

# Innovazione metodologica: ricercare per conoscere e padroneggiare i modelli, i metodi, gli strumenti

A cura di Ivana Padoan  
Dipartimento di Filosofia e BC  
Università Cà Foscari  
Venezia

# Indice

- Dalla metodologia al metodo al modello...
- La mente estesa
- L'apprendimento come autoformazione
- Dalle competenze alle capabilities
- Insieme sì per collaborare, per comprendere, per sostenersi, per il successo formativo, per agire, per fare, ma soprattutto per comprendere come ciascuno interroga il proprio modo di apprendere

# Indice

- Dalla metodologia al metodo al modello...
- La mente estesa
- L'apprendimento come autoformazione
- Dalle competenze alle capabilities
- Insieme sì per collaborare, per comprendere, per sostenersi, per il successo formativo, per agire, per fare, ma soprattutto per comprendere come ciascuno interroga il proprio modo di apprendere

# Metodo

- Un metodo è una serie di strategie didattiche (attivate con strumenti), al fine di arrivare a uno scopo/obiettivo del docente/classe/contesto. Aiuta a fissare la strategia didattica (metodologia).
- Inizialmente rassicura ed è fondamentale per inserire l'apprendente in una classe/comunità di apprendimento.
- I metodi sono molti e diversi. L'insegnante tende a personalizzare i propri metodi.
- Esempio: il *cooperative learning* "è" un metodo?
- Qualcuno dice che è una tecnica: il metodo sarebbe quello attivo.
- Indica: come insegnare, modalità procedurali e processuali, creare condizioni...

# Cosa sono i Metodi Attivi?

- I “Metodi Attivi” , che derivano dallo psicodramma classico ( Moreno ), sono tutti quegli approcci esplorativi e linguaggi espressivi che favoriscono l’emergere creativo e spontaneo di tutte quelle parti di sé e dei vissuti che spesso sono mascherati, perché mediati dalla ragione.
- I “Metodi attivi”, come dice la parola stessa, sono una metodologia utilizzata prevalentemente nel lavoro di gruppo, che privilegia l’azione rispetto alla parola, il fare piuttosto che il pensare, il sentire i propri vissuti piuttosto che il semplice ricordarli. La parola, il pensiero e la razionalità subentrano solo in un secondo momento per integrare il vissuto emotivo legato all’evento con il ricordo dello stesso. L’attivazione del corpo favorisce la mescolanza tra percezioni dei vissuti, ormai sopite, e ricordi.

# Metodologia

- Strategia adottata dai ricercatori, dai didattici, dagli insegnanti, in vista di costruire un metodo d'insegnamento, orientamento, ricerca...
- Agli insegnanti fornisce una serie di regole di insegnamento (scientifiche, umanistiche, linguistiche, relazionali...), utili a costruire metodi per l'apprendimento.
- Esempio: guidare a *apprendere ad apprendere* (modello riflessivo), è una metodologia che richiede metodi di intervento metacognitivi; *le mappe concettuali sono metodi che richiedono un uso sistemico relazionale della conoscenza e dell'operabilità; l'uso di ambienti informatici è una metodologia, metodologia linguistica per l'insegnamento delle lingue: tradizionale, naturale, audiovisuale, funzionale, diretta attiva e orale, metodologia attiva, struttura globale, comunicativa (strumentale- comprensione e funzionale-bisogni), approccio dell'agire in situazione.*

# Imparare ad imparare

- Le tre competenze chiave da promuovere a scuola:
- Le comp. cognitive: Comprensione, memoria, concentrazione, lettura, scrittura, calcolo, astrazione: saper studiare ( attività-scegli un argomento/ testo lavorarlo con le diverse abilità cognitive sopra descritte per 7 giorni consecutivi in modo da migliorare le performance).
- Le comp. organizzative: (pianificazione, gestione delle singole discipline nel tempo, eliminare l'uso del procrastinare)
- Le comp. emotive: motivazione allo studio, gestione dello stress da studio ( efficacia emotiva con l'aiuto del docente, meno studio esteso, più studio concentrato)

# Modello

- Rappresenta una o più concezioni teoriche che danno origine a una metodologia e ai suoi metodi d'intervento. E' la visione di un sistema di conoscenze con tutte le sue connessioni. E' una rappresentazione che guida le strategie d'intervento. Rinvia a un'immagine, a concetti, a teorie.
- Esempio: *modello autopoietico, cognitivo, comportamentistico, costruttivistico, gestaltico, la nozione di archetipo, ISO...*
- Per insegnare bisogna conoscere il proprio o i propri modelli culturali/disciplinari.



# Verso l'approccio socio-costruttivistico dell'apprendimento

- Prevede l'apprendimento degli attori come approccio auto-socio-costruttivo, mettendo il collettivo al servizio di un processo idiosincratico di apprendimento degli attori. Mentre il pragmatismo sostiene l'apprendimento collettivo, che implica prioritariamente la formazione di un collettivo di apprendimento.
- La concezione di apprendimento A/S/C richiede l'accettazione di metodi pedagogici esperienziali e riflessivi centrati sull'attuale attività degli studenti.
- L'esperienza diventa apprendimento in situazione di riflessività sui propri schemi mentali e sulla proprie prospettive di senso (Mezirow).

# Discipline nomotetiche ed idiografiche (R.C.)

- Nel momento di proporre la modellizzazione di un'unità di insegnamento ed apprendimento dobbiamo tenere presente la distinzione tra **discipline idiografiche e nomotetiche** ( o **nomologiche** ). Si contrappone ( ma spesso pure si intreccia ) un approccio cosiddetto **idiografico** (in cui l'oggetto di studio è unico [ **idios = particolare** ], irripetibile, come nelle **scienze umane**) ad uno **nomotetico** ( in cui è possibile formulare leggi generalizzabili [ **nomos = legge** ], come nelle **scienze naturali**).
- Le **discipline nomotetiche** sono eminentemente normative, concettuali, formalizzatrici, definitorie di leggi e categorie scientifiche; traggono dall'esperienza una serie di **dati verificabili e confrontabili quantitativamente** al fine di approdare a leggi certe e convergenti, tali da operare una semplificazione delle singole variazioni di stato dei fenomeni. Oppure tali da poter **misurare e regolare matematicamente le variabili di processo**. Tutte le discipline si avvalgono di procedimenti in qualche misura quantitativi e quindi nomologici ( teorie verificabili sperimentalmente, poi codificate in apporti conoscitivi condivisi ).
- Le **discipline idiografiche** sono eminentemente **interpretative, narrative**, rivolte alla **ridefinizione** continua di caratteri e peculiarità dei fenomeni studiati o delle realtà rappresentate, **storicizzanti**, capaci di riflettere su rapporti e relazioni di carattere spazio-temporale ma anche di tipo analogico, sulle similarità e sulle differenze di piccoli particolari, e sui sempre possibili **apporti di carattere critico**, legati all'originale contributo del singolo studioso. E' la **particolarità** dell'ambito di conoscenza che si vuole preservare, sotto forma di specificazione, di peculiare contestualità spazio-temporale.

# Strategie di apprendimento (L.M.)

- “ le strategie cognitive, come si è già accennato, riguardano l’elaborazione delle informazioni, cioè l’appropriazione dei contenuti informativi all’interno della propria struttura concettuale. Queste strategie sono al servizio di operazioni mentali complesse, come l’associazione (ad esempio, richiamare le proprie conoscenze di un argomento prima di leggere un testo), la classificazione (come raggruppare le informazioni di un testo per categorie), l’inferenza/ deduzione (ad esempio, utilizzare indizi linguistici ed extralinguistici per ipotizzare significati), l’induzione (come risalire da elementi particolari alla formulazione di una regola generale), il trasferimento (ad esempio, collegare quanto appreso con la propria realtà quotidiana o con i contenuti di altre aree disciplinari). Come si intuisce, le strategie cognitive operano direttamente sui contenuti da apprendere ed hanno una portata più “locale”, ossia si applicano a precise richieste originate dai compiti;”

# Strategie di apprendimento

- “le strategie metacognitive agiscono invece come “bussole” più generali, in quanto controllano e orientano le operazioni complessive di auto-gestione del proprio apprendimento. E’ così che funzionano le strategie di pianificazione (ad esempio, stabilire obiettivi a breve, medio e lungo termine, programmare le condizioni fisico-ambientali dello studio, chiarire le richieste e i vincoli dei compiti da svolgere), le strategie di controllo (come identificare problemi nella lettura, ricercare le possibili cause dei problemi e ipotizzare possibili soluzioni) e le strategie di autovalutazione (ad esempio, confrontare gli obiettivi attesi con i risultati ottenuti, analizzare i propri errori, verificare l’utilità delle strategie utilizzate);“

# Strategie di apprendimento

- “le strategie socio-affettive aiutano a gestire il proprio rapporto con se stessi in quanto persone-discenti (ad esempio, ricorrere a tecniche per ridurre lo stress, premiarsi per un compito ben eseguito, tenere un diario per registrare le proprie emozioni) e con gli altri – genitori, insegnanti, compagni – con cui si condivide l’esperienza dell’apprendimento (ad esempio, ricorrere all’aiuto di amici o di altre figure di sostegno, tenere sotto controllo i propri interventi in un lavoro di gruppo, chiedere e accettare di essere corretti e di ricevere un feedback da altri sulle proprie prestazioni). Si sarà notato che queste strategie si allargano al campo più vasto del saper gestire le dinamiche della comunicazione all’interno di una comunità di apprendimento quale può essere considerato il gruppo-classe;”

# Strategie di apprendimento

- “le strategie motivazionali, che possiedono forti connotazioni socio-affettive, sono rivolte a promuovere non solo la spinta motivazionale iniziale, ma anche, e forse soprattutto, ad aiutare la persona a persistere nell’impegno una volta iniziata l’esecuzione del compito. A ciò possono tendere comportamenti quali controllare le distrazioni presenti nel proprio ambiente di studio, crearsi immagini positive di se stessi prefigurando un successo invece che un fallimento, concentrarsi sul compito senza guardare continuamente l’orologio ...”

# Doppio/pluri senso M/M/M

- Spesso le parole prendono significati diversi a seconda degli autori. Cooperative learning può essere considerato una metodologia se si fa riferimento ai diversi suoi metodi...
- Ciò che è fondamentale nell'insegnare è la chiarezza delle proprie procedure d'intervento. Ad esempio non si può confondere un modello di insegnamento tradizionale con una metodologia di cooperative learning o con metodi dialogici. Ma si possono usare tutti e tre, facendo comprendere agli allievi le differenze epistemologiche, d'intervento e di risultato.
- **Ci vuole un/una insegnante complesso e con una mente estesa.**

# Indice

- Dalla metodologia al metodo al modello...
- **La mente estesa**
- L'apprendimento come autoformazione
- Dalle competenze alle capabilities
- Insieme sì per collaborare, per comprendere, per sostenersi, per il successo formativo, per agire, per fare, ma soprattutto per comprendere come ciascuno interroga il proprio modo di apprendere



# La mente estesa

- E' un concetto introdotto nel 1998 da Andy Clark e David Chalmers nell'articolo *The Extended Mind*. Si oppone ai modelli del cognitivismo
- *un organismo acquisisce informazioni dall'ambiente, le elabora ed esercita su di esse **un controllo** per cui lo sviluppo cognitivo risulta dall'elaborazione della conoscenza percettivo-concettuale del mondo e quest'ultima si realizza nelle attività esecutive*
- e delle neuroscienze
- *i cambiamenti cerebrali sono dovuti alla **forza di connessione tra neuroni** espressa dall'influenza dell'esperienza, in cui le emozioni svolgono un ruolo cruciale nell'organizzazione dell'attività del cervello.*
- In sintesi sostengono che i fenomeni mentali siano il prodotto dell'attività nervosa del cervello.

# La mente senza confini

- Il biologo Rupert Sheldrake investigando i sentimenti di premonizione e di anticipazione di fenomeni mentali, dimostra come essi siano parte della nostra natura biologica, eredità di un lungo processo di evoluzione e adattamento all'ambiente.
- I sostenitori del modello della mente estesa ritengono necessario ampliare l'indagine al di là dei confini delimitati dalla scatola cranica.
- La mente quindi, non è confinata entro il cervello: essa si estende attraverso "campi mentali" (simili ai "campi morfici"-informazioni visibili-attrattori, che sembrano caratterizzare alcuni processi biologici).

# L'estensione agli strumenti ai contesti

- Nello svolgimento di molte operazioni, definibili come *cognitive*, i soggetti utilizzano supporti materiali – carta e penna, grafici, schemi a blocchi, mappe di vario tipo, calcolatrici e computer – senza i quali non solo certe operazioni avrebbero richiesto tempi assai più lunghi, ma spesso non avrebbero potuto neppure essere portate a termine.
- L'estensione della mente nel mondo non si limita agli oggetti materiali, essa riguarda anche (e soprattutto) gli oggetti del mondo sociale e di quello della cultura, in primo luogo il *linguaggio*.
- In questi casi, l'organismo umano si trova a essere connesso a un'entità esterna in maniera così stretta da dar vita a un unico sistema nel quale tutti i componenti svolgono un ruolo causale attivo.
- La mente estesa spiega ciò che Gardner considerava talento ( le 9 intelligenze)

# Processo di co-evoluzione mente/ protesi cognitive e strumentali

- Ciò non vale soltanto per il linguaggio, ma anche per la maggior parte delle protesi cognitive utilizzate dall'uomo per potenziare le proprie capacità mentali, in primo luogo per gli oggetti messi a disposizione dal progresso tecnologico.
- Gli oggetti del mondo esterno sono il risultato dell'attività mentale ma, una volta prodotti, essi possono fungere da supporto per la mente così da consentire a questa di raggiungere nuovi traguardi cognitivi.
- Il concetto essenziale qui introdotto è quello di *co-evoluzione*, cioè di influenza bidirezionale nello sviluppo di nuove capacità: dalla mente al mondo socio-culturale, da quest'ultimo alla mente. Detto in breve: «grazie al linguaggio/i, l'intelligenza umana modifica il mondo e il mondo così modificato cambia a sua volta l'intelligenza».
- Per questo si può dire che la mente non è confinata ai soli processi cerebrali ma si estende fino a comprendere alcuni oggetti e fenomeni del mondo esterno.

# Indice

- Dalla metodologia al metodo al modello...
- La mente estesa
- **L'apprendimento come autoformazione**
- Dalle competenze alle capabilities
- Insieme sì per collaborare, per comprendere, per sostenersi, per il successo formativo, per agire, per fare, ma soprattutto per comprendere come ciascuno interroga il proprio modo di apprendere

# Tesi

- Lo sviluppo dell'autoformazione corrisponde a una vera “rottura” di paradigma nel mondo dell'educazione e della formazione.
- Abbandonando le pedagogie strettamente trasmissive essa rimette l'apprendente al centro della propria formazione e si declina in una galassia di varianti ed approcci.

# Rottura del paradigma tradizionale?

- Più che rottura si tratta di un *rovesciamento* di prospettiva che pone al centro del dibattito un *sistema auto-ontologico dinamico* dell'essere che attraversa l'insieme delle esperienze: un *essere* in grado di autoformarsi.
- A partire dalla risonanza dell'indivisibile autoreferenziale, l'autoformazione assume la capacità di pensarsi come *essere in sviluppo*, nel suo agire come esistente, presente al tempo, in grado di assumere in sé eventuali scivolamenti del sé sul piano degli assunti e delle pratiche.

# Autorialità generativa

- Il termine formazione evoca un processo ontologico più globale e l'educazione resta marcata dalla dimensione etero-determinata (Durkheim la definiva una socializzazione metodica della giovane generazione), lo sviluppo del termine auto-formazione obbliga a ritrovare, rinnovare, il concetto di *atorialità generativa* perché rappresenta tutti i legami con la vita, l'esperienza, il vissuto che non possono mai essere evacuati da nessun sistema formale o informale esterno.
- Dobbiamo arrivare a Delors (1995) per sentirsi dire che lo scopo dell'educazione resta quello di permettere a ogni persona di arrivare a una specie di *autogestione della propria esistenza*, sottolineando che la prospettiva della formazione sta nell'indispensabile apprendimento della libertà e della responsabilità. E' il soggetto, secondo Delors, che deve sapere in prima persona che l'educazione è il suo bene più prezioso.

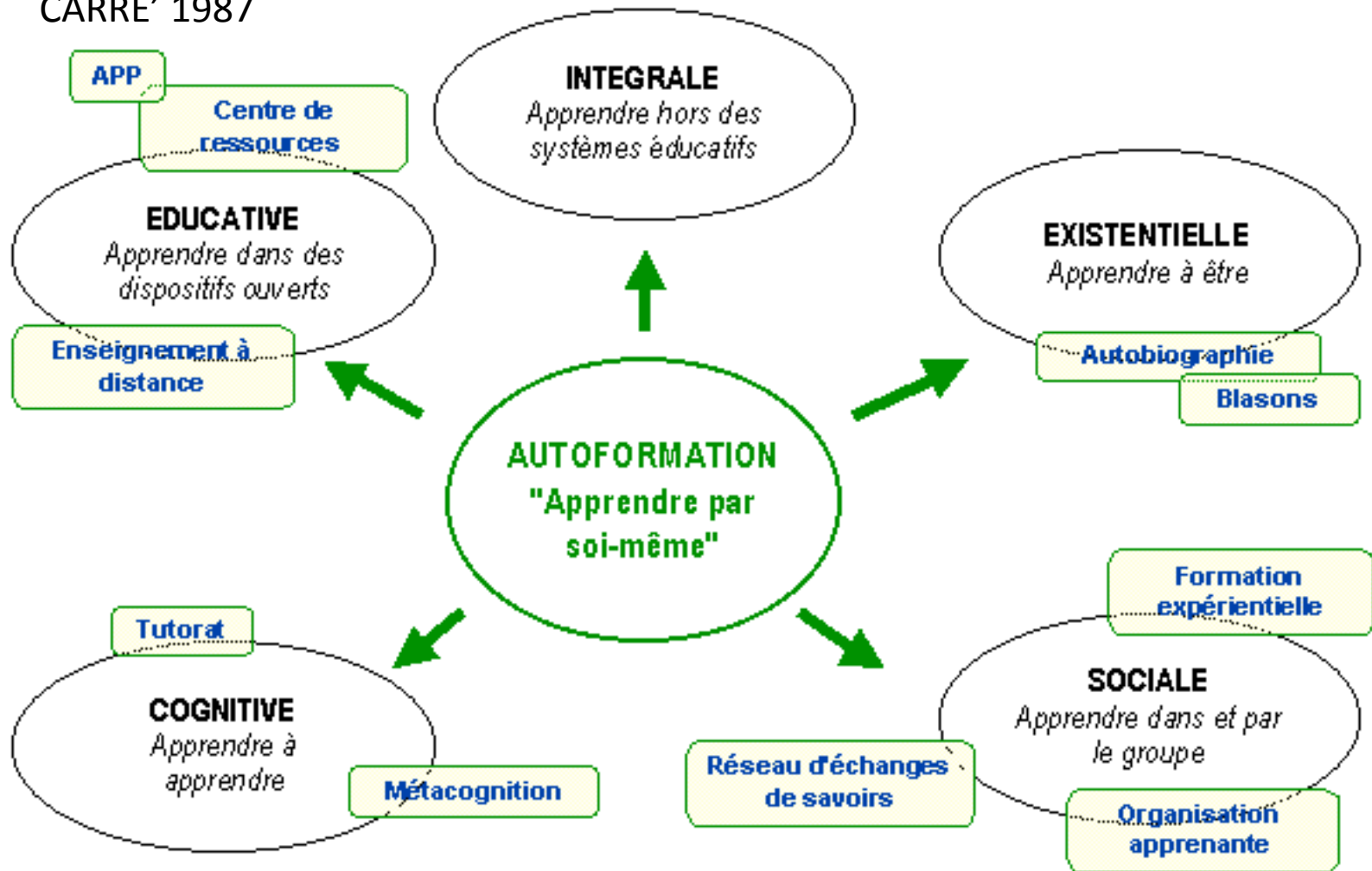


# Il riconoscimento delle soggettività: singolarità sociali

- Tra i più recenti sviluppi della prospettiva degli studi del conoscere, la tradizionale opposizione tra soggetto e realtà, ridefinisce una sintesi aperta tra le scoperte delle neuroscienze e l'esperienza vissuta (l'osservatore è la cosa osservata-Maturana e Varela ). La prospettiva si basa sul concetto di proprietà emergente. E' la situazione nella quale un sistema esibisce proprietà non predicibili dalle leggi che lo governano. E' il processo che forma gli schemi complessi.
- Si scopre che l'ordine, la razionalità, nella mente dei soggetti, appare di rado ed è suscettibile anche di perturbazioni di minima entità, al contrario del caos che viene riscoperto sempre più frequentemente come condizione positiva. Il continuo riadattamento in un contesto in continua evoluzione, cambiamento, finisce per utilizzare lo stesso caos soggettivo come strumento evolutivo.
- La valorizzazione della singolarità conduce a coltivare la propria differenza in rapporto agli altri, non nel senso della diversità, della competizione o del conflitto ma nel senso della molteplicità dei punti di vista. Da cui un'autoformazione che riadatta apprendimenti, cognizioni del sé, epistemologie, linguaggi.
- Pensare all'innovazione come proprietà emergente di un sistema.
- Come? Mettendosi alla prova rispetto alle resistenze, alle perdite, agli scarti, alle differenze interne ed esterne.

# L'autoformazione: un sistema galassia

CARRE' 1987



## I sette pilastri dell'autoformazione ( Carré 1987)



# Dispositivi per la formazione

- Se pensiamo alla formazione come un dispositivo di *setting*, un sistema strutturale di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi e relativi saperi, permettono e controllano esperienze, organizzano e celebrano rituali, addestrano e modificano corpi, manipolano e distribuiscono oggetti, esse costituiscono e strutturano soggettività adattate.
- Stiamo parlando dell'aspetto visibile delle istituzioni educative, sociali politiche, culturali, economiche o di quello che viene definito il *setting in sé*: quest'ultimo non è l'essenza del dispositivo, ne costituisce semmai la parte visibile e corporea; la materialità del dispositivo affonda nelle disposizioni organizzative e istituzionali della mobilità, costituendo sì possibilità ma anche molti molti limiti alla soggettività creativa.

# Dispositivi per l'autoformazione

- Agamben definisce soggetto in formazione ciò che risulta dalla relazione, dal corpo a corpo fra i viventi e i dispositivi.
- Per Agamben si tratta di perseguire l'idea di agire sui dispositivi formali per riappropriarsi della soggettivazione del pensiero e dell'agire.
- Si tratta di andare oltre il dispositivo di un'educazione/formazione seriale, suscitando capacità di esercitazione della libertà del soggetto, della sua tensione, delle sue resistenze, un soggetto che possa permettere di riscrivere le risposte alle domande, senza adattarsi direttamente alle domande.
- Si tratta di verificare come ogni soggetto si attribuisce la conoscenza, perché, rispetto a che cosa, quali reti garantiscano l'unità di quel soggetto
- Accedere alla propria autopoietica è rendere visibile, conoscere le proprie fonti profonde, le forme, le figure mentali che ci governano e agire di conseguenza, conoscere come avviene il proprio conoscere.

# Indice

- Dalla metodologia al metodo al modello...
- La mente estesa
- L'apprendimento come autoformazione
- **Dalle competenze alle capabilities**
- Insieme sì per collaborare, per comprendere, per sostenersi, per il successo formativo, per agire, per fare, ma soprattutto per comprendere come ciascuno interroga il proprio modo di apprendere

# L'agire esteso

- Beauvois e Joule (1987), circa la manipolazione quotidiana inevitabile a cui ogni attore sociale è sottoposto nel rapporto con l'ambiente, sostengono come sia *proprio l'azione, considerata specificamente come processo non solo cognitivo, ma come atto concreto di intervento sulla situazione (un atto materiale e linguistico ovviamente) che vale a liberare il soggetto da ogni ipoteca di astratto determinismo.*
- *Infatti l'azione, pur mossa da un'intenzione, pur controllata da una struttura processo-cognitiva (Nuttin, 1980) nonché dall'attivazione emozionale, è anche dipendente da fattori extra mentali che possiamo chiamare risorse di ordine sociale e biologico...*
- *È evidente che queste risorse hanno una dimensione mentale in quanto oggetto di rappresentazione-valutazione, ma esse conservano anche una solida dimensione "materiale", per così dire, che entra intrinsecamente nell'attivazione e formazione dell'azione.*

# Capacità di funzionare

- Sia l'azione, intesa come insieme di atti materiali e linguistici correlati a una immagine mentale, sia la «solida dimensione materiale» dei fattori extra mentali ne costituiscono una specificità. Il ventaglio di occasioni, più o meno ampio, a disposizione di ciascuno, costituito dal reticolo sociale primario, innanzitutto, e poi dalle reti secondarie, come mediatori di risorse e di occasioni, si coniuga con le capacità personali, definite da Sen come la possibilità di *funzionamenti, composti di stati di essere e di fare... I funzionamenti rilevanti possono variare da cose elementari come essere adeguatamente nutriti, essere in buona salute, etc., ad acquisizioni più complesse come essere felice, avere rispetto di sé, prendere parte alla vita della comunità* (Sen 1992).
- Le possibilità di funzionamento devono essere congiunte con la capacità di funzionare, altrimenti la disponibilità di risorse (materiali, relazionali, di accesso) non è sufficiente per originare l'azione.
- *Strettamente legata alla definizione di funzionamento è quella di capacità di funzionare. Essa rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti, e riflette la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro.*



# Capabilities

- Sen definisce "capacitazioni" (*capabilities*) l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente; nella letteratura viene spesso anche indicato con il concetto di *capitale sociale*, come sintesi degli aspetti materiali e immateriali della relazione tra persona e contesto, anche se tale definizione non è certo univoca e appare ancora necessario uno sforzo di distinzione e formalizzazione. Sen intende con questo acquisire funzionamenti di rilievo, ossia la libertà di scegliere fra una serie di possibilità: *"nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le capacità rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene"*.
- Martha Nussbaum individua tre tipi di capacità: quelle fondamentali, quelle interne e quelle combinate; considera centrali le capacità (intese come ciò che le persone possono essere messe in grado di fare e non come meri funzionamenti), su cui ella fonda i diritti, e non le preferenze e tanto meno i bisogni. Ogni persona deve essere messa in grado di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, per quanto residuali, così affermando il **principio della capacità individuale (e individualizzata) e della persona intesa come fine**, unica e unico arbitro circa i propri bisogni e non ridotta a mero numero di un ragionamento statistico: lo snodo è rappresentato dalle capacità necessarie per appropriarsi delle risorse e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria persona.

# Dalla competenza alle capabilities

- Il saper agire nell'intervento è definito in termini di know-how in situazione grazie alla mobilitazione e alla combinazione appropriata delle risorse interne (conoscenze, capacità, abilità del soggetto) ma anche esterne (legati all'ambiente).
- Pertanto, la formazione non può più essere limitata al contenuto formale dell'insegnamento (conoscenza contenuti, conoscenza procedurale) e alle pratiche. Invece, i progetti educativi dovrebbero promuovere una comprensione del contesto socio-professionale (lo studio richiede professionalità) attraverso lo sviluppo di una pratica più riflessiva, dialogica e collaborativa di formazione. È in questa prospettiva che i programmi di formazione finalizzati allo sviluppo della competenza (eccesso di meccanicismo, problem solving come riduzione della complessità), debbano mobilitare il paradigma sociocostruttivistico dell'apprendimento, per il quale la competenza viene costruita attraverso un approccio interattivo e riflessivo degli attori con e all'interno del loro ambiente (capabilities).

# Limiti della competenza

- Riduce la complessità al complicato
- Accedere alla complessità non è per tutti. Bisogna fare i conti con le proprie esperienze (che sono sempre limitate)
- Data la complessità le domande di conoscenza necessitano di interrogare il sapere per allargare il campo delle soluzioni che sono sempre situate.
- Diffidare della concezione di famiglia di situazioni e per transfert utilizzare format già dati (pre-determinazione del ragionamento/conformità).
- Predeterminazione delle risorse a disposizione
- Predeterminazione di dispositivi decontestualizzati, di analisi di lavoro in gruppo impossibili da trasferire in situazioni autentiche.
- Limite di un modello di formazione che non si concentra sufficientemente sulla capacità degli attori di costruire collettivamente competenze nel contesto più libero.
- L'accento è posto sul gruppo e sulla funzione di riflessività, non sull'operazione di apprendimento della stessa. È proprio il processo di apprendimento ( trasformazione dei punti di vista, innovazione) che si può sperare di trasferire da una situazione all'altra, e non la procedura collettiva di ragionamento, di deliberazione, che non è altro che un sostegno. L'apprendimento deve quindi essere rivisto in un approccio più contestuale che formale.
- Critica della razionalità strumentale costruita per adattare l'allievo ai contesti dati senza mettere in discussione le logiche di azione e di organizzazione.
- Qualunque approccio formativo, non può essere limitato alla singola dimensione adattativa, ma deve anche mirare a "costruire il soggetto come attore che, situato in una società e un'epoca, rivendica un margine di autodeterminazione"
- La competenza resta un sistema di apprendimento centrato. L'apprendimento va decentrato per aprire ad altre conoscenze.

# Dal saper agire al poter agire

- Già per la filosofia pragmatica un processo continuo di apprendimento mira a rendere gli attori capaci di sviluppare una pratica riflessiva sui fini e le modalità della loro azione, ma anche sulle condizioni necessarie per poter agire a seconda della particolarità della situazione e del contesto (scolastico, sociale, organizzativo, professionale)
- La predeterminazione delle risorse d'azione non ha quindi alcun significato, così come l'accento sull'esito di un'azione che, ad esempio nel contesto contemporaneo caratterizzato dall'incerta e mutevole natura delle situazioni, richiede una rivalutazione regolare degli obiettivi e dei metodi di intervento. L'azione non presuppone alcun fine preesistente che si potrebbe cercare di conseguire deliberando sui mezzi da impiegare. I mezzi e le estremità sono reciprocamente determinati in azione. Come afferma Michel Fabre, "infatti, non abbiamo una completa determinazione delle nostre finalità finché non abbiamo una perfetta comprensione del corso d'azione"
- Bisogna introdurre l'idea di un'indagine che indica un processo democratico e deliberativo che mira a costruire un mondo comune, non attraverso norme e procedure predeterminate, ma attraverso un approccio problematico (Fabre, 2009) a partire dall'esperienza degli attori e la loro costruzione di un senso di azione condiviso

# Indice

- Dalla metodologia al metodo al modello...
- La mente estesa
- L'apprendimento come autoformazione
- Dalle competenze alle capabilities
- Insieme sì per collaborare, per comprendere, per sostenersi, per il successo formativo, per agire, per fare, ma soprattutto per comprendere come ciascuno interroga il proprio modo di apprendere

# Le strategie efficaci degli studenti

- Le strategie messe in atto da chi impara possono assumere forme estremamente diversificate e originali, sono usate in combinazione e non in modo isolato, e sfuggono spesso a “etichettature” teoriche. In altre parole, ciò che fanno gli studenti non coincide sempre con ciò che la ricerca ha identificato come “strategie”. In fondo, ciò che più conta, al di là dei singoli comportamenti, è anche un più generale approccio all’apprendimento, che ne promuova una gestione sempre più autonoma, dinamica e flessibile.
- Un modo abbastanza semplice per sondare ciò che effettivamente fanno gli studenti quando si trovano di fronte ad una situazione problematica (quando cioè “non sanno cosa fare”) è di stimolare la riflessione, individuale e di gruppo, al termine di un compito, introducendola con un paio di brevi domande come, “Che problemi hai avuto in questo compito? Che cosa ti ha ostacolato?” e, “Come hai cercato di far fronte a questi problemi? Che cosa ti ha aiutato?”. Un’alternativa consiste nell’utilizzare un semplice questionario che, rispetto ad una situazione di lavoro definita, solleciti reazioni immediate, che rispecchino il più possibile la concreta esperienza degli studenti (e non, come a volte accade, l’esperienza che gli studenti si aspettano potrebbe essere più gradita all’insegnante!)

# Insegnante, compiti e clima di classe (L.M.)

- Se le strategie sono personali, se non possono essere ridotte a ricette, se ciascuno deve scoprire le proprie nei contesti concreti dei compiti, come può l'insegnante inserirsi in questo "discorso di apprendimento" che sembrerebbe riservato in larga misura allo studente? Non c'è, al limite, contraddizione tra l'apprendimento strategico personale e l'insegnamento istituzionale, destinato inevitabilmente a scontrarsi con i "grandi numeri" della classe?
- Queste domande ci riportano al cuore del rapporto tra insegnamento e apprendimento, e in questa sede ci limiteremo a poche sintetiche osservazioni. Possiamo partire da questa citazione:
- "La questione non è, "Gli insegnanti possono insegnare ad imparare?". Loro lo fanno già: che lo vogliano o no, essi sono dei modelli per i loro allievi negli stili di apprendimento e nelle strategie che usano ... Ciò che è necessario è che gli insegnanti incorporino delle valide strategie di apprendimento nel loro insegnamento, e che sappiano farlo in modo tale da incoraggiare il trasferimento delle strategie ad un approccio più generale all'apprendimento". (Nisbet e Shucksmith 1986)
- Gli insegnanti modellano spesso le strategie per i loro studenti: ad esempio, quando pensano ad alta voce, verbalizzando i passi che seguono per risolvere un problema; quando strutturano il loro discorso usando segnali linguistici per chiarirne lo sviluppo e la coerenza (Ora vi parlerò di tre aspetti della questione ... In primo luogo ... Il secondo aspetto è che ... Infine, ...); quando esplicitano i criteri di valutazione che useranno per valutare i compiti degli studenti ... in tutti questi casi, gli insegnanti usano strategie, che però, introdotte in modo implicito, rimangono il più delle volte patrimonio degli insegnanti stessi, nel senso che, poiché gli studenti non ne sono consapevoli, non le possono percepire come comportamenti da loro stessi potenzialmente adottabili:

# Insegnante, compiti e clima di classe

- “Uno degli aspetti più critici dell’istruzione strategica è legato ... ad uno spostamento da un uso delle strategie implicito e diretto dall’insegnante ad un’istruzione esplicita finalizzata ad un uso delle strategie regolato dallo studente.” (National Foreign Language Resource Center 1996)
- Ciò chiarisce almeno in parte perché le strategie usate, o anche suggerite o proposte dall’insegnante o dai materiali didattici, facciano così fatica ad essere riutilizzate dagli studenti in mancanza di una costante sollecitazione esterna: il loro carattere spesso non esplicitato non ne facilita il trasferimento a nuovi compiti e nuovi contesti e, in ultima analisi, l’uso gradualmente più autonomo.  
L’attivazione di strategie, per tentare di essere efficace, deve dunque essere esplicita, nel senso di chiarire non solo come funziona una strategia, ma anche quando e perché



# Insegnante, compiti e clima di classe

- Un secondo punto cruciale riguarda la centralità dei compiti di apprendimento come luoghi naturalmente deputati all'educazione alle strategie (Mariani e Pozzo 2002). Le strategie, come si è visto, vengono attivate in presenza di problemi, e dunque è solo facendo sperimentare problemi e tentativi di soluzioni che si possono mettere in moto non solo tecniche di studio ma anche convinzioni e atteggiamenti "strategici". Rientra nelle competenze dell'insegnante scegliere, pianificare, gestire e valutare compiti di apprendimento che
  - pongano problemi su contenuti nodali della disciplina;
  - presentino richieste a cui non si possa rispondere con comportamenti "di routine", ma che sollecitino gli studenti a provare comportamenti nuovi, correndo rischi ragionevoli;
  - suggeriscano procedure di lavoro trasparenti ma non "chiuse", e quindi orientate alla scoperta e/o alla presa di coscienza di strategie;
  - includano criteri di valutazione non solo dei prodotti, ma anche dei processi;
  - e creino spazi fisici e temporali per la riflessione critica sull'esperienza.
- Infine, questo lavoro di educazione strategica trova la sua dimensione più costruttiva nel confronto, nella verbalizzazione e nella socializzazione dei problemi e delle strategie, che può avvenire soltanto a livello di un gruppo-classe che funzioni veramente come una comunità di apprendimento.

Solo in questo modo, infatti, la tanto auspicata costruzione collettiva dei saperi assume il suo valore più autentico, che consiste nel mettere in comune sia la realizzazione di nuova conoscenza sia i percorsi di apprendimento che, individualmente e a gruppi,

# Metodi

- Metodo di confronto tra attori derivanti dalle teorie dell'attività: cooperative learning, interrogazione riflessiva, autoriflessività in gruppo.
- Consiste nel confronto tra uno o più partecipanti nella loro attività incoraggiandoli a commentarla. L'attività è di solito presentata sotto forma di una registrazione video (la rappresentazione più completa dell'attività come è avvenuta). L'interesse di questi metodi è che non si limitano ad analizzare il comportamento degli attori. Essi hanno anche l'obiettivo di esplicitare e costruire rappresentazioni condivise, valutare le varie strategie di azione attuate e le loro fondamenta, condividendo nuove soluzioni, creando collettivamente un'azione contestualizzata e costruendo conoscenze sull'attività e sulle sorgenti dell'azione
- L'analisi del processo ha rivelato una significativa discrepanza tra ciò che gli attori pensano e dicono di aver fatto, e quello che dicono quando agiscono. In quest'ultimo caso, la riflessività è molto più pronunciata in quanto consente di apprezzare meglio l'intera situazione (gli attori interessati, il dispositivo socio-tecnico e i vincoli dell'ambiente) e non la pratica nella sua forma più semplice.

# Metodi

- Pratica dei giochi di ruolo:
- l'obiettivo pedagogico è quello di sviluppare il pensiero critico e la riflessività degli studenti, in particolare dalle emozioni sperimentate durante l'esperimento. La sessione di immersione nel gioco, l'analisi calda dell'esperienza vissuta e poi, a distanza, l'analisi dei partecipanti stessi degli effetti di questa sessione sulle proprie pratiche, sono gli elementi più significativi di questo approccio pedagogico, che consente di imparare come integrare meglio le diverse prospettive culturali e sociali.

# Metodi

- Capacitazione ed efficacia: strategia di accompagnamento.
- La capacitazione si ricollega a ciò che Bandura chiamava il sentimento di efficacia personale, capace di costruire:
  - Credenza nelle proprie possibilità e padronanza
  - Capacità di fissare obiettivi stimolanti
  - Capacità di ragionare sulle difficoltà
  - Interazione tra credenza di sé e risposta dell'ambiente
  - Coltivare interesse per lo studio
  - Riduzione di stress interno, fuga, abbandono...
- Necessità di una leadership di accompagnamento da parte dell'insegnante

# L'organizzazione scolastica capacitante

- Il modello di organizzazione capacitante è l'idea di capacità (capabilities) che collega la questione della libertà di capacità al potere di agire. In questo modello, se l'effettivo esercizio di un potere di agire dipende da entrambe le possibilità (risorse e opportunità per usarle) offerte dall'ambiente e dalla capacità delle persone di esercitare questo potere (il bagaglio esperienziale abilità, motivazione, voglia di fare, percezione di opportunità per l'azione, capacità di proiezione, ecc), ambienti dinamici per rendere i soggetti capacitanti richiedono individui di accompagnamento per individuare, mobilitare e per utilizzare queste risorse.
- Praticamente è bene prevedere un agire che promuove la consapevolezza degli attori (Freire, 1974), il loro empowerment e la responsabilità, ma anche la loro emancipazione, richiedendo così di considerare *l'etica (responsabilità dell'agire)* come un progetto di apprendimento istituzionale collettivo.