

Costruire dinamiche sane e cooperative nella scuola *post* Legge 107/2015

Francesco Bearzi

La L. 107 sta inducendo una mutazione genetica nella scuola, snaturandola in senso dirigitico e aziendale, pur restando largamente imprevedibili le proporzioni e i termini di reversibilità di questa trasformazione. Tra docenti e personale ATA è diffuso un intenso malessere, particolarmente acuto in alcuni istituti. Vanno peraltro colte alcune importanti opportunità, su cui cercare di innestare dinamiche sane ed evolutive.

La perspicuità della presente riflessione su come promuovere dinamiche autenticamente cooperative nella scuola *post* L. 107 potrebbe essere agevolata dal transizionale status del relatore: docente di ruolo nei licei; formatore dei colleghi delle scuole di ogni ordine e grado nelle metodologie didattiche innovative e inclusive; ricercatore nel campo della pedagogia sperimentale.

L'Apprendimento Cooperativo a piccoli gruppi di pari è un approccio costruttivistico impiegato in buona parte del mondo, dalla scuola materna all'università, soprattutto nella formazione infantile, sempre più in chiave di *computer supported collaborative learning*, nonché raccomandato da organizzazioni di ricerca internazionali e dai ministeri dell'educazione dei paesi più avanzati (Webb 2008). Noti ed evidence-based i suoi benefici per gli studenti comparativamente all'apprendimento competitivo o individualistico (Johnson 2009, p. 366), dal livello motivazionale, di autostima e di auto-efficacia, alla formazione di un'identità salda e autonoma, alla valorizzazione delle diversità, alla prevenzione e cura della devianza e del bullismo, alla frequente intercambiabilità con interventi di didattica speciale, ecc. Gli stessi notevoli benefici cognitivi e metacognitivi, legati a una complessa serie di specifiche concause, sono attribuibili per oltre un terzo dei casi a fattori relazionali (Roseth 2008), di cui cominciano a delinearsi gli effetti neurofisiologici (Ellerani 2012, pp. 18-23; Rizzolatti 2016).

Anche il MIUR e l'INDIRE, nonché gli ambienti accademici italiani (Cacciamani 2008), ritengono prioritario lo sviluppo della didattica cooperativa e laboratoriale, prestando attenzione all'evoluzione delle metodologie classiche di Apprendimento Cooperativo a più decisa vocazione costruttivistica e di deweyana impronta democratica (in particolare la Group Investigation; Sharan, 1998). Tale evoluzione è rappresentata dai modelli della *comunità (c.) di apprendimento*, della *c. di pratica* e della *c. di ricerca*, ben compatibili con le esigenze della contemporanea "società della conoscenza" (Commissione europea 1995), che richiede di rapportarsi a un sapere caratterizzato da dinamicità, complessità, distribuzione e globalizzazione, nonché sinergico con i processi di apprendimento informali e non formali, soprattutto Web-based (Olimpo 2010, p. 4).

In tale contesto, propongo, insieme a Salvatore Colazzo, il nuovo costrutto di "c. creativa di ricerca", germinato durante la teorizzazione e la sperimentazione della nostra metodologia didattica New WebQuest (Bearzi - Colazzo 2017). Tale costrutto riconsidera il modello di c. più adeguato alla scuola di oggi, quello di ricerca, che ci appare sbilanciato sul versante epistemico. «È l'appercezione creativa, più di ogni altra cosa, che fa sì che l'individuo abbia l'impressione che la vita valga la pena di essere vissuta» (Winnicott 1974, p. 119). Analogamente, qualsiasi c. intrinsecamente motivata sembra nutrirsi di creatività. Così una c. di ricerca di fisici o biologi, o una c. di pratica di programmatori alle prese con un problema di software, quando crea una nuova soluzione, un nuovo modo di vedere le cose. In tal caso si è stati divergenti, oppure abduktivati (Colazzo 2007), prevalentemente nella processualità *euristica*. La creatività in gioco è ancor più trasparente quando prevale invece la processualità *pragmatica*, nella composizione di un'opera, di

un artefatto materiale o concettuale, artistico o ingegneristico. In una c. scolastica, l'aspetto strettamente conoscitivo potrebbe sembrare predominante. Senza il cuore pulsante della creatività, tale aspirazione epistemica corre però il rischio di tradursi in algido tecnicismo, incapace di muovere i sentimenti profondi e il Sé.

Un paradigma bottom-up di c. creativa di ricerca potrebbe fecondamente ispirare lo stesso sistema scolastico nazionale. In direzione opposta sta operando invece la L. 107, disegnata e definita dall'alto, senza ascoltare realmente neppure le più imponenti manifestazioni di protesta della storia della scuola italiana, caratterizzando tra l'altro la funzione del docente, da sempre concettualmente sospesa tra le figure del libero professionista e del dipendente (Pettracci 2015), in senso marcatamente impiegatizio. Nel contempo, tacendo degli esodi forzati di decine di migliaia di plurititolati precari, si è proseguito a non rinnovare il contratto dei docenti e del personale ATA, suggellandone la marginalità sociale.

Si è voluto concepire la scuola in senso competitivo e aziendalistico (Baldacci 2015), nonché "prefettizio", con enormi responsabilità affidate al dirigente, oberato da un vortice di pressanti impegni burocratici, sempre più controllato dall'amministrazione centrale, spesso non titolare di requisiti psico-attitudinali idonei alla gestione dei nuovi poteri, tra cui la discrezionalità, di fatto inappellabile, nell'applicazione dei criteri per l'attribuzione del merito ai docenti e per la loro chiamata diretta nelle procedure di mobilità. Pochi prèsidì, memori della propria funzione docente, riescono a continuare a rivestire, attraverso una sapiente e umile organizzazione, l'appropriato ruolo di facilitatori della costruzione di un'identità e di un progetto formativo comune maturato da pari (Cretella 2008; Antonini 2008). La stessa scelta dello staff da parte del dirigente tende a gerarchizzare la c. dei docenti, cui spesso si *impone* una "collaborazione" probabilmente più intensa di prima in termini quantitativi. È improbabile che i benefici attesi siano effettivamente maturati, poiché le dinamiche autenticamente cooperative sono connaturate alla concezione dell'istituzione formativa e della stessa società come una democratica c. di ricerca, che costantemente riconsidera i propri fondamenti, finalità e meccanismi di funzionamento.

Rigenerare tali dinamiche è essenziale per la ricostituzione del "capitale sociale" (World Health Organization 1998, p. 19) - ovvero del grado di coesione sociale della c. che ne facilita l'operato per il mutuo beneficio - nel caso della scuola drasticamente depauperatosi in un solo biennio. Questa istanza può innestarsi sulla principale opportunità aperta dalla L. 107, ovvero la formazione strutturale e permanente dei docenti (c. 124), che costituisce un'importante tensione dialettica per un mondo in parte "incapacitato" e autoreferenziale. Il piano triennale per la formazione dei docenti 2016-19 (MIUR 2016) si ispira a linee-guida compatibili con le potenzialità del "Capability Approach" (Sen 2000, Nussbaum 2012) applicato ai contesti educativi (Ellerani 2016), proponendo modelli di formazione cooperativa, laboratoriale e innovativa che dovrebbero rendere i docenti agentivi e trasformativi dei contesti in cui operano. Tale approccio costituisce una prospettiva sinergica con lo stesso costruito di c. creativa di ricerca, il quale, oltre alla promozione di capacitazioni orientate al benessere comune e allo stesso esercizio della democrazia, sembra meglio compendiare nel concetto di creatività, inteso anche in senso winnicottiano, il senso psico-esistenziale del processo.

Se la formazione dei docenti sarà realmente cooperativa, critica e agentiva, non riducendosi a corsi vuoti e massificanti imposti da burocratiche e gerarchizzate reti di ambito, potrà notevolmente contribuire a scongiurare i rinnovati e drammatici rischi di burnout dei docenti, corroborandone identità, fiducia ed empowerment grazie alla rigenerazione del fattore primario

della loro scelta professionale: la consapevolezza della ricchezza e dell'importanza della relazione educativa con i propri studenti e della propria funzione sociale. Docenti e studenti, costruendo insieme proattivamente, in una c. creativa di ricerca, il senso della propria vita, opportunamente collocato nel contesto socio-economico-politico, potrebbero andare ben oltre la riparazione dei danni attualmente prodotti dalla L. 107.

Antolini, E 2008, *Cooperative Learning e comunità docenti*, in Bay, M (a cura di), *Cooperative Learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative*, Atti del Convegno Nazionale (Roma UPS, 5-7 settembre 2007), LAS, Roma, pp. 317-39.

Baldacci, M 2015, *I punti critici del documento La Buona Scuola*, in Baldacci, M - Brocca, B - Frabboni, F - Salatin, A (a cura di), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, FrancoAngeli, Milano.

Bearzi, F - Colazzo, S 2017, *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, in corso di pubblicazione (in referaggio presso FrancoAngeli, Milano).

Cacciamani, S 2008, *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.

Colazzo, S 2007, *Formare al pensiero abduttivo con Webquest*, in Domenici, G (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Atti del V Congresso Scientifico della Sird (Bologna 15-17 dicembre 2005), Monolite, Roma, pp. 19-38.

Commissione europea 1995, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo.

Cretella, E 2008, *Il Cooperative Learning per trasformare un collegio docenti in una comunità professionale che apprende*, in Bay, M (a cura di), *Cooperative... cit.*, pp. 341-57.

Ellerani, P 2012, *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Anicia, Roma.

Id., 2016, 'Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment', *Formazione & Insegnamento (European Journal of Research on Education and Teaching)*, vol. 14, n. 3, pp. 117-33.

Johnson, DW - Johnson, RT 2009, 'An educational psychology success story: social interdependence theory and Cooperative Learning', *Educational Researcher*, vol. 38, n. 5, pp. 365-79.

MIUR 2016, *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, 3 ottobre 2016. Available from: http://www.istruzione.it/allegati/2016/piano_formazione_3ott.pdf [25.04.17]

Nussbaum, M 2012, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna (Id., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Harvard Un., Cambridge [MA]).

Olimpo, G 2010, 'Società della conoscenza, educazione, tecnologia', *Tecnologie didattiche*, vol. 50, pp. 4-16.

Petracci, F 2015, *La buona scuola. Il personale docente di fronte alle novità della riforma*, Key, Vicalvi.

Rizzolatti, G - Sinigaglia, C 2016, 'The mirror mechanism: a basic principle of brain function', *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 17, n. 12, pp. 757-65.

Roseth, CJ - Johnson, DW - Johnson, RT 2008, 'Promoting early adolescents' achievement and peer relationships', *Psychological Bulletin*, vol. 134, n. 2, pp. 223-46.

Sen, A 2000, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano (Id., *Development as freedom*, Anchor, New York).

Sharan, Y - Sharan, S 1998, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi* (Id., *Expanding cooperative learning through group investigation*, Teachers College, New York, 1992).

Webb, NM 2008, *Learning in small groups*, in Good, TL ed., *21st century education. A reference handbook*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 203-11.

Winnicott, DW 1974, *Gioco e realtà*, Armando, Roma (Id., *Playing and reality*, Tavistock, London, 1971).

World Health Organization 1998, *Health Promotion Glossary*, WHO/HPR/HEP/98.1, Geneva. Available from: <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPG/en/> [25.04.17].