





I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Loretta Fabbri, Claudio Melacarne

# **Apprendere a scuola**

**Metodologie attive di sviluppo  
e dispositivi riflessivi**

**FrancoAngeli**

Questo volume è frutto di un continuo scambio culturale e professionale tra gli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, la suddivisione dei contributi viene così indicata: sono stati scritti da Loretta Fabbri l'introduzione del Cap.1, i parr. 1.4. e 1.5., l'introduzione del Cap. 2, i parr. 2.1., 2.2., 2.3. della Prima parte, l'introduzione del Cap. 1 e i parr. 1.1. e 2.2. della Seconda parte. Sono stati scritti da Claudio Melacarne i parr. 1.1., 1.2., 1.3., l'introduzione del Cap. 3 e il par. 3.1 della Prima parte e i parr. 1.2., 1.3., l'introduzione del Cap. 2 e il par. 2.1. della Seconda parte.

*In copertina: Creative Education Elements, ©James Thew/Fotolia*

Copyright © 2015 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

*Alle studentesse e agli studenti incontrati,  
che ci hanno aiutato a comprendere  
che il loro apprendimento è più importante  
del nostro insegnamento*



# Indice

<b>Introduzione</b>	pag.	9
<b>Parte prima. Insegnamento e apprendimento</b>		
<b>1. Pratiche in transizione</b>	»	17
1.1. Apprendimento e costruzione della conoscenza	»	22
1.2. Imparare insieme	»	26
1.3. Lo studente apprendista	»	32
1.4. <i>Informal learning</i>	»	35
1.5. Setting partecipativi	»	38
<b>2. Aule cooperative</b>	»	43
2.1. Apprendere insieme	»	45
2.2. Gruppi collaborativi	»	50
2.3. Discutendo s' impara	»	61
<b>3. Forme di <i>tutorship</i></b>	»	67
3.1. L' apprendistato cognitivo	»	68
3.2. I pari come tutor	»	74
3.3. Classi <i>senza confini</i>	»	82
<b>Parte seconda. Apprendimento e insegnamento</b>		
<b>1. Professionalità espansive</b>	»	89
1.1. La scuola tra struttura progettata e struttura emergente	»	92
1.2. I curricula invisibili	»	97
1.3. Trasformazioni riflessive	»	102

<b>2. Storie e pratiche di comunità</b>	pag.	107
2.1. Imparare dalle distorsioni	»	110
2.2. Comunità riflessive	»	120
<b>Bibliografia</b>	»	129

# Introduzione

Il volume, rivolto soprattutto agli insegnanti della scuola secondaria, è organizzato in due parti. Nella prima parte sono introdotti e descritti alcuni dispositivi metodologici utili ad ampliare la cassetta degli attrezzi del docente e a ripensare i repertori di pratica sedimentati all'interno delle organizzazioni scolastiche in termini di sviluppo professionale innovativo. Nella seconda parte l'attenzione si sposta dal come promuovere l'apprendimento degli studenti alla dimensione dell'apprendimento e dello sviluppo professionale del docente.

I contributi sono stati pensati per quegli insegnanti, novizi ed esperti, che si trovano a sperimentare l'esperienza di entrare per la prima volta dentro una comunità professionale al cui interno devono posizionarsi o che, pur avendo una lunga carriera alle spalle, si collocano dentro traiettorie di sviluppo professionale sfidanti, in cui le routine non sono più sufficienti per far fronte alla complessità degli eventi educativi che incontrano. La scelta di campo è stata quella di non voler fornire una panoramica esaustiva di tutti gli approcci o di tutte le teorie sull'apprendimento scolastico e lo sviluppo professionale. Siamo partiti recuperando alcune teorie affermatesi negli ultimi decenni provenienti anche da quei campi del sapere tradizionalmente distanti dal dibattito sulla scuola, sulla formazione docente, sull'innovazione didattica.

Gli studi organizzativi, l'etnografia della formazione professionale, le ricerche di matrice antropologica e gli studi sull'apprendimento informale nei luoghi della vita quotidiana, sono alcuni dei filoni di ricerca che hanno permesso di dare nuovo vigore anche alla riflessione sull'apprendimento dentro i contesti scolastici. Queste ricerche hanno consentito di rileggere i due piani intrecciati, come insegnare e come imparare a insegnare, alla luce di alcune considerazioni di fondo: a) l'emergere di prospettive più attente a conciliare apprendimento scolastico e apprendimenti informali; b) la necessità di andare oltre i confini fisici e i setting della classe, configurando spazi d'insegnamen-

to espansi; c) il bisogno di intercettare le dimensioni materiali e immateriali dei sistemi organizzativi; d) il riconoscimento della 'riflessione' come dispositivo in grado di sollecitare i processi di analisi dei modi in cui apprendiamo, conosciamo e costruiamo chiavi di interpretazione degli eventi.

Il volume nasce in un periodo particolare della nostra vita professionale. Siamo due professori universitari che si occupano da tempo di dispositivi di facilitazione e supporto dei processi di apprendimento degli adulti. Negli ultimi anni siamo stati impegnati, come Direttrice di Dipartimento e come Delegato alla formazione continua, nella riprogettazione/innovazione dei processi di *governance* e nell'innovazione delle pratiche didattiche universitarie. Tra le tante sfide che abbiamo affrontato e stiamo affrontando, c'è quella di ripensare e riscrivere i modi consueti di fare didattica.

L'università è sempre più impegnata a conoscere e a validare gli esiti degli apprendimenti effettivi, ad accertare i risultati raggiunti dagli studenti universitari in termini di competenze sia specialistiche che generaliste. L'accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio rimanda proprio alla necessità di presidiare questi aspetti. L'introduzione di alcuni concetti chiave, quale ad esempio lo *student-centred learning*, invita a spostare l'attenzione dal *teaching* al *learning*. La qualità e l'efficienza dell'offerta formativa hanno sempre più a che fare con i risultati e i *learning outcomes*. Come e attraverso quali processi possiamo consentire l'acquisizione di quegli apprendimenti trasversali che ora più che mai chiedono gli *stakeholders*, gli studenti, il mondo del lavoro?

È evidente che la didattica universitaria non è la didattica delle scuole secondarie, ma è altrettanto chiaro che non mancano linee di continuità, ambiguità e criticità simili. All'università e alla scuola secondaria ciò che si chiede è mettere gli studenti nella condizione di saper esercitare *critical thinking*, *problem solving*, *decision making*, *ability to communicate*, *team working*. Si tratta di due istituzioni che sono chiamate a rinnovare profondamente il loro modo di essere luoghi deputati all'apprendimento, che sono alle prese con scenari lavorativi che pongono nuove domande di formazione professionale. Le teorie dell'apprendimento, dei processi di costruzione della conoscenza - come si trasmette, come si apprende, come si utilizza la conoscenza - rimandano a teorie in uso per troppo tempo non validate e che oggi rivelano la loro inadeguatezza.

La scuola superiore nelle rappresentazioni di chi l'ha attraversata si configura troppo spesso come un luogo 'significativo' per motivi contraddittori e contrastanti. Potremmo definirlo uno spazio ambiguo, dentro il quale si può perdere o acquisire autostima, dove si può apprendere o disapprendere, dove ci si può perdere o trovare il desiderio di conoscere.

La scuola è un contesto relazionale dentro il quale ognuno di noi ha compiuto un apprendistato culturale, sociale, esistenziale. Gli studenti sono para-

gonabili a dei novizi che partecipano a pratiche culturali all'interno di contesti di attività. Una parte significativa del sapere lo si apprende dai docenti ma anche dai compagni, che rappresentano in alcuni casi degli esperti. Un'altra parte del sapere la si acquisisce dall'utilizzo di artefatti e strumenti, tramite l'uso delle tecnologie, in quei momenti informali in cui non vi è né cattedra né autorità di ruolo. Anche a proposito della scuola possiamo riconoscere che vi è apprendimento senza insegnamento.

Si tratta di un apprendimento che chiama in causa il gruppo dei pari, gli oggetti che vengono manipolati e non manipolati, le tecnologie che vengono usate o non usate, i compagni con cui si studia o si 'marina la scuola' o si scambiano idee, condividono prospettive o si litiga. L'apprendimento scolastico rimanda anche a quelle esperienze di confine, come la partecipazione ad associazioni, collettivi, gruppi informali, attività assembleari, gite scolastiche. Queste esperienze sono state per molti studenti degli acceleratori dell'apprendimento. A seconda degli esperti, dei compagni, delle attività cui si ha occasione di partecipare, l'esperienza scolastica può configurarsi come un'esperienza infida e destabilizzante oppure un'avventura significativa e costruttiva.

Tuttavia, molti dei saperi che abbiamo appreso sono risultati periferici o sono stati comunque dimenticati nel corso degli anni. La crisi dell'apprendimento scolastico non è denunciata solo dalle ricerche sulla costruzione dei saperi professionali, ma anche dalle tante storie raccontate dagli ex studenti. Se ricordiamo i nostri insegnanti, ci rendiamo conto che non tutti hanno lasciato traccia di sé. Alcuni li ricordiamo disponibili, ma incapaci di insegnare. Altri si sono distinti per la loro autorevolezza disciplinare, ma incapaci di qualsiasi rapporto relazionale.

La distanza tra la conoscenza personale e conoscenza scolastica molte volte ha reso quasi impossibile capire il senso di ciò che viene chiesto di studiare. Insieme alle emozioni positive per una buona valutazione, per le amicizie, per l'entusiasmo di essere entrati nel cuore dei contenuti culturali o per aver percepito di essere cambiati, ricordiamo anche lunghe ore di noia, in attesa di una campanella che non suona mai. Riemergono le lezioni, le interrogazioni, i successi e gli insuccessi, l'inutilità e l'estraneità di forme di conoscenza che seguono soprattutto i programmi. Prove uguali per tutti, insegnamenti astratti, poche occasioni per parlare, discutere, scambiarsi opinioni. L'amore o l'odio per lo studio, la voglia di resistere o di andarsene dipende anche da fattori che poco hanno a che fare con il curriculum proposto.

Gli stralci (a seguire) di interviste a professionisti cui è stato chiesto di formulare alcune considerazioni sulla connessione tra la vita professionale e ciò che è stato appreso nella loro carriera di studenti danno la cifra di quella lontananza/vicinanza che ci sembra rappresentativa di un sentire più ampio. Si

tratta di rappresentazioni in cui intere generazioni potrebbero riconoscersi. Gli intervistati invocano e chiamano in causa alcuni limiti rilevati anche dalla letteratura scientifica: la scuola apprezza solo un tipo di competenza, riconosce e dà valore in particolare ai processi di astrazione, non consente la valorizzazione di competenze che hanno bisogno di tempo e pazienza per svilupparsi.

*Ho frequentato il liceo psico-pedagogico. L'ho scelto perché i miei insegnanti della scuola media mi ritenevano né troppo brava per andare ad un liceo, né troppo poco brava per andare ad un professionale. Oggi mi occupo di statistica applicata, ho fatto matematica. Alle scuole medie ho iniziato ad andare male proprio a matematica, e il professore mi diceva: "tu potrai fare l'artista, ma mai il matematico". Ogni compito in classe era un incubo. Nel mio palazzo abitava un vecchio professore di matematica da cui andavo a ripetizione. Il mio professore non ha mai cambiato idea. Io sì (libera professionista, consulente presso le aziende per indagini di mercato).*

*I miei volevano che facessi il liceo classico. Avevano il mito di una buona cultura umanista. A me non interessava niente di ciò che studiavo, ma non facevo fatica a studiare. Mi piacevano le lingue, ma avevamo poche ore di inglese. Compensavo andando d'estate a lavorare a Londra. Ancora mi chiedo a cosa mi siano servite tutte quelle versioni di latino e greco. Facendo il lavapiatti, ho capito che avrei voluto fare il cuoco. In un ristorante ho incontrato un cuoco che con pazienza e dedizione mi ha insegnato il mestiere. Ho pensato che, se qualche mio insegnante avesse avuto la sua pazienza e la capacità di chiedermi prestazioni compatibili con ciò che piano piano imparavo e avesse sopportato i miei periodi di svogliatezza e sonno e le mie intemperanze adolescenziali, sarebbe andata diversamente (cuoco a Londra).*

*Quando sono arrivato alla scuola media, ero un undicenne un po' agitato, discontinuo negli studi, ma con la mia maestra ci eravamo capiti. Giocavo al calcio, a scuola ero agitato ma, come diceva la mia maestra, intelligente. Poi alla scuola media è iniziato il mio declino. Non davo del lei agli insegnanti, facevo un po' di confusione. Non facevo sempre i compiti. Sette in condotta, insufficienze nelle materie letterarie. Mi sentivo un somaro. Bravo in niente. Così facevo sempre più confusione. Non mi andava di essere solo uno sfigato. E i professori ci credevano. Così mi hanno bocciato. Quando sono tornato a scuola, mi sono trovato male con i miei compagni, più piccoli di me e io il ripetente... e con i professori... la mia fama mi aveva anticipato. Così ho trascorso quattro anni un po' duri. I miei genitori non accettavano i miei fallimenti. Se la prendevano un po' con me e un po' con i professori. Siccome volevo smettere, mi hanno consigliato la scuola*

*dei somari, il professionale. Ho smesso a metà anno e mi sono iscritto al liceo artistico. Il mio andamento scolastico ha condizionato per anni il mio rapporto con i miei genitori e l'immagine che avevo di me. Io li ho detestati i miei genitori e in parte anche gli insegnanti, mi misuravano solo attraverso i miei insuccessi. Oggi so leggere in loro la paura, il terrore che io non potessi fare niente. Questo è il brutto. Se a 15/16 anni vai male a scuola ti viene il sospetto che sia vero, che tu sia quei voti, quei giudizi. Poi impari che il mondo è grande, che il tuo futuro non lo decideranno loro. Ma non è semplice. A scuola ti tolgono il diritto di sbagliare, di sbandare, di fallire.*

*Poi ho fatto il Politecnico e ora lavoro a Milano. Ma che fatica imparare ad apprezzarmi. Pensare che forse sapevo fare qualcosa anche io. Ora, se ripenso a quei professori, a parte pochi, mi sembrano degli imbranati che sanno fare bla bla bla e poco più (stilista).*

La scuola, in particolare la secondaria, è una di quelle istituzioni che tendono a conservare più a lungo certe modalità operative consolidate. In un periodo in cui avvengono cambiamenti epocali che hanno modificato irreversibilmente la configurazione del lavoro e dei saperi, la scuola si trova ancorata a metodologie didattiche e a rappresentazioni della conoscenza che faticano non tanto ad allinearsi quanto a connettersi.

Questo libro vuole essere un contributo parziale al rinnovamento di un'organizzazione, la scuola secondaria, che ha bisogno di una nuova cultura educativa e deve fare i conti con una professione docente che necessita di liberarsi da copioni legati a un'idea del sapere, dell'apprendere, del conoscere, spesso autoreferenziale e per certi aspetti con difficoltà a rinnovarsi.

Si tratta di un testo che non entra volutamente in merito a molte questioni, per esempio al ruolo giocato dalle emozioni nei processi di apprendimento e nella costruzione di chiavi relazionali. Né tantomeno intende configurarsi come proposta totalizzante. Abbiamo voluto fare una scelta 'riduttiva' che consentisse però di approfondire traiettorie metodologiche e dispositivi di sviluppo professionale in grado di offrire un contributo al miglioramento dei processi di apprendimento di tutti gli attori che abitano la scuola.

La dimensione delle metodologie attive di sviluppo e del dispositivo riflessivo non intende sminuire né tanto meno ignorare l'insostituibile funzione culturale della scuola e dunque le materie di studio e i loro contenuti.

Insegnare è aiutare gli studenti a padroneggiare i diversi saperi. Incontrandosi con il sapere-formazione, e non con il sapere-nozione, essi fanno esercizio di criticità e creatività, potenziano socialità e moralità, inseguono e conseguono livelli più alti di esteticità, attribuiscono significato alle loro esperienze, contribuiscono alla elaborazione del patrimonio culturale. Così la scuola che insegna diventa scuola educativa.



# **Parte prima**

## **Insegnamento e apprendimento**



# 1. Pratiche in transizione

Chiunque si occupi di processi di insegnamento/apprendimento è più o meno consapevole che non basta più formare trasmettendo saperi organizzati. Pur riaffermando l'importanza di socializzare al sapere le nuove generazioni, sappiamo che ciò non è sufficiente, anche se necessario. A un sapere universale, generale, senza tempo si accompagna la necessità di guardare anche a quelle conoscenze che si generano in situazioni locali, particolari e che sono legate agli accadimenti temporali.

La convinzione largamente diffusa che attribuisce all'istruzione scolastica una finalità di formazione delle abilità di pensiero che si considerano tanto più eccellenti quanto più sono astratte, svincolate cioè da specifici contesti di esperienza, trova legittimazione oggi solo all'interno delle routine didattiche consolidate. Questa visione ha sostenuto a lungo una 'didattica della frontalità', fondata sul presupposto che i saperi passino 'per trasferimento' dalla mente dell'insegnante alle menti degli studenti e che l'apprendimento sia un processo di cui il solo allievo ha la responsabilità. L'attività cognitiva è stata metaforicamente collocata nella testa dello studente, più che nel contesto che lo circonda o nella classe o nel più ampio ambiente di vita.

Per questo, parlare di scuola significa occuparsi di un'organizzazione che ancora manifesta in molti suoi aspetti una profonda crisi. La scuola ha tra i suoi compiti quello di socializzare le nuove generazioni alle pratiche di conoscenza e di sviluppare le potenzialità apprenditive, così da consentire a chiunque di vivere in modo adeguato negli attuali contesti sociali ed economici. Nei paesi industrializzati, la scuola sembra non essere più in grado di svolgere il proprio ruolo istituzionale, ovvero quello di offrire una formazione che corrisponda alle esigenze individuali, sociali ed economiche della società contemporanea. Si richiedono grandi cambiamenti alla scuola e ciò che non si riesce a cambiare sono soprattutto le pratiche didattiche e i processi di costruzione della conoscenza professionale. È su questi due aspetti che si focalizza il presente testo.

Il modello didattico più diffuso, che si dice sia figlio dell'Ottocento, di fat-

to fa riferimento ancora a un paradigma trasmissivo-riproduttivo. Si parte dall'assunto che esistano ben definite conoscenze che devono essere trasmesse dagli insegnanti e riprodotte in modo conforme dagli allievi. Questo assunto ha prodotto una serie di routine così consolidate da risultare impermeabili a qualsiasi processo di innovazione. Sicuramente la cultura organizzativa è mutata nel tempo, sono cambiati i significati circolanti dentro le comunità scolastiche, gli obiettivi. Ma se misuriamo i processi di cambiamento prendendo come unità di analisi i processi di insegnamento-apprendimento e le pratiche di lavoro dell'insegnante, emerge un sistema di attività permanente:

- l'insegnante spiega al gruppo classe un segmento del programma in un determinato tempo;
- realizza delle prove scritte o altre forme di valutazione analoghe per verificare la comprensione da parte degli alunni;
- l'insegnante passa al segmento didattico successivo;
- l'alunno è chiamato ad ascoltare, eventualmente a chiedere spiegazioni o fare domande di specificazione.

La scuola ha a che fare con la distribuzione standardizzata di 'oggetti culturali': la storia, la matematica ecc., piuttosto che con la produzione e distribuzione di saperi. Questo modello non è tipico di una generazione anziana, ma viene adottato diffusamente, con qualche variante innovativa, anche dai giovani docenti. Tra le ragioni di questa bassa variabilità vi è sicuramente una socializzazione professionale che, passando quasi unicamente dal tirocinio dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, veicola un solo modello.

Tra i motivi che pongono in discussione la produttività di una visione della formazione come un'impresa di *knowledge delivery* (fornitrice di conoscenza), in cui l'apprendimento è visto prevalentemente come processo individuale indipendentemente da ogni forma di coinvolgimento sociale e come abilità che va esercitata e poi va valutata in modo decontestualizzato, vi sono altre visioni che consentono di leggere in diverso modo le priorità della scuola, la concezione del sapere di cui è depositaria e soprattutto le pratiche di insegnamento da adottare.

Il sapere trasmesso a scuola rappresenta per gli studenti una 'conoscenza inerte', separata da altri nuclei significativi, dalla vita quotidiana, dalla conoscenza personale e, non in ultimo, dalla conoscenza situata nei contesti lavorativi. Uno dei problemi che la scuola è chiamata a risolvere è proprio la discontinuità tra apprendimento a scuola e apprendimenti fuori dalla scuola (Resnick, 1987).

Studi ormai accreditati sulla natura dell'intelligenza e dell'apprendimento quotidiano (Stenberg, 2000) suggeriscono che la scuola costituisca un luogo e un tempo speciali per le persone, ma promuova ancora apprendimenti discontinui rispetto ad alcuni importanti aspetti dei percorsi di carriera e di vita (Sennett, 2008). Alla luce di queste differenze dobbiamo chiederci come gli

obiettivi economici, civili e culturali dell'educazione possono essere perseguiti nel modo migliore e se la scuola stessa debba essere riorganizzata tenendo conto di quello che stiamo apprendendo circa la natura della competenza in vari aspetti della nostra vita (Brown, Collins, Duguid, 1989).

È dentro questi sfondi che il presente saggio è stato pensato, provando a recuperare le indicazioni di quegli studi che hanno sottolineato quali sono i tratti distintivi dell'apprendimento e dei processi di costruzione di conoscenza nei diversi contesti sociali, delineando così anche possibili strade da percorrere per rinnovare i repertori di pratica degli insegnanti. Si tratta di indicazioni che ruotano intorno alle *active learning methodologies* (Watkins, Eileen, Lodge, 2007), cioè alle metodologie "capaci di cogliere e valorizzare gli studenti, rispetto ai loro tempi, alla loro esigenza di apprendere insieme con gli altri, di sentirsi protagonisti dell'attività educativa" (p. 82).

Come docenti universitari e come studiosi dei processi di apprendimento nei diversi contesti sociali, siamo coinvolti da anni su temi analoghi sul piano dell'innovazione della didattica universitaria e delle forme di *governance* partecipativa, sia sul piano dei significati (come l'insegnamento universitario sta e deve confrontarsi con questi studi?), sia sul piano delle pratiche (come creare connessioni laddove ci sono separazioni?), sia su quello della ricerca (come sperimentare forme di didattica innovativa?).

Una ricerca-intervento promossa nel 2007 all'interno dell'Ateneo di Siena riguardava temi simili a quelli affrontati in questo capitolo. Ovvero, come gruppo di ricerca ci interrogammo su come l'università poteva assumere l'impegno di valorizzare le diverse forme di conoscenza, ridimensionando l'egemonia del paradigma della supremazia della 'conoscenza teorica', per certi aspetti incapace di apprezzare la conoscenza pratica, le culture professionali e i saperi personali (Fabbri, 2007).

Anche in questo caso il dato di partenza era la constatazione della presenza di tradizioni didattiche ed epistemologiche ancorate a un'idea di conoscenza e di trasmissione del sapere non funzionali ai nuovi scenari che si stavano affermando in termini di flessibilità, specializzazione e innovazione del mercato del lavoro. Quindi, descrivere i problemi della scuola, degli insegnanti, significa parlare di qualcosa che intercetta per molti aspetti anche la mia esperienza professionale.

Molti dei punti di debolezza dell'apprendimento che si svolge a scuola sono comuni a quelli riscontrati in questa ricerca: che cosa effettivamente si impara in organizzazioni formali dedite ad attività tendenzialmente decontestualizzate? Qual è la capacità di tali istituzioni di preparare alla vita economica e professionale? Per rispondere a queste domande, mi sembra importante richiamare quegli studi che aiutano a comprendere meglio la differenza fra traiettorie di apprendimento formali e informali.