateson, 1999). In questo lavoro, la mente elabora le interpretazioni cognitive muovendo dai segni che seleziona dall'ambiente e che "riconosce" soltanto se pervengono allo stato mentale di elaborazione di significati. *"Si tratta di costruzione mentale che serve al soggetto per riconoscersi nel contesto, relazionarsi ad esso e piegarlo in qualche modo ai bisogni di vita, individuali e collettivi. Di qui nasce, prende forma e si sviluppa la storia dei saperi dei soggetti come individui e come gruppi organizzati in società e culture: nel primo caso, essa finisce con il fondersi con la loro esperienza personale di vita, nel secondo, con le esperienze di antropizzazione dei territori attraverso gli artefatti prodotti dalla medesima conoscenza nella manipolazione della natura"* (Orefice, 2009, pp. 108-109). Ai giorni nostri è la tecnologia dell'informazione e della comunicazione (Tic), che svolge una funzione fondamentale nella mediazione conoscitiva. Essa, prima ancora di essere veicolo di saperi, è di per se stessa ambiente di conoscenza, è un alfabeto da leggere e, come tutti gli altri alfabeti dell'ambiente naturale e antropizzato, è un insieme di segni con i quali la mente deve fare i conti e che la condizionano nell'elaborazione dei significati. *"Come ambiente che media l'apprendimento, il sistema tecnologico induce determinate strutturazioni mentali, senza le quali o viene sottoutilizzato o viene utilizzato con difficoltà ed errori oppure addirittura viene rifiutato: dove il suo rifiuto parziale o totale compromette anche l'apprendimento utile dei contenuti che veicola"* (ibidem, pag. 110).

Senza dubbio, le implicazioni che ne derivano nel fare formazione sono particolarmente rilevanti, dal momento che l'inscindibile relazione tra contesto e conoscenza incide profondamente nel processo formativo.

4. Il processo formativo tra pratiche narrative, riflessive e di apprendimento cooperativo

4.1. Pratiche narrative

La narrazione, e con essa il racconto, la conversazione, il dialogo, la discussione, è stata ritenuta, senza dubbio, secondo una nota convinzione pedagogica, una modalità da privilegiare per la sua efficacia, quale modalità più spontanea, più naturale e antica. Il narrare esprimerebbe, infatti, forme ed *habitus* comunicativi connessi con le esigenze più semplici ed elementari di acquisizione delle conoscenze e, per tale motivo, accessibili ai più. *"Nella loro primordiale arcaicità, si presentano connaturate all'uso pratico del linguaggio e non solo verbale. Così importanti da dover essere favorite anche quando ci si occupa di veicolare insegnamenti di più elevato tono teoretico: fra cui la filosofia, le stesse scienze fisiche o psicologiche"*. Da privilegiare, pertanto, ben più delle pratiche di comunicazione trasmissiva, tra cui la lezione, la ripetizione, la dimostrazione logica. *"Nel rispetto, tra l'altro, dei principi introdotti dalla dialettica, dal metodo induttivo socratico, dalla retorica tanto classica quanto professata della tradizione evangelica e comune ad altre religiosità, dedite all' arte di insegnare per exempla, da discutere, non certamente assimilare mnemonicamente. Dove il ricorso al mito, alla parabola, all'apologo, alle metafore - in quanto ingredienti ineliminabili di ogni narrazione - possa fungere da sostegno ad un apprendimento vissuto, esperienziale e relazionale, volto a richiamare il ruolo della narrazione educativa - sia fenomenologica che valoriale - in quanto occasione per pensare al senso delle cose, della vita, dei compiti, delle responsabilità personali."* (Demetrio, 2008, pag. 46).

Sono state le suggestioni delle teorie sistemiche e della complessità, delle scienze della mente e della psicologia culturale che, mettendo a fuoco il ruolo insostituibile

dell'apprendimento dall'esperienza, permettono una lettura dell'educazione non solo come narrazione intenzionale mirante ad uno scopo, ma anche come esperienza. La narrazione, sottolinea Bruner (1988), è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita. *“Narrare - scrive Cambi – è dipanare e intrecciare eventi attorno ad un centro e secondo un senso. Il centro è, in genere, un personaggio e il senso è un'esistenza. Così il racconto e poi il romanzo sono la matrice più intima della narrazione, il testo in cui il narrare si articola al “grado zero” e iuxta propria principia. Narrazione di sé, dei propri eventi, del proprio vissuto, del proprio sistema dei saperi, del proprio processo formativo”* (2005, pag. 36). La narrazione produce rielaborazione personale, interiore, fondata sul raccordo io/racconto e sull'immedesimazione virtuale che tale raccordo promuove. Essa permette ad ogni soggetto di entrare negli universi narrativi, di uscire dal proprio io contingente e fissato/definito, di entrare in un orizzonte umano più ampio, di riviverne le articolazioni, riportandole nel cerchio magico del proprio sé, arricchendolo, dilatandolo, complicandolo, ovvero universalizzandolo. La pratica narrativa, allora, svolge un ruolo eminentemente formativo, e non solo della mente o del linguaggio (il pensiero narrativo e il linguaggio/discorso narrativo) bensì, anche e proprio, del soggetto-coscienza-autocoscienza, potenziandone e dilatandone la coscienza di sé e dunque del proprio processo di formazione. Narrazione, processo formativo e pedagogia sono, pertanto, in stretta relazione. Il racconto si pone come fattore cruciale del formarsi/formare, la pedagogia come un referente chiave del narrativo, appena lo si fa uscire dal suo circuito formale per innestarlo in quei soggetti che ne sono sia gli attori che i fruitori nella sua funzione epistemica (Cambi, 2005, pp. 41-42). Occorre, allora, promuovere pratiche narrative per assecondare, favorire e allestire tutto quanto consenta al soggetto di imparare immergendosi nelle situazioni, ad un livello quasi descolarizzato. Il contesto deve essere impregnato di narrazioni ed attento alla creazione di climi relazionali narrativisticamente orientati; il destinatario dell'azione deve essere valorizzato nel suo essere interlocutore o narratore più che ricevente passivo; le conoscenze veicolabili devono essere trattate didatticamente secondo specifici stili narrativi, tali da accrescere attenzioni, motivazioni ad imparare, ragionamenti sul proprio apprendere (Demetrio, 2008, pag. 47).

In particolare, a scuola, l'utilizzo dell'approccio autobiografico come metodologia cognitiva si pone come “una buona pratica” in grado di aiutare gli insegnanti a dar voce ai bisogni educativi degli allievi. L'autobiografia non costituisce né una forzatura, né corrisponde, come erroneamente è stato detto, ad una moda effimera, indotta dai mezzi di comunicazione di massa. Le ragioni dell'autobiografia, nella scuola dell'autonomia, fanno riferimento a interrogativi sulla qualità della scuola e, in particolare, del far scuola. Di contro a una scuola che, nel passato, ha privilegiato la funzione selettiva basata sull'apprendimento dei contenuti, l'autobiografia a scuola mette al centro il soggetto, con la sua storia di apprendimenti, con la sua mente narrativa, con le sue emozioni, con il suo processo formativo.

Il soggetto, attraverso l'approccio autobiografico, diventa ricercatore di se stesso e può, riappropriandosi del proprio potere autoformativo, mettere a confronto le esperienze di natura istituzionale - i saperi disciplinari - con le autoformazioni, per lo più sconosciute, che emergono nei legami con gli altri, con le cose e con se stessi. L'insegnante, con sensibilità autobiografica, supporta i soggetti nel percorso autobiografico, aiutando le “menti” alla ricerca di senso delle proprie narrazioni e alla costruzione autonoma del sapere.

Nel laboratorio autobiografico possono essere esplorati alcuni temi che permettono di connettere la scuola al mondo della vita: il “nome”, la “famiglia”, la “casa”, i “giochi e

giocattoli”, il “corpo”, l’ “amicizia”, i “viaggi”, le “emozioni”. Sono questi, come evidenziano Farello e Bianchi (2002, pp. 44-48), temi generativi in quanto rappresentano alcuni momenti apicali della storia di vita personale e sono quelli che probabilmente hanno offerto materiale alla memoria autobiografica, rendendola ricca di episodi significativi. Sono importanti per la costruzione del progetto di sé, in quanto capaci di attivare sentimenti, passioni, desideri, sogni. Ogni tema può trovare connessioni interdisciplinari nelle unità di lavoro e può costituire una valida esemplificazione di come sia utile passare dal predisciplinare (l’esperienza) al disciplinare (la concettualizzazione) per poi ricostruire l’oggetto indagato.

4.2. Pratiche riflessive

Se il dispositivo narrativo risulta funzionale alla comprensione delle diverse forme dell’agire umano, e dunque al processo formativo personale, la riflessività si pone come pratica che consente al soggetto di interrogarsi sul proprio processo di formazione, sui propri vincoli e sui propri ambiti di significanza, ri-definendoli ricorsivamente in relazione alle transazioni esperienziali compiute. Come scrive Bruner, il mondo è *“una fonte non tanto di sensazioni, quanto di alimento per le nostre ipotesi”* (Bruner, 1984, pag. 107). La relazione fra il soggetto cognitivo, costruttore di un universo discorsivo, e il soggetto che “riflette” sulle modalità e sulle procedure di tale costruzione si pone, pertanto, come punto focale di ogni processo formativo personale. Ogni processo è uno spazio per la ricostruzione delle condizioni di formazione del soggetto ed, il luogo di produzione e di gestione delle opportunità trasformative d’azione, configurandosi come mutamento dello spazio di azione del soggetto. Il soggetto, infatti, apprende grazie all’attivazione di un processo di riflessione e di ricostruzione dell’esperienza, che implica la *“trasformazione controllata e diretta di una situazione indeterminata in una situazione determinata nelle sue distinzioni e relazioni costitutive a tal punto da convertire gli elementi della situazione originaria in un tutto originario”* (Dewey, 1973, pag. 104). L’autoriflessione si inserisce in quella “attesa dubitativa” propria del pensare (Dewey, 1973*, pag. 168), presentandosi come costruzione di spazi inediti di esperienza, radicati in uno stato di interrogazione costante. In un’esistenza non tematizzata in modelli e grammatiche, dei quali è già tutto noto, il soggetto può ritrovare, all’interno del processo formativo, quello stato di apertura possibile che è il proprio esserci nel mondo. Il mondo abitato dal soggetto dipende, infatti, dalle premesse epistemologiche implicite che il soggetto cosciente, nella sua totalità, assume. La formazione, allora, non può che porsi come immediata traduzione di un’epistemologia autoriflessiva, un’epistemologia che tende alla trasformazione del modo del soggetto di costruire il mondo - e, quindi alla trasformazione di soggetto e mondo. *“Nella crisi dei fondamenti e di fronte alla sfida della complessità del reale, ogni conoscenza ha bisogno di riflettersi, di riconoscersi, di situarsi e di problematizzarsi. Il bisogno legittimo di ogni conoscenza, chiunque e comunque sia, dovrebbe essere il seguente: non si dà conoscenza senza conoscenza della conoscenza”* (Morin, 1989, pag. 41). Porre l’accento sulle caratteristiche autoriflessive del processo formativo significa, pertanto, situarsi non solo sul piano teoretico, ma sul piano della costruzione effettiva della prassi, nella consapevolezza della irriducibilità delle prospettive possibili e dell’esigenza di una progettualità euristica.

La messa in atto di pratiche educative riflessive consente al soggetto di assumersi la responsabilità del proprio agire, di gestire in proprio, in un approccio sistemico, i processi apprenditivi, di prendere consapevolezza della propria posizione epistemica, del proprio sistema di saperi, di interrogarsi sulla propria identità, sul proprio processo formativo, su quali sono i processi conoscitivi che esso stesso utilizza, da quali presupposti nascono, quali stati affettivi ed emotivi sono implicati, quali aree della

propria esistenza non hanno ancora trovato una storia adeguata. Tutto ciò permette al soggetto di aprirsi al cambiamento, di attivare processi di elaborazione ed interpretazione del cambiamento, in grado di promuoverlo e, in alcuni casi di “legittimarlo”, di rimettere in discussione quei repertori cognitivi, emotivi relazionali fin troppo noti e sedimentati, che impediscono di sperimentare una diversa rappresentazione del proprio processo formativo.

Riconoscendo valore pedagogicamente fondativo alla categoria della riflessività, il senso dell’agire educativo coincide con una riflessione costante, che rifiuta quel vuoto schematismo procedurale della logica della razionalità tecnica e del suo congegno applicativo. Il rapporto tra conoscenza, metaconoscenza e riflessività si traduce nella gestione competente di prospettive di educabilità, frutto di modelli di formazione riflessiva in grado di rispondere alla nuova sfida educativa e di contrastare i rischi di dispersione cognitiva e di disorientamento ontologico, assiologico e deontologico, veicolati dalla società complessa. La gestione riflessiva della conoscenza si pone, pertanto, come una tensione alla quale essere formati attraverso percorsi formativi “riflessivamente pensati”, ossia attraverso una gestione dell’azione formativa come “pratica riflessiva”, volta a “fornire gli strumenti” utili per uno sviluppo di impianti interpretativi e conoscitivi del proprio funzionamento mentale nell’incontro dialogico con la realtà.

Tra gli strumenti che si pongono l’obiettivo di formare, in un approccio sistemico, persone capaci di gestire criticamente e problematicamente il proprio percorso di crescita e, dunque, il proprio sistema dei saperi, citiamo, come esemplificazione, i “Laboratori di pratica riflessiva”. Essi sono contesti sociali di apprendimento dove si pensa l’esperienza e si pensano i pensieri che di essa codificano il significato. Si presentano, pertanto, come uno spazio dedicato, specificatamente, a coltivare una pratica riflessiva. In particolare, a scuola, il laboratorio di pratica riflessiva permette ai docenti di incrementare la competenza professionale, arricchendola in modo sistematico di sapere esperienziale. Il laboratorio mira, infatti, a promuovere processi di riflessione e di documentazione dei saperi pratici messi a fuoco attraverso una riflessione sull’esperienza. Tale riflessione si struttura lungo quattro fasi, che sono caratterizzate, rispettivamente: da una ricostruzione dell’esperienza sotto forma di una descrizione analitica; dalla messa a fuoco dei pensieri - teorie, opinioni, giudizi - agiti nel corso dell’esperienza; dal disegno della geografia delle emozioni vissute; dalla valutazione degli esiti conseguiti attraverso le azioni intraprese. I laboratori di pratica riflessiva si configurano, pertanto, *“come contesti dove i docenti non solo sottopongono a disamina critica le teorie dichiaratamente in uso, ma cercano di risalire ai framework di assunzioni che tacitamente condizionano i processi cognitivi, rendendo il processo deliberativo che prepara l’azione incapsulato dentro reti concettuali irriflesse. La riflessione acquista, quindi, la forma di una ricostruzione cartografica dei vissuti cognitivi che stanno alla radice dell’agire educativo e insieme dei vissuti emozionali che accompagnano l’agire dei pratici impegnati a trovare valide soluzioni ai problemi educativi”* (Mortari, 2009, pag. 118).

4.3. Pratiche di apprendimento cooperativo

Se il dispositivo narrativo, come già evidenziato, risulta funzionale alla comprensione delle diverse forme dell’agire umano e la riflessività si pone come pratica che consente al soggetto di interrogarsi sul proprio processo di formazione, sui propri vincoli e sulle proprie risorse, l’apprendimento cooperativo permette di rintracciare i processi di apprendimento e di formazione nel sistema di attività, di azioni reciproche, di relazioni e scambi che prendono forma all’interno di un contesto sociale. Già negli ultimi decenni, nella letteratura americana e canadese, in particolare, è stato introdotto il

termine di *cooperative learning*. Con suddetto termine si identificano una pluralità di metodologie o strategie, con cui poter prevedere di organizzare attività didattiche di gruppo e agevolare la costruzione congiunta di conoscenza e saperi.

Il *cooperative learning* trova nel lavoro di gruppo il volano capace di promuovere attività in cui sia supportato lo scambio e la negoziazione di saperi e in cui i contenuti disciplinari diventino oggetto di elaborazione e di ricerca. Esso centra il *focus* di attenzione dell'attività didattica non sull'apprendimento e sulla costruzione di conoscenze ma sulla condivisione di conoscenze e sulla co-costruzione di conoscenze e, dunque, sul co-operare, ritenendo che l'apprendimento non prende forma metaforicamente dentro la "testa degli studenti" ma nasce, e si alimenta, da un lavoro comune di più soggetti per raggiungere obiettivi condivisi. Il carattere innovativo del *cooperative learning* risiede, pertanto, nel tentativo di fornire nuove chiavi di lettura dell'insegnamento come attività che, oltre a proporre esperienze di apprendimento individuale o competitivo, possa recuperare quelle modalità con cui i soggetti apprendono fuori dai contesti scolastici.

Gli elementi significativi del *cooperative learning* sono: "l'interazione simultanea", "l'interdipendenza positiva", "la responsabilità individuale" e "la partecipazione equa". Per interazione simultanea in classe si intende la possibilità di agevolare una partecipazione attiva di più studenti nella stessa attività. L'interdipendenza positiva si basa sul principio che il singolo non può avere successo se non lavorando congiuntamente in gruppo e il gruppo, viceversa, non può avere successo senza il contributo del singolo. La responsabilità individuale si fonda sulla consapevolezza da parte dell'alunno, in quanto membro del gruppo, che il suo contributo ha un peso nel voto complessivo del gruppo e viceversa che il gruppo ha alla fine visibile la quantificazione del contributo individuale di ciascuno. La partecipazione equa, a differenza dell'interazione simultanea che si gioca al livello della relazione tra insegnante e classe, si interroga sulle condizioni che permettono a tutti i soggetti di partecipare all'interno del gruppo o della coppia (Melacarne, 2008, pp.197-206).

Tra i vari modelli operativi, proposti dalla letteratura scientifica, dagli anni Sessanta ad oggi, che permettono di organizzare esperienze di apprendimento cooperativo, citiamo: *Student team learning* di Robert Slavin, *Structural approach* di Spencer Kagan, *Complex instruction* di Elisabeth Cohen e il *Group investigation* di Sharan e Sharan.

Il modello di Slavin, *Student team learning*, è uno dei più noti ed è un modello che può essere utilizzato ad ogni livello di scuola. Si basa su cinque tecniche: *STAD Student Team Achievement Divisions* (STAD); *Team-Games-Tournament* (TGT); *Team Assisted Individualization* (TAI); *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC); *Jigsaw*. I gruppi vengono costruiti in base alla declinazione specifica del modello nelle specifiche tecniche. In particolare, nella tecnica *Jigsaw*, si formano piccoli gruppi. Ogni membro riceve una parte dell'argomento che si intende affrontare e lo approfondisce individualmente nel gruppo. In una seconda fase si formano altri piccoli gruppi temporanei composti da studenti che hanno studiato la medesima parte. Questi si confrontano e discutono sul tema in oggetto. Nella terza ed ultima fase si ricompongono i gruppi iniziali dove ogni studente, in quanto esperto di una parte del tema, relaziona agli altri membri. Infine l'insegnante valuta con un test o domande ogni studente su tutto il materiale completo (Slavin, 1990).

Passando al modello *Structural approach* è bene precisare che per Kagan una struttura è un modo, privo di contenuto, di organizzare l'interazione degli individui in classe. Le strutture descrivono i modelli di interazione sociale degli individui. Kagan individua e descrive sei tipologie di strutture che assolvono a funzioni differenti: "costruzione del gruppo", "costruzione della classe", "sviluppo di competenze comunicative", "scambio di saperi", "padronanza di conoscenze", "sviluppo di competenze cognitive". Ad

esempio, per promuovere la padronanza della conoscenza (Numbered Heads Together) l'insegnante forma dei gruppi e chiede che gli studenti si numerino da 1 a 4; quindi, indica un tema e chiede agli studenti di mettere le loro conoscenze insieme, di consultarsi per dare una risposta. Successivamente chiama un numero da 1 a 4 e valuta la risposta. Da precisare che solo gli studenti con quel numero possono rispondere (Kagan, 2000).

Cohen fonda il suo modello *Complex instruction* su due ipotesi di fondo: la possibilità di riconoscere una pluralità di intelligenze e di attribuire una forma particolare di competenza agli studenti di status basso. I principi metodologici sottesi a suddetto modello sono: l'organizzazione di compiti complessi - nessuno può individualmente svolgere il compito - , l'attribuzione di un ruolo specifico a ciascun studente, la valutazione di gruppo tramite domande o questionario. Si formano piccoli gruppi dove ogni studente ha un ruolo specifico. Si forniscono dei compiti complessi al gruppo, in modo tale che si inneschi necessariamente un'interazione tra i membri. Si valuta tramite domande o questionario (Cohen, 1999).

Il modello di Sharan e Sharan, *Group investigation*, si pone l'obiettivo di definire problemi, proporre ipotesi di soluzione, promuovere un atteggiamento di ricerca. È strutturato in sei fasi di lavoro: "presentazione e costruzione dell'argomento" da parte dell'insegnante cui segue una discussione aperta per circoscrivere, attraverso le risposte degli studenti, delle aree di interessi; "attribuzione a ciascun gruppo di un'area di interesse" che diventa oggetto di ricerca; "realizzazione della ricerca", che può coinvolgere anche il lavoro a casa; "pianificazione della presentazione"; "presentazione"; "valutazione". L'insegnante supervisiona e aiuta i gruppi nel trovare fonti, dividersi i ruoli e preparare la presentazione (Sharan e Sharan, 1998).

Da quanto precede, si evince chiaramente che, nella varietà dei suoi modelli operativi, l'apprendimento cooperativo si pone in una logica di mediazione sociale, lavorando sui saperi disciplinari attraverso l'accompagnamento e la sollecitazione dei processi di costruzione individuale e sociale di conoscenza e la sperimentazione pratica di attività dall'alto grado di partecipazione. Esso permette, così, di innestare i saperi disciplinari al sistema dei saperi di ogni soggetto, passando dalla vecchia logica centrata sulla disciplina alla nuova logica centrata sulla conoscenza, sul sistema dei saperi e, dunque, sul processo formativo dei soggetti, agenti epistemici in reti d'incontro.

Bibliografia

- Bateson G., 1999. *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Bruner J. S., 1984. *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando, Roma.
- Bruner J. S., 1988. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- Cambi F., 2002. *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari.
- Cambi F., 2005. "Come forma la narrazione. Nove annotazioni e quattro postille" in Cambi F., Piscitelli M., *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Cohen E. G., 1999. *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento.
- Damasio A., 1995. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.

- Demetrio D., 2008. "Narrare per dire la verità. L'autobiografia come risorsa pedagogica" in Pulvirenti F. (a cura), *Pratiche narrative per la formazione*, Aracne, Roma.
- Dewey J., 1973. *Logica: teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.
- Dewey J., 1973*. *Esperienza e natura*, Mursia, Milano.
- Farello P., Bianchi F., 2002. *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*, Erickson, Trento.
- Frauenfelder E., Santoianni F., a cura, 2002. *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli.
- Frauenfelder E., 2011. *Ricerca pedagogica ed autonomia*, Tecnodit, Napoli.
- Kagan S., 2000. *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Melacarne C., 2008. "Dalle teorie sul curricolo alle pratiche progettuali. La progettazione situata" in Fabbri L., Striano M., Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Morin E., 1989. *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- Mortari L., 2009. *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Orefice P., 2001. *I domini cognitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
- Orefice P., 2009. *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma.
- Padoan I., 2010. "Complessità" in *Pluralità e complessità in educazione*, SIPED, semestrale, 1.
- Pulvirenti F., 2004. "Epistemologia, epistemologie, epistemologie personali. Verso una nuova rotta del processo formativo" in *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania*, CUECM, Catania.
- Rossi B., 2006. *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci, Roma.
- Sharan Y., Sharan S., 1998. *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Slavin R.E., 1990. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Allyn and Bacon, London.
- Tagliagambe S., 1997. *Epistemologia del confine*, Il Saggiatore, Milano.
- von Bertalanffy L., 1971. *Teoria generale dei sistemi*, ILI, Milano.
- von Foerster H., 1987. *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma.
- Zanini P., 1997. *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Bruno Mondadori, Milano.