

Alfredo Marchisio *

Il cooperative learning: per imparare a pensare

Molti studi di natura sociologica e psicologica hanno recentemente tentato di fornire una spiegazione al calo delle capacità di studio degli adolescenti ed alla diffusa difficoltà nel gestire le relazioni tra pari e con gli adulti¹, una situazione ben nota ai docenti che sembra andare oltre la fatica che comporta la gestione dei ragazzi per insegnanti sempre più anziani e/o demotivati.

Mario Comoglio la sintetizza in modo efficace nell'apertura al suo lavoro sul *Cooperative Learning*²: i fenomeni socio-economici del periodo post-industriale hanno originato una sorta di disarticolazione educativa che trova nel "vuoto del processo di socializzazione" il suo fulcro. Tale vuoto si esprime nell'incapacità di una società civile di inserire i propri membri più giovani nel solco della cultura, dei valori e della vita comunitaria alla quale appartengono. Comoglio ci illumina su alcuni processi di alienazione, isolamento o difficoltà relazionale che i nostri alunni di oggi presentano sia nelle relazioni personali extrascolastiche sia quando si trovano in contesti di studio/lavoro.

Da parte sua, la scuola spesso non facilita questo inserimento nella comunità culturale, in quanto si situa ancora in un contesto pedagogico largamente centrato sul comportamentismo: una modalità di insegnamento monodirezionale che considera l'apprendimento come ricezione passiva del sapere da parte del discente e ha nella lezione frontale la sua primaria forma di attuazione³.

Indubbiamente questo tipo di lezione non è da demonizzare in assoluto, anzi, a volte è molto utile e proficua.

Tuttavia bisogna ricordare che la lezione frontale non è l'unica modalità di insegnamento e che non è sufficiente da sola all'apprendimento di nuove conoscenze e, soprattutto, di competenze. Generalmente è proprio la diversificazio-

* Docente di Lettere presso la Scuola paritaria P.G. Frassati, a Seveso.

¹ Si vedano, a questo proposito, i lavori di CORNOLDI C., *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erikson, 2015; P. C. G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, 2010; RECALCATI M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

² COMOGLIO M., CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1996, pp. 16ss.

³ A questo proposito, rimando a POLITO M., *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erickson, Trento, 2000.

ne e la sinergia tra metodologie diverse a incidere maggiormente sull'acquisizione delle conoscenze da parte di tutto il gruppo classe. La preadolescenza infatti è il momento in cui tendono a strutturarsi le categorie del pensiero, ancora con ampie fluttuazioni tra il caso specifico e la generalizzazione, ancora con una forte preponderanza dell'agire sul pensare, quindi non è possibile esercitare una sola e statica modalità di apprendimento e bisogna curare attentamente questo passaggio.

Da questo punto di vista Comoglio rileva, riferendosi a studi americani, che "le relazioni interpersonali sono un fattore essenziale dello sviluppo cognitivo, relazionale e sociale dei ragazzi"⁴ perché permettono, attraverso l'imitazione e l'identificazione con gli amici che possiedono competenze più avanzate, di imparare direttamente atteggiamenti, valori e informazioni che non si ottengono dagli adulti. Il lavoro di gruppo fornisce occasioni per mettere in atto e modellare comportamenti sociali e sperimentare ruoli diversi, facilita l'abbandono di tendenze egocentriche con l'acquisizione di punti di vista più ampi e complessi, consente di condividere con coetanei gioie, dolori, aspirazioni; in pratica migliora il benessere ed il rendimento scolastico.

Come si apprende

È necessario però comprendere meglio la natura della conoscenza per utilizzare appieno le potenzialità del lavoro di gruppo.

Se l'assunto base del costruttivismo è che "la conoscenza non esiste indipendentemente da chi impara ed è costruita"⁵, allora è necessario capire come il soggetto impara, ovvero come costruisce il proprio sapere.

Da questo punto di vista grande è stato il contributo dato dall'epistemologia genetica di Piaget e dalla scuola storico culturale sovietica di Vigotskij, che esplorano le funzioni neurofisiologiche dell'uomo da un lato e l'influenza dell'ambiente e del gruppo sociale dall'altro.

Secondo Piaget "all'inizio il bambino ha a disposizione solo un corredo biologicamente determinato di riflessi, le sue percezioni non sono né coordinate tra di loro, né coordinate alle azioni. Progressivamente si formano le prime coordinazioni tra percezione e azione attraverso processi circolari, in cui il bambino compie azioni per il solo piacere o interesse che ne deriva, e che quindi conducono a ripetere e perfezionare certi schemi d'azione. I concetti degli oggetti vengono costruiti a partire dai segnali percettivi ricorrenti associati a queste attività, solo in un secondo momento il bambino è in grado di ricostruire l'oggetto sulla base della memoria, anche in assenza dello stimolo percettivo"⁶.

La conoscenza dunque, per Piaget, è una produzione cognitiva basata su continui interscambi tra le facoltà senso-motorie del bambino e l'alterità che

⁴ COMOGLIO M., op. cit., p. 19.

⁵ CARLETTI A., VARANI A., *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2007.

⁶ CARLETTI A., VARANI A., *Didattica costruttivista. cit.*, p. 38.

esso incontra mediante azioni dinamiche e continue rielaborazioni. Tale produttività si elabora mediante i processi di assimilazione e accomodamento⁷ che, nel processo di “equilibrato”, conducono il giovane individuo a una progressiva consapevolezza.

Si evince da ciò che il sapere è un mutevole sostrato che, interagendo con l’ambiente, si modifica espandendo continuamente le proprie acquisizioni grazie alla dinamica assimilatrice e di accomodamento, che per Piaget è lo sviluppo normale della conoscenza.

Il sapere è dunque legato all’agire sull’ambiente e “la mente, costruendo se stessa, costruisce il mondo”⁸.

In Piaget infatti non esiste l’idea di un sapere prestabilito e immobile, ma al contrario esso è sempre nuovo e modificabile.

In questo processo sempre *in fieri* il bambino accresce il proprio assetto categoriale e si attiva in una ricerca che lo vede protagonista della scoperta e della soluzione⁹.

L’insegnamento del biologo svizzero ci porta a trarre alcune generalizzazioni di metodo utili al nostro fare scolastico. Se il bambino, infatti, pur non avendo ancora solide strutture cognitive, si accosta alla realtà, anche nuova e problematica, con curiosità ed operosità, tentandone una comprensione con gli strumenti cognitivi che ha, allora è chiaro che questa naturale propensione per una ricerca attiva e personale della conoscenza non deve essere spenta nell’età della crescita dalla pratica didattico-scolastica, che deve quindi diventare sempre più “attiva”.

L’importanza dell’ambiente e del suo apporto all’azione conoscitiva viene esplorato nel lavoro del celebre psicologo sovietico Lev Vygotskij, capofila della scuola psicologica Storico-Sociale russa del secolo scorso.

Per lo studioso la relazione conoscitiva con la realtà avviene per il bambino attraverso il linguaggio secondo una direzione che procede all’esterno all’interno¹⁰.

Secondo Vygotskij infatti la prima forma di conoscenza per il bambino è “esterna” e “sociale”, ovvero in quanto data dal rapporto diretto con il contesto sociale e culturale in cui cresce. Di esso faranno parte tutti quegli attori, inizialmente i familiari, che, entrando in contatto col bambino, gli porteranno inconsciamente un insieme di relazioni e categorie culturali che costituiranno il suo primo substrato mentale.

Lo sviluppo cognitivo è dunque essenzialmente un processo sociale che si struttura attraverso l’uso condiviso degli strumenti e dei valori forniti dall’am-

⁷ Per Piaget l’assimilazione è l’incorporazione di un evento o di un oggetto in uno schema comportamentale o cognitivo già acquisito, mentre l’accomodamento consiste nella modifica dello schema comportamentale o cognitivo per accogliere nuove informazioni che fino a quel momento erano ignote.

⁸ Cfr. PIAGET J., *La costruzione del reale nel bambino*, (1937), trad. It. La nuova Italia, Firenze, 1973.

⁹ SCHAFFER H.R., *Psicologia dello sviluppo. Un’introduzione*, (2004), trad. it. R. Cortina Editore, Milano, 2005, p. 188.

¹⁰ Vygotskij L.S., *pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 2008.

biente socio-culturale di appartenenza: il bambino inizia a rapportarsi con la realtà usando tale portato strumentale, inteso come consuetudini, conoscenze, tecniche, impostazione morale e valoriale, per costruire una propria rappresentazione mentale del mondo e una sua organizzazione semantica.

Solo in un secondo momento il bambino interiorizzerà tali schemi mentali e li rielaborerà personalmente, modificandone l'assetto e accedendo a livelli psichici superiori.

Il linguaggio è dunque lo strumento attraverso il quale si trasferiscono le percezioni psico-motorie dell'esperienza esterna alle strutture cognitive interne, attraverso i processi di distinzione, associazione, denominazione ecc... che costituiscono il sistema di sviluppo categoriale astratto dell'individuo in crescita¹¹.

In questo processo, secondo Vigotskij "ogni funzione dello sviluppo del bambino si presenta [...] due volte: prima a livello sociale e in seguito sul piano individuale, prima tra le persone e poi interiorizzata, così pensiero e linguaggio si influenzano reciprocamente e la lingua è insieme prodotto e strumento di pensiero"¹². In questo senso il linguaggio è sia l'esito della formalizzazione cognitiva, avvenuta dalla nuova acquisizione, sia lo strumento del pensiero necessario per le successive rielaborazioni.

Da una parte abbiamo il bambino, dall'altra il problema, inteso etimologicamente come ciò che si pone davanti agli occhi, ma sia il primo che il secondo agiscono all'interno e grazie ad un ambiente che ne condiziona l'interazione reciproca.

In questo contesto ambientale Vigotskij identifica alcune figure di particolare importanza per lo sviluppo cognitivo: i pari, gli adulti e tutti coloro che, a vario titolo, sono categorialmente ad uno stadio di sviluppo più avanzato rispetto al discente.

Queste figure giocano un ruolo decisivo per l'inverarsi di quella "zona di sviluppo prossimale" che, per Vigotskij costituisce il "luogo" in cui si situa l'apprendimento, o meglio, quel "microcosmo" di elementi che organizzano, strutturano e permettono lo sviluppo cognitivo, inteso come il passaggio a nuove e più evolute acquisizioni teoriche e strumentali.

Questa "zona" è da considerarsi come l'insieme di quegli apporti, strumenti tecnico-pratici, aiuto dei compagni e degli adulti più competenti¹³, che consentono al bambino di svolgere precisi compiti collocati ad un livello più alto rispetto al suo "sviluppo cognitivo attuale". Il soggetto, mentre interagisce socialmente con gli altri, utilizzando il linguaggio, si appropria di nuovi strumenti cognitivi, che gli serviranno ad alimentare un "agire linguistico interio-

¹¹ VON GLASERSFELD E., *Idee costruttiviste*, in "Riflessioni sistemiche", n° 2, marzo 2010, p.1/2.

¹² CARLETTI A., VARANI A., cit., p. 40.

¹³ Egli stesso definisce la ZSP [zona di sviluppo prossimale] come: "Quell'area di funzionamento cognitivo attivabile solo se opportunamente sostenuta dall'esterno, attraverso la sollecitazione e il supporto di quelle funzioni che, nel bambino, non operano ancora autonomamente". In VIGOTSKIJ L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

re”¹⁴, il quale gli consentirà successivamente di risolvere in maniera autonoma problemi.

Il termine *scaffolding*¹⁵, identifica proprio questa eterogenea, strutturata e finalizzata unione di elementi atti ad assistere il bambino o lo studente nel cammino conoscitivo.

Secondo la concezione di Vigotskij il discente, incluso progressivamente in dinamiche relazionali sociali stimolanti, beneficerà di un significativo arricchimento di propri schemi e strategie cognitive mediante la mediazione degli scambi comunicativi con persone più esperte e competenti di lui. Tale mediazione interpersonale gli consentirà, dentro una prospettiva temporale, una progressiva emancipazione dai fattori sostenitori esterni (*scaffolding*), fino ad arrivare ad un apprendimento maturo autopoietico, in cui “assimilazione e accomodamento” di fattori esterni si compenseranno con una strutturata metacognizione in grado di assicurare un cammino conoscitivo sempre più consapevole e autonomo.

Il cooperative learning: una didattica centrata sull'apprendimento

Se la conoscenza è una elaborazione personale, mediata continuamente dal contesto socioculturale, ciò che manca molto spesso alle nostre scuole è la consapevolezza dell'importanza del contesto di apprendimento.

D'altra parte, riflettendo sulla nostra esperienza conoscitiva e chiedendoci quali siano stati i momenti in cui davvero abbiamo imparato qualcosa, ci accorgeremo che: quelli più significativi spesso sono stati i momenti in cui abbiamo dovuto discutere, negoziare con altri, motivare un parere. Il confronto con gli altri costringe infatti il soggetto a fornire spiegazioni e motivazioni delle proprie osservazioni ed a rielaborare continuamente la propria costruzione del sapere.

A questo proposito ci sembra che le didattiche attive, e in particolare il *cooperative learning*, tengano conto di tutti i fattori in gioco e realizzino una via praticabile per incrementare il sistema categoriale di ogni ragazzo attivando curiosità e intraprendenza.

Spetta al docente fare in modo che la classe diventi gradualmente un gruppo di apprendimento, infatti una classe è, sì un gruppo, ma si tratta di un gruppo istituzionale, che non si è costituito per scelta dei membri e che può sviluppare una storia e una cultura fatta di appartenenze, regole, valori e apprendimenti, che possono non essere funzionali all'apprendimento¹⁶.

¹⁴ VON GLASERSFELD E., *Idee costruttiviste*, cit. p. 3.

¹⁵ Il termine *scaffolding* venne utilizzato per la prima volta in ambito psicologico in un articolo scritto da J. Bruner nel 1976 come metafora per indicare l'intervento di una persona più esperta che ne aiuta una meno esperta a effettuare un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a raggiungere senza un adeguato sostegno, così come le impalcature sostengono gli operai durante i lavori edili. WOOD D., BRUNER J.S., ROSS G., *The role of tutoring in problem solving*, in “*Journal of Child Psychology and Psychiatry*”, volume 17, da pp. 89 a 100, Pergamon Press, 1976.

¹⁶ CARLETTI A., VARANI A., cit., p. 41.

Entrare in una classe vuol dire accogliere l'eterogeneità di un insieme di menti, ognuna con un proprio modo di conoscere e relazionarsi, e, senza imporre i propri schemi cognitivi e procedurali, costruire gradualmente un modo di apprendere che sia personale, razionale e condiviso.

Fare didattica "attiva" significa risvegliare e attivare tutte le facoltà umane: da quelle motorio-prassiche (gestione di sé nello spazio, uso della voce e delle mani...) a quelle affettive e cognitive ("amore-odio" nei confronti dei compagni, gestione del confronto e delle differenze di opinione, negoziazione delle idee...); e tutte entrano sinergicamente nel processo di crescita e della costruzione di senso.

Questa metodologia si mostra quindi efficace poiché valorizza l'individualità nella collettività, il particolare nel tutto, il singolo nel sistema¹⁷ infatti:

- favorisce lo sviluppo cognitivo di ogni singolo alunno nella sua specificità,
- obbliga a una condivisione dei punti di vista e una loro negoziazione,
- scioglie inibizioni psico-affettive del rapporto frontale col docente,
- insegna a imparare reciprocamente,
- integra alunni con dsa o difficoltà,
- valorizza allievi dotati,
- stimola l'attenzione, l'interesse e la passione per la conoscenza.

In definitiva il CL¹⁸ proprio per sua natura così attiva e interattiva, apre a un vero e molto completo apprendimento di e per competenze, non solo di conoscenze.

L'ora di lezione impostata sul CL si mostra vincente se al riconoscimento dei risultati del gruppo si accompagnano quelli delle responsabilità individuali, quando cioè il fare con gli altri non si presta ad eludere la propria responsabilità, ma la amplifica, interconnettendola con quella degli altri per il raggiungimento di obiettivi prefissati.

A questo proposito anche la valutazione deve cambiare forma adeguandosi alla modalità di lavoro praticata. Non si valuteranno infatti solamente i risultati in termini di conoscenze apprese, ma anche i processi di apprendimento, le abilità sociali e le competenze trasversali.

Il ruolo del docente

È chiaro che assumere una didattica cooperativa richiede al docente un impegno non banale: dall'attenzione in classe alle dinamiche di lavoro e di relazione, alla preparazione di materiali, consegne e procedure precise per guidare il lavoro dei singoli gruppi. Tutto ciò è finalizzato a costruire e ad assicurare saldamente un preciso *scaffolding*, capace di facilitare il processo di conoscenza.

¹⁷ Un interessante spunto di riflessione a questo proposito è rappresentato dagli studi di LUDWIG VON BERTALANFFY nel suo testo *Teoria generale dei sistemi*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 1983.

¹⁸ Con questa sigla identifico per tutto l'articolo il *Cooperative Learning*.

Ogni classe è a sé e richiede di ricominciare da capo, non è possibile replicare a priori modelli preconfezionati – anche vincenti – poiché non si terrebbe conto della specificità del gruppo, sempre mutevole e irripetibile. Il docente deve capire in che occasione e per quale lavoro didattico è opportuno usare il CL, deve preparare i propri ragazzi ad un tipo di attività che li impegnerà parecchio, che richiederà fatiche in più e, per questo, l'insegnante deve aver maturato conoscenza e pieno governo di eventuali relazioni problematiche, in maniera da usare al meglio tutte le sinergie esistenti, gestendo i conflitti.

Il docente ha quindi un ruolo centrale e delicato, perché si trova a collaborare autorevolmente all'interno del gruppo per coordinarlo e indirizzarlo¹⁹. Senza la sua figura non esiste possibilità di successo didattico: egli è fondamentale perché incarna la consapevolezza dello scopo e del metodo ed indirizza continuamente il lavoro evitando conflitti e deviazioni rispetto all'obiettivo; la sua relazione affettiva e intellettuale con gli studenti è ciò che è capace di muovere ad un lavoro e a stimolarlo.

Il lavoro dell'insegnare assomiglia a quello di un regista che coordina l'azione degli alunni-attori e conduce i ragazzi al dialogo interpersonale e al confronto costruttivo basato sulla negoziazione di idee. Egli stimola continuamente i ragazzi nell'attività aiutandoli a superare divisioni e pregiudizi. Deve per questo saper ascoltare tutti, mostrando empatia e interesse, cercando soluzioni mediate e condivise. In questo modo ogni studente si sente libero di intervenire, apportando il proprio contributo senza paura di sbagliare o per timore che le proprie idee non vengano accettate.

Nei momenti di *debriefing*²⁰, poi, guida la verifica e la valutazione sia dei risultati sia dei processi, valorizzando e discutendo sia gli avanzamenti sia gli eventuali errori. Lo scopo è che gli studenti diventino sempre più autonomi nel loro processo di apprendimento, ma ciò necessita di tempo e della mediazione intelligente dell'insegnante che, in un percorso graduale, allontana sempre di più la sua interferenza per lasciare più spazio alla autonomia crescente dei suoi alunni.

Il docente è di fatto un ricercatore e un professionista riflessivo. A.D. Schön²¹ descrive bene questa funzione asserendo che l'insegnante riflette continuamente su ciò che accade in classe e usa le proprie conoscenze come strumento per interpretare e attivare nuove strategie didattiche. Egli non è un trasmettitore, ma un ricercatore di prima linea, personalmente impegnato nell'avventura di conoscenza coi suoi allievi. L'insegnante-ricercatore deve saper riconoscere nei propri allievi il suo stesso tentativo di cercare e conoscere, solo così potrà valorizzare i punti di forza e rinforzare quelli deboli. Il docente è in de-

¹⁹ La *leadership* del docente non può essere più data per scontata. Essa deve essere riconquistata dall'insegnante che lavora per guadagnarsi l'attenzione e la relazione coi propri studenti. Si veda a questo proposito il contributo di RECALCATI M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

²⁰ Il termine, in ambito didattico, si riferisce alla riflessione finale sull'attività svolta: si "tirano le fila", si riflette sul processo e sui risultati ottenuti.

²¹ SCHÖN A.D., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della didattica professionale*, Dedalo, Bari, 1999.

finitiva testimone e primo esempio di ricercatore, così la sua coerenza mostra agli alunni una forma “incarnata” di modello da osservare ed eventualmente seguire nel cammino intellettuale²².

Dovrà continuamente formarsi, integrando allo studio contenutistico quello psico-pedagogico, in maniera di saper trovare strade diverse per raggiungere intelligenze diverse²³. Da qui consegue anche che egli abbia una buona duttilità e malleabilità umane ed intellettuali.

Le strategie

Il ragazzo in un contesto di apprendimento cooperativo è chiamato personalmente in gioco dal docente e dal gruppo stesso che lo invita a non sparire nella massa, ma a farsi vedere nella sua specifica individualità psicologica, cognitiva e affettiva. Tale chiamata ad “esserci” è funzionale al lavoro e al proprio benessere. La valenza educativa di questo metodo è proprio quella di far capire ai ragazzi che ognuno è prezioso e necessario perché c’è così come è e solo se ognuno si attiva allora si realizzeranno quegli obiettivi di conoscenza e di soddisfazione che rendono bello studiare ed apprendere.

A questo proposito Polito usa l’immagine dell’orchestra: “Ogni studente deve sapere suonare il proprio strumento per poter suonare in gruppo e il suono orchestrale del gruppo è molto più ricco di quello di ciascuno, ma si basa sulle competenze individuali di ciascuno che vengono ampliate dalle competenze del gruppo”²⁴.

L’organizzazione del lavoro è fondamentale per raggiungere questo obiettivo:

1. I compiti devono essere complessi e ampi, pratici e concreti in modo da richiedere molteplici attività e abilità. Le consegne assegnate non devono poter essere eseguite da soli. L’attività in gruppo deve essere realmente funzionale e non posta come condizione astratta.
2. La *leadership* deve essere condivisa: tutti i membri attraverso la distribuzione di ruoli diversi, eventualmente a turno, (di gestione, coordinamento, controllo, monitoraggio, revisione, ecc.), condividono la responsabilità della buona riuscita del lavoro. Ciò permette di realizzare una “democrazia funzionale” in cui ciascuno è parte attiva del processo di conoscenza, ma non abusa del ruolo affidatogli. Tale turnazione apre i ragazzi stessi a una maggiore duttilità mentale e li invita all’interrelazione continua.
3. L’attività del gruppo deve essere finalizzata non solo a raggiungere un obiettivo pratico ma anche a promuovere un ambiente di interazione positi-

²² Da questo punto di vista tale impostazione fa saldo con gli studi di C. Freinet che, a partire dagli anni trenta, decise di eliminare provocatoriamente i libri di testo ufficiali per sostituirli con nuovi testi appositamente costruiti *in fieri* coi propri alunni in classe (FREINET C., *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969).

Questo filone è stato poi sviluppato da LODI M. nel libro *Insieme* (1974) in cui si documentano esempi di superamento della lezione frontale e si avvalorano la nuova figura del docente-ricercatore (LODI M., *Giornale di una quinta elementare*, Einaudi, Torino, 1974).

²³ Si veda GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2002.

²⁴ In ANDRICH S., MIATO L. e POLITO M., *Il superamento della lezione frontale: apprendimento cooperativo e risorse del gruppo*, in Erickson Portale Internet, 2001, p. 10.

va e a valorizzare l'uso delle abilità interpersonali, che diventano un effettivo obiettivo formativo, quindi le modalità di relazione fra i membri e il comportamento del gruppo sono costante oggetto di attenzione e di riflessione comune.

4. La valutazione non è solo di gruppo, ma anche individuale.

La riflessione metacognitiva

Un altro aspetto centrale riguarda la metacognizione, ovvero le impressioni, intuizioni, autopercezioni che una persona possiede riguardo al funzionamento della propria mente e le attività cognitive che presiedono le funzioni di controllo come la previsione, la valutazione e la pianificazione²⁵.

Tutti noi mettiamo in atto molto spesso delle attività metacognitive quando ci chiediamo: “Abbiamo risolto problemi analoghi? Come faccio per svolgerli? Con che mezzi? Perché? Cosa posso fare per risolvere questo problema? Cosa mi può aiutare?...”²⁶. Questo atteggiamento o approccio favorisce l'imparare ad imparare del soggetto poiché lo induce costantemente ad “alimentare la speranza del futuro e a percepire se stesso come persona che può cimentarsi, riuscire nei suoi obiettivi ad arricchirsi sempre”²⁷.

In una didattica attiva in cui il discente è attore protagonista, co-governatore anche dello spazio e dei mezzi di apprendimento, è opportuno che egli sappia anche come “funziona” la sua mente, al fine di rendere più efficace la propria impresa di studio.

La didattica metacognitiva mira a rendere cosciente l'alunno non solo di cosa ha imparato, ma anche di come è arrivato a quel contenuto. Riveste una notevole importanza non tanto l'accumulo di nozioni, quanto piuttosto il processo di acquisizione delle stesse. In tal modo il discente elabora una propria strategia di azione cognitiva sempre più consapevole dei propri mezzi e delle proprie abilità.

Tralasciando qui di entrare nel dettaglio di tale metodo ci soffermiamo solo ad enunciare sinteticamente il funzionamento e i vantaggi di una didattica metacognitiva bene impostata:

1. Tale didattica favorisce il recupero di alunni in difficoltà, poiché è in grado di trovare strade alternative e più personalizzate, ma è di notevole stimolo anche per gli altri studenti perché approfondisce la conoscenza delle proprie strategie cognitive, dei propri punti di debolezza e di forza ed infine aiuta il problem solving in maniera ragionata e personalizzata²⁸.

²⁵ CORNOLDI C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 72.

²⁶ In CARLETTI A., VARANI A., *Didattica costruttivista*, cit. p. 295.

²⁷ PUTTON A., *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma, 1999, p. 16.

²⁸ A tal proposito è opportuno ricordare la grande efficacia portata dall'elaborazione del metodo metacognitivo di Reuven Feuerstein, un alunno di Piaget che, partendo da una situazione di emergenza nel nuovo stato d'Israele, giunse negli anni del secondo dopoguerra all'elaborazione di un nuovo metodo di potenziamento cognitivo.

2. Il docente non si sostituisce all'alunno nel processo di acquisizione delle conoscenze suggerendo soluzioni, ma pone continuamente domande all'allievo affinché sia lui stesso a suggerire ipotesi per strategie risolutive in base alle proprie difficoltà e abilità.
3. L'insegnante metacognitivo si colloca nel fulcro della zona di sviluppo prossimale dell'alunno costituendo il principale elemento di scaffolding: egli deve rendere consapevole il ragazzo delle strategie che può mettere in campo per affrontare un problema, partendo da un'anamnesi delle difficoltà e degli errori ricorrenti, senza ricorrere a propri schemi mentali d'interpretazione dei problemi.
4. Procedendo in maniera interlocutoria il discente viene stimolato all'autonomia e alla autoregolazione del proprio processo cognitivo, cercando modalità graduate per auto-verificare i propri obiettivi e per ricodificare eventuali strategie inefficaci.
5. Un atteggiamento metacognitivo aiuta i ragazzi ad essere consapevoli di come funziona la loro mente, li induce a guardarsi in azione mentre studiano e ad evincere difficoltà e pregi, li porta ad essere promotori loro stessi di ipotesi risolutive condivise con gli insegnanti e li aiuta nel processo di controllo e autoregolazione di compiti e attività.

In sintesi la metacognizione è un altro elemento fondamentale di ogni didattica attiva che, unita agli altri fattori sopra descritti, aiuta lo sviluppo del pensiero autonomo e critico, traguardo necessario del nostro insegnamento.

A questo proposito si fornisce la tabulazione delle risposte degli alunni ad un questionario "metacognitivo"²⁹.

QUESTIONARIO METACOGNITIVO E DI AUTOVALUTAZIONE DEL LABORATORIO DI TEATRO

Come hai accolto il laboratorio teatrale e quali problemi hai incontrato all'inizio?

- all'inizio avevo paura di farmi vedere dagli altri
- avevo paura di far sentire la mia voce
- ero preoccupato di cosa avrebbero pensato i miei amici
- non volevo essere giudicato dagli altri
- non riuscivamo a ricordarci la parte
- ho avuto problemi ad usare il mio corpo nello spazio coordinandomi coi miei compagni
- non avevo voglia di impegnarmi, mi sembrava stupido.

Cosa hai fatto quando ti sei accorto di avere dei problemi?

- ho chiesto al prof come fare
- ho chiesto aiuto al regista che è stato molto comprensivo
- ho chiesto a C. di aiutarmi perché ero in panico
- ho pensato: "devo stare calma e concentrarmi solo sulla parte".
- ho capito che se seguivo bene la parte
- prima della mia poi riesco ad attaccare a tempo senza incepparmi

²⁹ Si fa riferimento alla scuola paritaria secondaria di primo grado P.G. Frassati di Seveso (MB). La classe ha letto testi epici o fiabe d'autore su cui ha lavorato nella modalità del CL sia per la comprensione del testo sia per la produzione scritta di alcuni testi scritti a più mani. L'attività è stata suddivisa in tre fasi: una prima si è concentrata sul testo al fine di assicurarne la comprensione, una seconda, ha aperto un lavoro di produzione creativa di imitazione del genere in esame, e una terza si è dedicata ad un lavoro di immedesimazione e produzione orale secondo la modalità del laboratorio teatrale.

Ci sono state difficoltà durante il percorso? Le hai superate? Se sì come?

- sono riuscita ad immedesimarmi in un personaggio per me lontano come Ecuba grazie ai consigli del regista e ad alcuni film che ho visto
- guardando le statue greche del Partenone ho lavorato sulle pose plastiche
- ho fatto delle prove a casa per tirare fuori la voce
- mi sono fatta incoraggiare dalle mie amiche

Cosa ti è piaciuto del percorso fatto col regista?

- immedesimarmi in personaggi diversi
- lavorare coi compagni su una cosa difficile
- imparare a usare la mia voce in modi, toni diversi
- il suo modo di mettere in scena le similitudini e il setting

Cosa hai scoperto di te? Come valuti il tuo percorso? Motiva la tua risposta.

- ho scoperto che mi piace recitare e ho un talento per le parti drammatiche e tristi
- sono migliorato tantissimo nello stare attento alle indicazioni e ho imparato a memoria tanti versi
- ho scoperto che se si recita si mette una maschera e si può non essere se stessi e questo aiuta a gestire l'emozione... mi sono accorto che a volte faccio così anche con gli amici.

Il teatro ti ha aiutato a capire di più il testo? Come?

- sì, perché così ho capito di più la trama e le motivazioni delle azioni per personaggi
- immedesimarsi fa capire di più il personaggio e così l'opera
- non mi immaginavo certi sentimenti finché non li ho provati recitando

Ci sono stati dei punti deboli o delle criticità che vorresti far notare?

- forse serviva più tempo per fare le cose con calma
- In realtà è stato più il contrario perché se non avessi letto e studiato il testo non avrei potuto comprendere alcune similitudini presenti all'interno dello spettacolo ad esempio quella delle api
- No, poiché secondo me siamo stati un ottimo gruppo. L'unica forse è che alcune persone hanno imparato solo all'ultimo le parti a memoria e alcune volte durante le prove si bloccavano o non sapevano la parte

Quali sono i punti di forza e il valore di questo lavoro?

- ho imparato a rischiare e a essere meno timido, fidandomi delle mie capacità
- questo lavoro ha tirato fuori una parte di me che non conoscevo
- non avevo mai lavorato così a stretto contatto coi miei compagni... è stato interessante e divertente
- ho imparato a memoria tantissimi versi, ora so modulare la voce per rendere le diverse emozioni
- ho capito che lavorare insieme è bello anche se faticoso, ma serve molto!

Come giudichi il regista, il suo lavoro e quello degli insegnanti?

- è stato bravissimo: paziente, autorevole, competente
- ogni tanto mi aiutava a non nascondermi e mi diceva delle tecniche per superare le difficoltà
- i prof. ci hanno seguiti e mettevano i voti... questo mi ha obbligato a studiare sempre bene a memoria le parti

Com'è stato lavorare coi compagni? Quali difficoltà o facilità hai riscontrato nel percorso?

- ogni tanto era difficile se qualcuno non studiava la parte
- abbiamo litigato quando sbagliavamo o ridevamo o non studiavamo la parte
- se non ci fossero stati i prof non saremmo riusciti a risolvere alcuni problemi tra noi
- con V. e C che sono le mie amiche c'è stata subito intesa, con altri un po' meno, è stato difficile accettare anche chi ci stava antipatico, poi coi prof e il regista siamo riusciti a conoscerci e a lavorare bene

Racconta come avete risolto un problema aiutandovi a vicenda.

- visto che alcuni non avevano imparato la parte il nostro lavoro si era bloccato...dopo avere litigato ed esserci trattati male abbiamo preso il copione e abbiamo insieme fatto imparare le parti a chi non le sapeva.
- visto che non riuscivamo a entrare in scena al momento giusto, V. ha proposto di urlare 1,2,3,4 per indicarci quando entrare in scena ordinatamente

Valuta il tuo percorso dandoti un giudizio e un voto. Motiva poi la tua scelta.

- mi darei 7 perché ho fatto molta fatica a fare questo lavoro a causa della mia timidezza che a volte non mi permetteva di tirare fuori la voce
- mi do 8 perché anche se sono stato molto bravo alla fine, ho fatto un po' di casino durante le varie prove e non sempre ho studiato la parte
- mi darei 9 perché ho recitato bene, ho studiato bene le parti e le ho recitate immedesimandomi
- mi darei 10 perché mi ha entusiasmato subito questo lavoro, ci ho messo l'anima e ho recitato bene... il regista mi ha fatto anche i complimenti!

Il setting

Il metodo cooperativo induce a ripensare anche gli spazi di insegnamento poiché anch'essi hanno una profonda densità semantica e comunicativa che agisce significativamente sul discente.

Se con le metodologie attive si vuole “rompere la quarta parete” per tentare di far entrare il pubblico-alunni nell’azione drammatica della lezione come attori protagonisti, allora anche il *setting* deve modificarsi alla stessa maniera. È impensabile pensare di rompere la frontalità della lezione tradizionale con un *setting* di classe molto “geometrico” e “diurno”³⁰ come la tradizione scolastica post-unitaria ha impostato.

Lo spazio-classe diventa un ambiente da abitare e vivere comunitariamente, ad esempio una disposizione dei banchi a ferro di cavallo può essere utile per la circolazione della comunicazione in attività che coinvolgono assieme la classe, mentre a quartieri di 4/5 banchi è funzionale per le attività di studio e di ricerca.

Tutto ciò ha dei benefici perché nella disposizione a quartieri i ragazzi possono veramente creare dei tavoli di lavoro e di collaborazione fattiva; in quella a ferro di cavallo essi sono più presenti e dinamici nell’intervenire.

A questo proposito si presenta la sintesi di un lavoro di riflessione sul *setting* svolto in una classe di una scuola secondaria di primo grado³¹.

Disposizione a quartieri:

- aiuta/obbliga tutti a essere “sul pezzo” senza possibilità di ritrarsi;
- aiuta i timidi e i ritrosi a rischiare interventi in un contesto dialogico più “piccolo e sicuro”;
- fa “scoprire modi di studiare, sottolineare, curare il quaderno” diversi dai propri;
- fa “rubare” ai compagni alcune strategie o abilità che si ritengono utili anche per sé”;
- stimola “il coraggio di relazionare dopo alla classe, perché ci si è sciolti prima nel gruppo”;
- “si fanno nuove amicizie studiando e divertendosi anche”;
- “ci si può muovere e non stare sempre fermi”;
- il docente ha molto sotto controllo la situazione di apprendimento dei singoli poiché gira per i gruppi vedendo come procedono e chi ha difficoltà e dove;
- gli alunni con dsa (di solito uno per gruppo) hanno sempre il pc e questo diventa una modalità di inclusione oltre che una risorsa e uno stimolante mezzo di lavoro per tutto il gruppo.

Disposizione a ferro di cavallo:

- “sei come in televisione: tutti ti vedono, però anche tu qui vedi tutti”;
- “ti sembra di fare una cosa da grandi, importante”;

³⁰ Cfr MOTTANA P., *L’immaginario della scuola*, Mimesis Ermesia, Milano, 2009. Col termine “diurno” si identifica quel sistema razionale geometrico di intendere lo spazio e l’attività didattica, impostati su criteri di razionalità normativa e organizzante.

³¹ Si fa riferimento sempre alla scuola paritaria secondaria di primo grado P.G. Frassati di Seveso (MB). I virgolettati fanno riferimento a citazioni di affermazioni-giudizi che i ragazzi stessi hanno rilasciato in sede di debriefing alla fine del percorso didattico.

- “mi aiuta a stare attento e a partecipare”;
- “il prof. gira continuamente nello spazio in mezzo e vede tutto quello che facciamo...”
- il docente, oltre ad agire un certo controllo visivo sulla classe e sui singoli, trasforma all’occorrenza lo spazio vuoto in mezzo come “spazio scenico” per la declamazione/recitazione.

È sotto gli occhi di tutti la tristezza parietale delle aule scolastiche che, e per colori e per struttura, non invita certo ad allegre similitudini, anche la personalizzazione dell’allestimento della classe, può contribuire a “usare” dello spazio per creare un gruppo coeso, infatti la partecipazione alla gestione estetica dell’aula suscita in genere un grande senso di appartenenza e una notevole educazione alla cura di sé e del luogo in cui si vive.

Si può iniziare da proposte molto semplici, come quella di portare in classe un vaso di fiori vuoto, invitando i ragazzi a proporre come utilizzarlo. Condiviso che è piacevole avere dei fiori o delle piante in classe, si può innescare un meccanismo in cui a turno ed ogni settimana in gruppo si avvicendano nella ricerca dei fiori e nella loro cura.

Anche gli arredi di classe, armadi e scaffali rovinati e poco accattivanti esteticamente possono essere occasione di un lavoro in laboratorio di tecnica e/o di arte, coinvolgendo magari i ragazzi che hanno difficoltà.

La valorizzazione dei prodotti creativi degli alunni avvicina gli studenti che si accorgono dei talenti propri e dei compagni, apprezzando la varietà e la bellezza delle diverse intelligenze, sensibilità e dei manufatti stessi.

Conclusioni

La nostra idea guida potrebbe essere riassunta così: “Non si può dare una definizione/regola/formalizzazione astratta se prima essa non è stata ‘raggiunta’ nell’esperienza”, dove per esperienza si intende l’azione soggettiva del ragazzo che, ingaggiato dal docente in un lavoro di scoperta personale, si impegna sul percorso di conoscenza che l’insegnante ha già fatto senza che questi si sostituisca a lui nel lavoro.

La pratica didattica mi ha confermato riguardo a rischi della prassi normativo-deduttiva con cui per anni si è insegnato soprattutto certe discipline teoriche, poiché essa riduce il pensiero a meccanismo e la prassi a ripetizione. Invece, conformemente al desiderio nostro e a quello degli allievi, non si vuole una regola da applicare, ma un fenomeno da scoprire.

Come dice M. Recalcati: “Il sapere del maestro non è ciò che colma la mancanza, quanto ciò che la preserva”. Nei nostri allievi cerchiamo di mantenere aperto “il vuoto della mancanza” di senso in quel particolare frangente, per poter accompagnare e provocare continuamente la domanda: “Ma che senso

ha questo? Come si spiega?” Questo “vuoto” è il motore di azione e ricerca e le metodologie di CL ci offrono la struttura organizzativa entro cui favorire la nascita delle domande e le capacità di condurre ricerca.

Il CL e le metodologie attive, assieme alla riflessione metacognitiva, si presentano come un naturale metodo conoscitivo adeguato a tutti gli studenti, qualunque siano. E ciò può integrarsi benissimo con la lezione frontale. In tale prospettiva gli studenti dva, dsa, bes sono perfettamente integrati nel compito e riescono a seguire i passi di lavoro senza sentirsi esclusi.

Concludo con un pensiero di Anna Harendt che bene si attaglia a quanto detto finora: “Nessuno che impari a pensare può tornare a obbedire come faceva prima, non per spirito ribelle, ma per l’abitudine ormai acquisita di mettere in dubbio ed esaminare ogni cosa”³².

Non abbiamo intenzione di portare i nostri allievi allo scetticismo, ma, seguendo la Arendt, è un bene insegnare ai nostri alunni ad usare quello strumento umanissimo che è il pensiero, e a farlo in maniera libera, seria, sensata, critica e condivisa.

³¹ H. ARENDT, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino, 2008.