

## *Propiziare apprendimenti futuri: il contributo della ricerca cooperativa*

Laura Formenti

**Abstract** – *The paper develops a reflection on cooperative inquiry as a method to train teachers in the framework of lifelong learning. A systemic, constructivist and autobiographic approach is described with examples from a course, targeted to teachers in Mathematics and Physics. To propitiate lifelong and lifewide learning, for future teachers and their students, means to question and provoke their positioning in relationships, contexts, towards knowledge and subject matters, and to develop a theory about previous learning, professional choices, and how to cope with difficult situations.*

**Abstract** – *L'articolo sviluppa alcune riflessioni intorno alla ricerca cooperativa come metodo di formazione degli insegnanti in un'ottica di lifelong learning. Viene descritto un approccio sistemico, costruttivista e autobiografico, usando esempi tratti da un corso indirizzato a insegnanti di Matematica e Fisica. Propiziare un apprendimento lifelong e lifewide, negli insegnanti futuri e nei loro studenti, significa interrogare e provocare i loro posizionamenti nella relazione educativa, nei contesti, in relazione al sapere e alle materie scolastiche, e accompagnarli nello sviluppo di una teoria sui propri apprendimenti precedenti, sulle scelte professionali e sul modo di affrontare situazioni difficili, anche sul piano esistenziale.*

**Laura Formenti** (Merate, 1961) è Professore associato di *Pedagogia generale* all'Università degli Studi di Milano Bicocca. Ha condotto ricerche con metodi biografici e partecipativi, in diversi ambiti formali e informali della vita adulta, dalla formazione dei professionisti in ambito educativo, sociale e sanitario agli interventi educativi con la famiglia e con le reti territoriali, in situazioni di sofferenza sociale e marginalizzazione. Coordina con Linden West la rete "Life History and Biography in Adult Education" ed è membro del direttivo della European Society for Research in the Education of Adults. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Attraversare la cura: relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Gardolo (TN), Erickson, 2009; *Re-inventare la famiglia*, Milano, Apogeo, 2012; *Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane*, Prefazione a B. Merrill, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo, 2012.

*È facile sbagliare quando si predispongono piani precisi d'azione,  
che non lasciano spazio all'imprevisto (C. B.)*

### **1. Premessa**

Si può insegnare il *lifelong learning*? Può la formazione generare una disposizione ad apprendere per tutta la vita, negli insegnanti e dunque – per una sorta di osmosi – negli studenti? L'imporsi a livello europeo di una poli-

tica e di una retorica del *lifelong learning* (non priva di aspetti critici)<sup>1</sup> chiede alla scuola italiana di investire di più sull'apprendere ad apprendere e pone nuovi obiettivi nella formazione degli insegnanti. In queste pagine sostengo le ragioni della ricerca cooperativa biograficamente orientata, come metodo di formazione coerente con tali obiettivi e nello specifico offro alcune riflessioni sulle implicazioni pedagogiche ed epistemologiche di un'esperienza recente, il corso "Professione e contesto" del TFA<sup>2</sup>, il cui fine era quello di propiziare un'identità professionale più consapevole e aperta al cambiamento/apprendimento.

Gli adulti coinvolti in questo percorso di ricerca sono *insiders*, la maggior parte infatti lavora o ha lavorato nella scuola, dunque conoscono ciò di cui si parla. Dal punto di vista disciplinare hanno un curriculum di tutto rispetto: doppie lauree, corsi di perfezionamento, dottorati di ricerca, abilitazioni plurime. Dal punto di vista pedagogico, invece, sono neofiti. I metodi di ricerca biografica e partecipativa nascono proprio per dare voce al punto di vista *interno*<sup>3</sup>, e alle competenze, esperienze, interessi, valori dei soggetti adulti, offrendo a noi ricercatori l'accesso a conoscenze, esperienze e significati soggettivi, altrimenti inaccessibili.

Cosa significa insegnare matematica e fisica nella scuola superiore? Quali concetti, valori, significati vengono messi in campo? Come si forma l'identità professionale? Questa postura di curiosità, di "esperto che non sa" è innanzitutto la mia, ma anche quella che vorrei propiziare in loro: ogni insegnante ignora infatti come apprendono i suoi studenti, presi uno ad uno; non conosce il loro mondo vitale, il loro rapporto con il sapere, finché non prova a dargli voce. Mettere al centro il discente è dunque la prima mossa di una strategia formativa relazionale, coinvolgente e cooperativa, ispirata all'epistemologia sistemica, alla *co-operative inquiry*<sup>4</sup> e alla formazione autobiografica<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> G. Zarifis, M. Gravani, *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response*, Dordrecht, Springer, 2013; L. West et al. (Eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*, Frankfurt-am-Main, Peter Lang, 2007.

<sup>2</sup> Tirocinio Formativo Attivo: il corso coinvolge 31 insegnanti delle classi 047 e 049 (Matematica e Fisica) e consiste di 24 ore d'aula più 16 di laboratorio. All'Università degli Studi di Milano Bicocca, questo è il corso di apertura del TFA, cui seguono "Progettazione e valutazione", "Nuovi media", "Didattica inclusiva", oltre ai laboratori disciplinari e alle attività di tirocinio diretto e indiretto.

<sup>3</sup> B. Merrill, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano, 2012.

<sup>4</sup> J. Heron, *Co-operative Inquiry. Research into the Human Condition*, Sage, London, 1996.

<sup>5</sup> L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano, 1998; L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

## 2. Propiziare apprendimenti

È compito della formazione allestire contesti favorevoli alla trasformazione dei singoli, delle relazioni, dei luoghi di lavoro. La conoscenza è un processo dinamico e fluido, frutto non solo delle interazioni tra conoscente e oggetti, tra soggetto e mondo, come vuole una lettura riduttiva, individualistica e cognitiva, ma è il prodotto delle interazioni tra soggetti conoscenti. La conoscenza nasce sempre da comunità di ricerca, da culture, da mondi collettivi.

Ritengo che l'apprendere ad apprendere non possa essere programmato, e per sottolinearlo uso il verbo "propiziare" dal latino *propitius*, che unisce *pro* (avanti) e *pètere* (andare). La radice greca *propetes* deriva da *pètomai* che significa volare. In antichità, propiziare era la pratica di consultare il volo degli uccelli prima di intraprendere azioni rischiose o importanti. Come è l'apprendere, che ci impone di *andare avanti* sfidando identità, certezze e premesse consolidate.

Per un laureato in matematica o in fisica, la Pedagogia suscita diffidenza, stupore e spiazzamento:

*Ammetto di aver affrontato questo corso con una buona dose di scetticismo (C. S.)*

*Mi ha stupito il fatto che ognuno di noi quando è coinvolto in una relazione educativa mette in atto una pedagogia, anche senza saperlo, e che tutti noi abbiamo una teoria... solo che spesso non abbiamo 'le parole per dirla' (A. B.)*

*In queste ultime settimane mi è capitato qualcosa di inatteso, inaspettato e soprattutto 'spiazzante': ho seguito un corso di pedagogia! I temi toccati sono stati tanti e quasi mai immediati e fruibili se non dopo un'attenta fase di riflessione e 'appropriazione' (T. D.)<sup>6</sup>*

Lo spiazzamento può preludere a un'apertura, e in tal senso è parte costitutiva di ogni strategia di formazione, ma una sfida troppo alta o incomprensibile potrebbe portare alla chiusura e al rifiuto di ogni ulteriore apprendimento. La postura con cui ogni discente entra in situazione risente degli apprendimenti precedenti ed è importante tenerne conto: le nostre azioni svelano le strutture generate dall'esposizione ripetuta a contesti di apprendi-

<sup>6</sup> Il corpus da cui sono tratte le citazioni è una raccolta di 31 elaborati della lunghezza media di 20.000 caratteri, spazi inclusi, consegnati alla fine del corso come prova d'esame. Sulle caratteristiche di questo tipo di testo, le premesse pedagogiche del suo utilizzo e i suoi limiti in termini di validazione dell'apprendimento, vedi L. Formenti, *La scrittura come medium cognitivo. Riflessioni intorno all'elaborato d'esame*, in D. Demetrio (a cura di) *Per una pedagogia della scrittura*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 237-247.

mento<sup>7</sup>. Un laureato in matematica avrà appreso, nei lunghi anni di studio, non solo i contenuti e il linguaggio della sua disciplina, ma un *modus operandi*, una *forma mentis*, un rapporto con il sapere che determinerà l'uso che egli è in grado di farne, e inoltre coinvolgerà tutto il suo sistema di valori<sup>8</sup>. L'apprendimento di secondo livello, o apprendimento *dei contesti* nei quali si è imparato, è un universale della specie umana: più che un'abilità nuova o una competenza a sé stante, si tratta di un processo semmai da rivisitare e interrogare continuamente attraverso percorsi di *epistemologia operativa*<sup>9</sup> e di *ermeneutica pratica*<sup>10</sup> che rendano visibili i nessi tra *cosa* e *come* si è imparato, e quale idea di apprendimento sia stata implicitamente interiorizzata.

Tra i derivati di “propiziare”<sup>11</sup> c'è anche “propiziarsi”, cioè ingraziarsi i favori di qualcuno, o della sorte, un modo di mettersi in relazione, come fanno certi studenti compiacenti nei confronti dei loro insegnanti, ma anche una strategia di avvicinamento cauto e desiderante a un sapere ignoto, forse minaccioso. C'è poi il “propiziatore”, figura che favorisce e media, assumendo consapevolmente il ruolo di chi crea le condizioni propizie all'apprendere: ambientali, relazionali, affettive, cognitive, meta-cognitive<sup>12</sup>.

*[Il corso] ha comportato il tornare a essere studentessa, per di più in una materia che non mi è strutturalmente congeniale e sulla quale nutrivo qualche pregiudizio. Ho potuto godere così di un punto di vista assolutamente ottimale, essendomi venuta a trovare nella stessa condizione di buona parte degli studenti italiani che affrontano la matematica al primo anno delle superiori e ho potuto sperimentare il modello di insegnamento proposto in modo molto concreto... Ho sempre trovato particolarmente sfuggente e complessa la materia... Non si è trattato solo di difficoltà lessicali ma strutturali... Ho imparato ad apprendere in modo differente da come sono stata abituata fin dalla mia primissima scolarizzazione, ho sperimentato che è possibile imparare in modo diverso (V. B.)*

Come propiziarsi un sapere sfuggente e complesso? Questa insegnante riconosce il *pattern che connette* la sua esperienza a quella degli studenti. I problemi, ci dice, non sono solo lessicali, ma strutturali: ognuno può perce-

<sup>7</sup> G. Bateson, *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 303-338.

<sup>8</sup> A. Munari, *Il sapere ritrovato*, Milano, Guerini, 1993.

<sup>9</sup> D. Fabbri, A. Munari, *Strategie del sapere*, Milano, Guerini, 2005.

<sup>10</sup> L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura: relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Gardolo (TN), Erickson, 2009.

<sup>11</sup> Non potremo qui approfondire un altro interessantissimo significato, quello del *sacrificio propiziatore* (nella Bibbia sinonimo di espiazione), che nella scuola si manifesta ad esempio con la formazione del capro espiatorio e la violenza istituita.

<sup>12</sup> L. Formenti, *La metacognizione e la facilitazione cognitiva*, in O. Scandella (a cura di), *Interpretare la tutorship*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 159-171.

pire *solo* quelle parti del mondo che hanno senso, grazie alla co-rispondenza tra sé e il mondo, tra sé e l'altro. Le caratteristiche attribuite a un fenomeno, a un oggetto, a qualcuno, non gli sono inerenti, ma nascono dall'interazione. Questa lettura è propizia all'apprendere, perché consente a V. B. di stare nella situazione difficile e farsene una ragione. Si tratta dunque di pensare una formazione che rimetta in moto le strutture: "Siamo stati abituati a immaginare le strutture, salvo quelle della musica, come cose fisse. Ciò è più facile e comodo, ma naturalmente è una sciocchezza"<sup>13</sup>.

### 3. Dal con-porsi alla composizione dei saperi

*Di recente mi sono interrogata sulla postura più corretta da tenere durante i lavori di gruppo. Di solito perché gli studenti collaborino li si minaccia con la punizione... Mi chiedo sempre più spesso se il fatto che non si siano comportati bene non dipenda più da me che da loro (P. B.)*

*Un collega mi ha fatto notare i termini da me utilizzati per descrivere quella classe: 'oppositivi', 'problemi di ruoli', 'stanchi di essere giudicati così' e mi ha fatto notare che forse non stavo descrivendo la loro posizione, ma la mia!... Questa riunione in cui ero determinata a trovare una strategia comune con i miei colleghi per 'far cambiare' i ragazzi e risolvere il problema, mi ha veramente riposizionato (V. C.)*

Sono propizie all'apprendere le posture attive, la sperimentazione, il dialogo con un amico critico, la meta-comunicazione. Prendersi cura del modo di porsi in relazione, proprio e altrui, richiede un pensiero, un'attenzione non scontata. Interrogare le posture, dunque, è stato il filo conduttore del percorso in aula fin dall'inizio della prima lezione, quando ho invitato i presenti a scegliere una frase tra quattro proposte, per definire la propria posizione di partenza (tra parentesi, il numero delle scelte da loro effettuate):

*Spero di ascoltare cose interessanti (19)*

*Vorrei avere chiare indicazioni (3)*

*Io so già insegnare, però avrei bisogno di... (2)*

*Vorrei potermi mettere in gioco e sperimentare cose nuove (7)*

Il successo della prima frase esprime sia lo scetticismo diffuso nell'aula (v. sopra), sia la visione dominante nella formazione accademica. Le frasi volevano evocare quattro posture proprie degli adulti come soggetti in formazione: attesa, rifugio, intenzionalità e resa<sup>14</sup>. Nell'approccio sistemico,

<sup>13</sup> G. Bateson, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984, p. 27.

<sup>14</sup> M. C. Josso, *Formarsi in quanto adulti: sfide e rischi, poste in gioco, risorse e difficoltà*, "Adulthood", 2, 1995, pp. 23-32.

però, queste disposizioni dei singoli non possono essere trattate come dato in sé, avulso dal contesto qui e ora nel quale tali posture sono generate e mantenute, oppure trasformate: il con-porsi reciproco tra discente e docente produce accoppiamenti strutturali dinamici<sup>15</sup>. Inoltre, il contesto istituzionale e sociale definisce e legittima le posture attese<sup>16</sup>, mentre delegittima e contrasta le posture che rompono schemi e ruoli dominanti. Lo Schema 1 evidenzia gli “accoppiamenti felici”, i cui partecipanti si sentono “in ruolo”, adattati al contesto e dunque soddisfatti. Gli accoppiamenti felici tendono all’auto-conferma, sono quindi “dormitivi”, ovvero poco propizi all’apprendimento di secondo livello. Una relazione educativa aperta al cambiamento è come una danza relazionale che attraversa tutte le posture, tenendo conto della situazione di partenza e degli esiti desiderabili, ma accogliendo l’imprevisto e la scoperta.

Schema 1 - Accoppiamenti relazionali e posture nella formazione

Postura del discente	Postura del docente	Esempi di contesti legittimanti
Attesa	Protagonismo	Conferenza, lezione frontale, diagnosi, verdetto
Rifugio	Istruttività	Allenamento, addestramento, programma di apprendimento strumentale
Intenzionalità	Ascolto	Apprendimento centrato sullo studente, andragogia
Gioco	Guida/facilitazione	Esplorazione attiva, ricerca cooperativa, <i>peer-education</i>

Come attivare degli studenti che hanno già appreso – sono stati ben addestrati – a stare seduti, in attesa? Come invitare, in questo caso, i futuri insegnanti a usare *tutte* le posture? La strategia seguita è quella della *co-operative inquiry*<sup>17</sup>, che procede per domande alle quali si cercano insieme, in piccoli gruppi e/o nel grande gruppo, le risposte. Le discussioni confluiranno poi nei diari riflessivi di ogni studente: è essenziale, in questa metodologia, che sia tenuta una traccia individuale del percorso. I diari costituiranno anche la base dell’elaborato finale (v. nota 6).

Il corso segue una traccia prefissata, per quanto riguarda i temi: la prima lezione, la costruzione della conoscenza, strategie di comunicazione, corpo e

<sup>15</sup> H. Maturana, *Autocoscienza e realtà*, Milano, Raffaello Cortina, 1990.

<sup>16</sup> L. Formenti, *Pensare e allestire contesti formativi*, “Connessioni”, 11, 2002, pp. 9-24; L. Formenti, *La relazione professionale tra esperienza e cura*, in Formenti, Caruso, Gini (a cura di), *Il diciottesimo cammello*, Milano, Raffaello Cortina, 2008, pp. 3-32.

<sup>17</sup> J. Heron, *Co-operative Inquiry*, cit.

voce, la scelta professionale, le relazioni a scuola, la facilitazione cognitiva... Il metodo di lavoro attraversa ciclicamente quattro passaggi, interconnessi in una spirale dinamica: esperienza autentica, rappresentazione estetica, comprensione intelligente, azione deliberata<sup>18</sup>. A ognuno di questi passaggi corrisponde un sapere:

– il sapere esperienziale, evocato proponendo esperienze vive in aula o ricorrendo alla “memoria radicale”<sup>19</sup>, cioè al focus autobiografico centrato su aspetti concreti, sensibili, incarnati della storia personale;

– il sapere presentazionale, che traduce l’esperienza in gesto, segno, immagine; un pensiero abduttivo, ambiguo, incompiuto, ma proprio per questo generativo; nel percorso, viene esplorato attraverso la narrazione, il blasono<sup>20</sup>, la metafora<sup>21</sup>, il teatro...;

– il sapere proposizionale, che attribuisce senso e significato alle esperienze, segna il passaggio a un vocabolario condiviso; è “intelligente” in quanto interconnette diverse forme di conoscenza componendole entro schemi (ad es. mappe concettuali) e testi collettivi;

– il sapere pratico è il momento poietico della ricerca-formazione, l’azione che si misura con la realtà, introducendo variazioni e verifiche nella vita quotidiana; procede per prove ed errori, guidata dalle comprensioni co-costruite e mirata a generare nuove esperienze.

Le prime due categorie di saperi sono fortemente soggettive e radicate nel corpo sensibile; per passare a un sapere sociale, comunicabile, bisogna attraversare le fasi successive, nelle quali è evidente il ruolo della mente collettiva, sia per attribuire senso in modo soddisfacente, sia per progettare l’azione.

L’intero corso può essere letto come una ricerca che esplora, rende visibili e sfida i posizionamenti individuali: nella relazione educativa, nel rapporto con il sapere, nella comunicazione con gli studenti, i colleghi, i genitori, nel rapporto con se stessi e la propria identità professionale. E’ un continuo interrogarsi, guardarsi, riflettere sulle interdipendenze. Senza dimenticare le posture concrete, il disporsi dei corpi nello spazio, l’uso della voce, il respiro:

*Mi sono accorta che in classe non prestavo attenzione all’uso della voce e la usavo a sproposito, per esempio urlando. Questo generava nei ragazzi un senso di frustrazione e ansia, a volte anche esplicitato. In questo modo*

<sup>18</sup> L. Formenti, *Attraversare la cura*, cit., pp. 32-25.

<sup>19</sup> J. Heron, *Co-operative Inquiry*, cit., pp. 115-130.

<sup>20</sup> P. Galvani, *Il blasono, elementi per una metodologia esplorativa dell’autoformazione*, in G. P. Quaglino (a cura di) *Autoformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, pp. 87-103.

<sup>21</sup> L. Formenti, *Metaphors, Stories and the Making of a Satisfying Theory: Transformational Learning for Professionals in Education*, in M. Alhadeff-Jones, A. Kokkos (Eds.) *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, IX International Conference on Transformative Learning, Athens, 2011, pp. 102-108.

*comunicavo probabilmente loro un potere che voleva schiacciarli e si sentivano costretti in un luogo dove non volevano stare. Nelle ultime settimane ho provato realmente (prima lo dicevo ma non lo facevo) a usare la voce in modo diverso e a privilegiare il silenzio (A. D.)*

Accorgersi di avere una postura è aprire possibilità per cambiarla. Accorgersi è investire attenzione ed energie sulla qualità della presenza e dell'ascolto; ciò richiede la capacità di mettere il corpo e i sensi al centro del discorso pedagogico<sup>22</sup>.

*In queste classi il caos regna sovrano: carte e palline di carta, pezzetti di gesso sparsi per tutta l'aula, banchi che vengono spostati e ammicchiati qua e là senza un ordine preciso, alunni che nemmeno si accorgono dell'arrivo dell'insegnante... Questi atteggiamenti non sono senza senso... Le nostre classi ci stanno dicendo qualcosa; il caos nel quale vivono e ci fanno vivere è l'effetto di qualcosa di più profondo... ai nostri alunni arrivano tanti messaggi spesso in contrasto tra loro... (T. D.)*

Non c'è apprendimento senza un (ri)posizionamento, che può essere pratico, teorico, etico, relazionale. Tuttavia chi entra in formazione può diventare consapevole della necessità di un (ri)posizionamento solo se interviene qualche frattura nella continuità della sua esperienza. Insoddisfazione, conflitto, bisogno sono necessari all'apprendere.

#### **4. Domande vere e riflessioni epistemologiche**

*Perché lo specchio inverte la destra con la sinistra e non inverte l'alto con il basso?*<sup>23</sup>

Ho usato spesso questa domanda in formazione, anche con insegnanti. Ma in questo caso avevo qualche dubbio: come avrebbero reagito degli esperti di fisica e matematica? Temevo la banalizzazione, e invece i 5 gruppi di lavoro hanno discusso a lungo, proponendo alla fine le loro risposte, diverse, argomentate, ma anche piene di dubbi. Inoltre, ed è quello che più importa, sono diventati nel processo molto riflessivi. Dalla discussione ricchissima, che ci ha coinvolto tutti al termine del lavoro di gruppo, riporto solo due frammenti, tratti dai diari personali:

*La semplicità della domanda è stata spiazzante. Dopo un primo momento di 'disorientamento' abbiamo deciso di usare lo specchio per sperimentare.*

<sup>22</sup> I. Gamelli, *I. Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Roma, Meltemi, 2005.

<sup>23</sup> V. G. Bateson, *Mente e natura*, cit., pp. 115-119; D. Fabbri, L. Formenti, *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Milano, Franco Angeli, 1991.

*Mettendolo in verticale... effettivamente lo specchio inverte. Poi però abbiamo posizionato lo specchio in orizzontale... questa volta ad essere scambiati erano il basso e l'alto, non più la destra e la sinistra!... l'insoddisfazione che abbiamo provato [per la risposta data] ha dimostrato il nostro interesse. Abbiamo inoltre convenuto che la manipolazione dello specchio è stata determinante sia nella formulazione che nella 'verifica' della nostra teoria (A. C.)*

*Questa domanda richiede che vengano in qualche modo messi in gioco i punti di vista... Se non se ne assume uno si rimane incastrati e non si riesce a dare alcuna risposta... I problemi sorgono quando qualcuno si confonde, si identifica con qualcun altro. In questo modo nessuno dei due può conoscere niente, nessuno dei due può capire, nemmeno se stesso... Guardare le cose da un solo punto di vista non ci basta. Avvertiamo la complessità e la necessità della relazione (L. A.)*

La domanda dello specchio tocca questioni epistemologiche, poiché combina informazioni di genere diverso e ci costringe a interrogarci su come conosciamo ciò che conosciamo. Come validiamo le nostre idee?

Ciò che costituisce una risposta soddisfacente per un matematico o un fisico, per un insegnante, sarebbe soddisfacente anche dal punto di vista di uno studente? Forse sì, ma solo a patto che ci possa “mettere le mani”, ragionarci, sperimentare. Rendersi conto che uno dei gruppi non ha nemmeno preso in considerazione l'oggetto (avevo distribuito degli specchi) e che altri due gruppi lo hanno fatto solo dopo una lunga diatriba intorno a principi astratti, ha messo in evidenza che l'abitudine a risolvere i problemi per via formale, usando linguaggi convenzionali dati per scontati, e senza riflettere sul senso o sulla cornice della domanda, rimuove dalla scena tutto un ventaglio di operazioni che invece sono cruciali nella costruzione delle conoscenze. Operazioni materiali, ma anche relazionali, dialogiche. Filosofiche. E' molto significativo che due gruppi su cinque abbiano adottato dall'inizio alla fine una cornice unica per interpretare il problema (fisica o geometrica), senza pensare che un problema “vero” richiede descrizioni multiple. La specializzazione dello sguardo rende miopi. Con buona pace di chi vorrebbe una scuola interdisciplinare.

Qualcuno pone la questione: e se questa domanda fosse posta in classe, da uno studente? Viene subito espressa la preoccupazione di “salvare la faccia”: l'insegnante si sente esautorato se non è in grado di sciorinare una risposta soddisfacente e completa. La questione ci consente di mettere a fuoco i valori e le rappresentazioni – che cosa è giusto aspettarsi da un insegnante? Cosa pensiamo di un insegnante che non ha le risposte? – e quindi le emozioni, inevitabilmente. Ad esempio: “come mi sento” quando non ho le risposte, quando ritengo provocatoria una domanda vera, quando sento in pericolo la mia autorità, che si presume derivi dal “possedere” la conoscenza.

za... L'occasione è propizia a un ripensamento del ruolo insegnante. Il pensiero sistemico valorizza l'incertezza del sapere come aspetto costitutivo di ogni umana conoscenza, come condizione necessaria all'apprendere.

Queste riflessioni arrivano a toccare il rapporto con il sapere, in particolare con la materia insegnata.

*Spesso capita che chiedano a cosa serva la Matematica, soprattutto quando i concetti cominciano a divenire di difficile comprensione. Ebbene, quasi sempre rispondo: "A niente!" (G. B.)*

*Quando mi viene posta una domanda di questo genere so rispondere e farli riflettere, ma mi sento in parte sconfitta perché credo di non aver trasmesso loro la giusta motivazione (P. B.)*

*Cosa significa imparare? Cosa significa insegnare? Più volte ho sentito formulare queste domande, ma credo che esse acquistino un vero significato solo quando ciascuno le rivolge a se stesso... la mera conoscenza di una cosa non ci dà il diritto di insegnarla: occorrono quel gusto e quel piacere che solo l'intimità con la materia ci può dare (A. B.)*

L'insegnante ha familiarità con la materia, ne parla il linguaggio, ha dunque il problema di tutti gli esperti, che sanno e fanno cose per loro scontate, senza ricordare quali strategie abbiano messo in atto, a suo tempo, per apprenderle. Problema aggravato dal fatto che quasi tutti gli insegnanti sono stati "bravi studenti" nelle loro materie (le rare eccezioni sono interessantissime sul piano della ricerca biografica: vite imprevedute), dunque non hanno conosciuto le difficoltà cui vanno incontro la maggior parte dei loro studenti. È quindi importante rimettere in gioco il proprio rapporto con la disciplina, de-costruire e ri-costruire una teoria soddisfacente di cosa sia, di come debba essere appresa e insegnata, con quali finalità, difficoltà, limiti. Il prodotto finale del corso "Professione e contesto" sarà un elaborato nel quale ciascuno studente verrà invitato a formulare la propria teoria, personale e argomentata, tenendo presente che "una teoria non è soltanto un'idea, o un insieme di idee più o meno ben collegate fra loro, che contempliamo al di fuori di noi e delle contingenze della nostra vita quotidiana, come le tradizioni razionalista ed empirista hanno voluto farci credere, anche se con intenti diversi. Una teoria deve anche esserci utile, deve piacerci, deve essere in grado di soddisfare le nostre esigenze di vita intellettuale, spirituale, affettiva e fisica, deve insomma poter avere con noi un rapporto positivo"<sup>24</sup>.

La ricerca cooperativa si rivela utile a sviluppare teorie incarnate, in dialogo con l'esperienza e il contesto, intrise di valori, passioni, posizionamenti

<sup>24</sup> A. Munari, *Il sapere ritrovato*, cit., p. 108.

etici ed estetici. Una pratica coinvolgente e “sovversiva”<sup>25</sup> poiché sfida i luoghi comuni, mettendo in discussione ciò che appare scontato. Nella ricerca di una teoria che sia soddisfacente per sé, connessa alla propria esperienza di vita, è più facile che sia superata anche la tradizionale scissione tra saperi scientifici e umanistici:

*[La matematica] insegna a ragionare per astrazione, si scosta dalla realtà... dando spazio all’immaginazione attraverso il pensiero logico-deduttivo (C. B.)*

*Se è vero che la conoscenza umana, la realtà stessa, è un’interpretazione personale costruita da diverse emozioni o credenze ed influenzata dalla comunicazione e dal linguaggio, allora la matematica stessa che insegno... è qualcosa di soggettivo, almeno nell’interpretazione personale... (C. B.)*

*[Perché la matematica?] perché è bella, perché se da sempre l’Uomo se ne interessa non sarà certo per caso, perché ci aiuta a essere cittadini consapevoli. Non “perché serve” (G. B.)*

## **5. Conoscenza e cura di sé: a scuola con la propria storia**

*Sognavo di diventare una ricercatrice, di scoprire nuove teorie, nuove formule, tanto che le mie amiche mi prendevano in giro dicendomi che avrei scritto il ‘Teorema di C.’ (C. C.)*

*[I professori del liceo] per quanto mi sia sforzato non sono riuscito a far riaffiorare ricordi legati a un loro aspetto umano. Mi sono ripromesso di non far mai mancare questo lato ai miei alunni... il resto è venuto da sé... ha incentivato loro a seguire... rispettosi del mio lavoro... mi sono accorto di stare bene; sono diventato un punto di riferimento... mi sento di essere cresciuto molto come persona stando a contatto con loro. Ho acquisito maggior autostima e sicurezza. (M. B.)*

*Tutte le nostre storie [di apprendimento] erano storie di passione generata dall’amore e dalla seduzione, sia in positivo che in negativo. Se voglio che nei miei studenti nasca una passione devo coltivarne la fiducia, la stima, la conferma, l’incoraggiamento (M. A. B.)*

<sup>25</sup> Ivi, pp. 74-75.

Durante il corso, l'esperienza passata, in particolare quella scolastica, viene evocata grazie al racconto di sé<sup>26</sup>; per esempio invitando i presenti a ricercare le tracce più antiche di vocazione professionale. L'obiettivo non è trovare nel passato le *cause* del presente, secondo una prospettiva deterministica, ma attribuire senso e peso a una scelta che per molti appare scontata. L'attenzione biografica mette in movimento le storie e i loro significati, va oltre le risposte già date.

*La domanda che ci è stata posta non poteva essere 'liquidata' con la mia solita risposta perché chiedeva proprio un fatto. Questo mi ha portato a riflettere... grandi professori di matematica non ne ho avuti... Poi come un flash d'improvviso mi tornano alla mente alcuni episodi in cui mio babbo mi aveva aiutato a fare dei problemi di matematica... pomeriggi passati a ragionare su "segmentini" che andavano sommati, sottratti o paragonati, cresceva la stima... il fascino... e soprattutto una grande passione per la materia che lui mi stava spiegando! (C.B.)*

L'attenzione biografica porta in primo piano le dimensioni esistenziali dell'apprendere, evidenziandone anche la complessità e la problematicità: affiorano scoperte, dilemmi, esperienze emotivamente difficili o dal significato ambiguo... Poter dire anche le esperienze difficili è un passaggio di conoscenza e cura di sé che non è solo propizio per il singolo insegnante, ma lo aiuta a diventare più curioso ed empatico nei confronti degli studenti. Il silenzio sulla propria vulnerabilità è una delle condanne più pesanti per un adulto.

“Ironicamente, quelli che sono i migliori dal punto di vista accademico possono trovarsi in grande difficoltà in queste situazioni e avere bisogno di riflettere, tra le altre cose, sulla propria vulnerabilità come una via per comprendere meglio i loro studenti”<sup>27</sup>.

Come mostra una tradizione ormai trentennale di ricerche e studi<sup>28</sup>, la scrittura autobiografica è propiziatrice di prese di coscienza e posizioni critiche, purché inserita in un dispositivo formativo che consenta all'adulto di identificare ciò che ha determinato, nel bene e nel male, la sua esistenza e di sostenerlo nel processo di divenire *autore*, assumendo un potere d'azione inedito, esprimendo scelte deliberate, che lo mettono in condizione di poter-

<sup>26</sup> L. Formenti, *La formazione autobiografica*, cit.; L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, cit.

<sup>27</sup> B. Merrill, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, cit., p. 129.

<sup>28</sup> Ci limitiamo a citare qualche “classico”: G. Pineau, Marie-Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, 1983; P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1990; M. C. Josso, *Cheminer vers soi*, Paris, L'Age d'Homme, 1991; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1995; D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia della scrittura*, Milano, Unicopli, 2007.

si prendere cura di sé, del proprio apprendere, della propria identità professionale in formazione. Anche qui, si tratta soprattutto di interrogarsi: Come sono diventata/o ciò che sono oggi? Cosa voglio fare della mia vita? Che insegnante voglio essere?

La condivisione delle storie è essenziale, perché illumina le diversità e l'unicità di ciascuno, ma anche l'universalità delle questioni, dei dilemmi, dei conflitti da superare. Se la postura iniziale e finale è auto-formativa<sup>29</sup>, centrata su di sé, è nel confronto di gruppo che vengono rimessi in discussione i luoghi comuni, ci si riconosce e si aprono nuove visioni. Le teorie di sé sono soddisfacenti in quanto sono fondate sull'esperienza concretamente vissuta e insieme condivise con qualcuno.

## 6. Per concludere, un pensiero critico sul *lifelong learning*

Come collocare questa modalità di ricerca nel discorso della formazione insegnante, e più in generale dell'educazione degli adulti? Il discorso dominante appare unicamente interessato agli aspetti tecnici e funzionali dell'apprendere<sup>30</sup>, alle competenze professionali, dove la riflessività viene esercitata (se va bene) sull'azione e sulla sua efficacia, mentre i significati, per definizione soggettivi e sfuggenti, ricevono poca attenzione. Lo stesso vale per altri "oggetti" complessi e sfuggenti, che ho cercato qui di evocare: il rapporto con il sapere, la relazionalità, la passione, il pensiero critico. La disponibilità ad apprendere non dipende (solo) dal discente e dalla sua volontà o capacità di mettersi in gioco, ma è strettamente legata alla costituzione di collettività e organizzazioni capaci di sviluppare, oltre alle dimensioni cognitive e pratiche, quelle emotive, etiche ed estetiche.

Il concetto di "adattamento" domina oggi la formazione degli adulti e il *lifelong learning*. Eppure le aspettative del contesto/mercato, alle quali ci si dovrebbe adattare, non sono necessariamente adeguate ai bisogni reali delle persone e delle comunità, né coerenti con la ricchezza e complessità degli apprendimenti che appaiono oggi necessari e indispensabili per realizzare una vita buona.

*Non nego che spesso ho immaginato altre strade... Spesso mi sono interrogata se tutto lo studio, l'impegno, il lavoro sarebbero stati apprezzati e non sprecati. Tutti questi dubbi si ripresentano ciclicamente quando capita un giorno più difficile, quando la precarietà di questo lavoro toglie ogni sicurezza (C. B.)*

Quali sono i costi dell'apprendere un'identità professionale oggi, in un mondo che predica e impone come un nuovo mantra la flessibilità e

<sup>29</sup> G. P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione*, cit.

<sup>30</sup> G. Zarifis, M. Gravani, *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*, cit.

l'adattamento? Molti giovani insegnanti – l'ho imparato da loro, dalle loro difficili storie - inseguono abilitazioni multiple per potersi garantire maggiori possibilità d'impiego. Quanto investono? Quanta soddisfazione provano e quanta passione trasmettono nell'insegnare, eventualmente, una materia “di ripiego”?

*M. D. esprime nel suo scritto il timore, proprio del neofita, di dare alla classe un'impressione “troppo permissiva, poco autorevole”. Alcune esperienze di rifiuto da parte degli studenti sono da lui interpretate come segni della loro fragilità, della loro demotivazione. Solo alla fine, e senza un evidente nesso, scrive che insegna una materia di cui non è specialista, in una scuola professionale “e questo si riflette inevitabilmente nell'insegnamento, poiché è veramente difficile nascondersi dietro a un dito”. Come affronta questa situazione “non proprio ideale”? Scrive che in questa sua esperienza ha trovato nuove passioni, appreso nozioni utili, che questa condizione lo rende più ricettivo: “la formazione matematica e l'esperienza positiva di chi ‘ha sempre capito tutto’ possono essere ostacoli alla comprensione dei reali problemi degli studenti”. La consapevolezza dello scarto tra desiderio e realtà – e il poter ragionare sulla strategia di adattamento che questa prova esistenziale gli ha imposto – sarà propizia per i suoi apprendimenti futuri?*

Considerare l'apprendimento non solo *lifelong*, ma *lifewide*<sup>31</sup>, consente di mostrare tutta la complessità delle strategie di *adattamento alla vita* (e non solo al mercato). Cosa si impara dovendo passare in tempi brevissimi da una scuola per panettieri a un liceo scientifico, dalla scuola privata alla pubblica, in centro città, in periferia, in provincia? È possibile dare senso a queste esperienze, in modo che siano propizie a una vita buona? Chi sceglie di insegnare ha il dovere etico di “stare bene”, non solo per sé, ma perché questo ricade sugli studenti e sul loro desiderio di imparare. La società ha il compito di propiziarne le condizioni, anche rivedendo i propri modelli di formazione attraverso percorsi come quello discusso in queste pagine, che vedono la professionalizzazione non come puro adattamento, ma come un “viaggio verso sé”<sup>32</sup> che si può forse propiziare, mai predeterminare.

### Bibliografia di riferimento

Bateson G., *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 303-338

Bateson G., *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984

<sup>31</sup> L. West *et al.*, *Using Biographical and Life History Approaches...*, cit.

<sup>32</sup> M. C. Josso, *Cheminer vers soi*, cit.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1995

Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia della scrittura*, Milano, Unicopli, 2007

Dominicé P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1990

Fabbri D., Formenti L., *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Milano, Franco Angeli, 1991

Fabbri D., Munari A., *Strategie del sapere*, Guerini, Milano, 2005

Formenti L. *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini, Milano, 1998

Formenti L., *Pensare e allestire contesti formativi*, "Connessioni", 11, 2002, pp. 9-24

Formenti L., *La scrittura come medium cognitivo. Riflessioni intorno all'elaborato d'esame*, in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia della scrittura*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 237-247

Formenti L., *La metacognizione e la facilitazione cognitiva*, in O. Scandella (a cura di), *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 159-171

Formenti L., *La relazione professionale tra esperienza e cura*, in L. Formenti, A. Caruso, D. Gini (a cura di), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Raffaello Cortina, Milano, 2008, pp. 3-32

Formenti L. (a cura di), *Attraversare la cura: relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Gardolo (TN), Erickson, 2009

Formenti L., *Learning and caring in adult life: how to develop a good theory*, in *Wisdom and knowledge in researching and learning lives: diversity, differences and commonalities*, Life History and Biography Network, ESREA, Milano, 12-15 marzo 2009

Formenti L., *Metaphors, Stories and the Making of a Satisfying Theory: Transformational Learning for Professionals in Education*, in Alhadeff-Jones M., Kokkos A. (Eds.) *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, Proceedings of IX International Conference on Transformative Learning, Athens, May 28-29, 2011, pp. 102-108 ([www.tlathens2011.gr](http://www.tlathens2011.gr); [www.transformativelearning.org](http://www.transformativelearning.org))

Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1998

Galvani P., *Il blasone, elementi per una metodologia esplorativa dell'autoformazione*, in G. P. Quaglino (a cura di) *Autoformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, pp. 87-103

Gamelli I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Roma, Meltemi, 2005

- Heron J., *Co-operative Inquiry. Research into the Human Condition*, London, Sage, 1996
- Josso M. C., *Cheminer vers soi*, Paris, L'Age d'Homme, 1991
- Josso M. C., *Formarsi in quanto adulti: sfide e rischi, poste in gioco, risorse difficoltà*, "Adulità", 2, 1995, pp. 23-32
- Maturana H., *Autocoscienza e realtà*, Milano, Raffaello Cortina, 1990
- Merrill B., West L., *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo, 2012
- Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini, 1993
- Pineau G., Marie-Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, 1983
- West L. et al. (Eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*, Frankfurt-am-Main, Peter Lang, 2007
- Zarifis G. K., Gravani M., *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response*, Dordrecht, Springer, 2013