

# Apprendimento e Democrazia

Un progetto di formazione/ricerca/azione  
sulla democrazia nelle pratiche  
di costruzione delle conoscenze

**Diario del primo anno**

a cura di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti



Comune di Modena

**memo**

MULTICENTRO EDUCATIVO MODENA SERGIO NERI



fondazione  
**mario del monte**  
per la sostenibilità della città e del territorio

# Apprendimento e Democrazia

Un progetto di formazione/ricerca/azione  
sulla democrazia nelle pratiche  
di costruzione delle conoscenze

## Diario del primo anno

a cura di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti

Copertina: Alberto Accorsi

Comune di Modena - Settore Istruzione  
Memo - Multicentro Educativo Sergio Neri  
Viale Jacopo Barozzi, 172  
41100 Modena  
tel. 059 2034311 fax 059 2034323  
[memo@comune.modena.it](mailto:memo@comune.modena.it)  
[www.comune.modena.it/memo](http://www.comune.modena.it/memo)

Finito di stampare nel mese di Dicembre 2006  
Centro Stampa del Comune di Modena

Il presente Rapporto non sarebbe stato possibile senza la partecipazione convinta e attiva, il generoso contributo di idee e la disponibilità alla diffusione delle proprie scritture degli insegnanti che hanno partecipato al corso di formazione durante l'anno scolastico 2005/2006.

Per questo ringraziamo:

Elena Arabini, Alberta Barbieri, Pier Angela Baldo, Elisabetta Bulgarelli, Giovanna Brugnacchi, Nabil Cholop, Paola Gibertini, Antonella Kubler, Luisa Menziani, Gian Paolo Mignani, Daniela Mussini, Agata Maugeri, Paolo Nocetti, Giordano Riccò, Margherita Zanasi.



## **Prefazione**



# La ripresa del filo rosso

*di Giuseppe Gavioli*

**Fondazione Mario Del Monte**

1. Dopo una lunga interruzione, riprende il filo rosso del progetto sperimentale *“Dentro la democrazia scolastica”*, avviato in alcune classi delle superiori del capoluogo e della provincia nell’anno scolastico 2001/2002<sup>1</sup>, e si passa a questa seconda tappa: *“Apprendimento e democrazia: un progetto di formazione/ricerca/azione sulla democrazia nelle pratiche di costruzione delle conoscenze”*.

Come alcuni ricorderanno, il progetto iniziale nacque da un’idea di Cristina Nocetti assieme a un gruppo di insegnanti e di esperti, coordinati da Mario Benozzo. E si è realizzato in un percorso di ricerca/azione direttamente costruito sui diari autobiografici degli studenti e sulle osservazioni/testimonianze degli insegnanti. Filo conduttore, le percezioni e le valutazioni della pratica delle regole scritte e di quelle non scritte della democrazia scolastica, vissute dagli studenti come costitutive dell’apprendimento dei saperi e della propria formazione: “nel valutare ciò che ho fatto - scriveva uno studente protagonista di quella ricerca - valuta anche ciò che sono, valuta la persona che sta dietro alla prova”<sup>2</sup>.

2. Adesso la ripresa e lo sviluppo di quel progetto si concentrano “sulle possibili modalità democratiche nella costruzione delle conoscenze a scuola: la qualità della relazione educativa, il trasferimento delle conoscenze in modo non autoritario, il riconoscimento di una reciprocità di apprendimento tra insegnanti e allievi, il rapporto tra aspettative e risultati dell’azione educativa, la costruzione del senso di responsabilità, l’individuazione di indicatori di presenza/assenza di democrazia nelle pratiche didattiche”.

L’elemento di continuità con la sperimentazione del 2001-02 e l’interesse principale del progetto vanno individuati nella opzione da parte degli insegnanti di mettersi in gioco come “persone intere”, assieme agli studenti: nel processo formativo e nell’esperienza dell’insegnamento, nell’azione quotidiana dell’apprendimento dei saperi, delle discipline, in un percorso condiviso, avviato nell’esperimento del 2001-2002.

Infatti, “non è più possibile comprendere un giovane se lo vediamo solo come uno studente, così come non è possibile comprendere noi stessi soltanto in quanto insegnanti”<sup>3</sup>. E, “se è vero che il significato di ogni comunicazione non sta nelle intenzioni di chi elabora e trasmette un messaggio ma nella ‘testa’ di

---

<sup>1</sup> *Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità*, Quaderni dell’associazione Mario Del Monte, n.1, 2002.

<sup>2</sup> Cit. da Cristina Nocetti, *Dentro la democrazia scolastica*, cit, pag 44.

<sup>3</sup> *Diario del primo anno*



chi lo riceve, per analogia l'esistenza e la salute della 'democrazia a scuola' non abita nelle circolari, nei programmi, negli assetti decisi da chi la governa a livello centrale o periferico, ma nel vissuto di chi ne è governato, nella interpretazione di studenti ed insegnanti, per quanto riguarda la scuola"<sup>4</sup>.

3. La ricerca-azione, distribuita sul biennio 2005-2007, fa capo al gruppo di esperti nell'approccio autobiografico, coordinato da Anna Maria Pedretti con Gianna Niccolai, con la consulenza di Vando Borghi e il contributo scientifico di alcuni esperti in campo pedagogico. La realizzazione del progetto viene resa possibile dal sostegno degli assessorati all'istruzione della Regione, del Comune e della Provincia di Modena: desidero ringraziarli vivamente.

Il presente Diario/rapporto dà conto del percorso e dei risultati della prima parte (anno scolastico 2005-06), dedicata alla formazione del gruppo di insegnanti volontari che hanno condiviso il progetto e le modalità di realizzazione.

Dalle scritture e dalle riflessioni degli insegnanti, narrate con la garanzia dell'anonimato e della sospensione del giudizio, costitutive dell'approccio autobiografico, viene uno spaccato vivissimo e indicativo sulle loro esperienze di formazione, sull'apprendimento delle abilità durante il percorso scolastico, sulle motivazioni della scelta professionale, sull'avvio del lavoro di insegnante. E soprattutto la rivisitazione delle attitudini e capacità personali, della coltivazione dell'*'intelligenza interpersonale'*, nella sua espressione più diretta del *'saper ascoltare'*: "come capacità di accoglienza e di mediazione; attenzione agli altri, capacità di mettersi nei panni degli altri, sensibilità e interesse per le persone e per il loro benessere; cogliere le difficoltà altrui... capacità di coinvolgere gli studenti"<sup>5</sup>.

Insomma, le testimonianze degli insegnanti si configurano come "una riflessione sulla conoscenza con una dimensione anche autoriflessiva, perché la mente è, insieme, soggetto e oggetto della conoscenza". Di più, per stabilire una relazione cognitiva è necessario avere consapevolezza degli stati mentali che gli altri possiedono e, in tal modo, immaginare l'altro come soggetto inserito in una storia; si tratta quindi di... mettersi nei panni dell'altro, condizione necessaria per organizzare un percorso di apprendimento, a seconda del tipo di 'stato mentale' che ho di fronte, dove *'imparare a pensare'* è *fondamentale per 'imparare ad apprendere'* e "apprendimento può significare imparare una procedura, acquisire una conoscenza, rendersi conto di una trasformazione personale o nelle relazioni"<sup>6</sup>.

4. Il Rapporto si conclude con alcune indicazioni da sperimentare, già in questo anno scolastico appena avviato: a) con gli studenti delle classi di riferimento del gruppo di insegnanti impegnati nel primo anno di realizzazione del progetto; b) secondo la "modalità di osservazione partecipante... di pratiche e metodologie di ascolto attivo, dove hanno importanza non solo eventi o singoli episodi, ma anche la interpretazione dei partecipanti e le implicazioni emotive che vi stanno

---

<sup>4</sup> Mario Benozzo, *Dentro la democrazia scolastica cit*, pag 11.

<sup>5</sup> *Diario del primo anno*

<sup>6</sup> *Diario del primo anno*

dietro”. E tenendo conto che sono gli studenti “spesso, in modo inconsapevole, quelli che forniscono indicazioni dirette e indirette sul comportamento da tenere... in un certo senso sono stati i ragazzi che mi hanno fatto capire attraverso quali miei atteggiamenti si instaurava un dialogo”<sup>7</sup>.

Dai racconti degli insegnanti si ricava che le esperienze di ‘successo’ si realizzano “quando vengono messi in atto comportamenti di dialogo, di confronto e di collaborazione (con studenti, genitori, colleghi) e si alimenta una pratica di apprendimento democratico per gli studenti. A riprova, “gli insuccessi narrati si riferiscono tutti a problemi di relazione con studenti che non si riescono a motivare allo studio e ‘si perdono’, mentre non si raccontano mai insuccessi nel campo dell’apprendimento disciplinare”<sup>8</sup>.

5. Ma l’ascolto e il dialogo, come diventano apprendimento dei contenuti disciplinari, dei saperi? Gli insegnanti del gruppo di ricerca sostengono che è “importante presentare i contenuti della propria disciplina come delle ipotesi conoscitive e non come nuclei fermi e definitivi del sapere perché ciò permette allo studente di inserirsi attivamente e di essere interprete in proprio”; e aggiungono che “è fondamentale che l’insegnante dichiari con chiarezza alla classe quali sono i criteri che lo guidano nella selezione delle possibili parti di programma, che non sono mai casuali ma supportano un suo particolare modo di intendere il valore della propria disciplina, il significato/mandato che oggi le attribuisce e le finalità educative che si prefigge”.

In secondo luogo, l’insegnante diventa coordinatore, accompagnatore, facilitatore del lavoro degli studenti: “guidandoli all’uso degli strumenti, mostrando strategie e percorsi di lavoro possibili”. In un contesto scolastico - e di relazioni territoriali e culturali - che li renda possibili, o addirittura sia capace di interagire con loro<sup>9</sup>.

Le narrazioni del Rapporto testimoniano la convinzione che sia questa la via dell’appropriazione delle discipline, in cui lo stupore e l’interesse partecipa diventano motivazione - personale - della scoperta e dell’apprendimento. Di tutte le discipline, anche di quelle tecnico-scientifiche. Così, ad esempio, la scienza fisica può venire appresa come “*un dialogo sperimentale con la natura* e come *un ascolto poetico della natura*. Per me *dialogo sperimentale* significa il confronto dello scienziato che assume la natura come partner, come il suo doppio, con il quale dialogare e interagire e non più... come un dato amorfo e passivo da manipolare”<sup>10</sup>.

Per il nostro progetto, compiuto il percorso condiviso di formazione degli insegnanti, si tratta di passare ora alla prova diretta sul campo: nelle scuole con gli studenti.

---

<sup>7</sup> *Diario del primo anno*

<sup>8</sup> *Diario del primo anno*

<sup>9</sup> *Diario del primo anno*

<sup>10</sup> Aldo G. Gargani, *Dal mito del museo all’inferenza pragmatica*, in: *Mondi intermedi e complessità*, Pisa 2005, pag 61.



# **Report dell'attività di formazione**



# Diario del primo anno

*a cura di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti*

## **Introduzione**

Il progetto "Apprendimento e democrazia", presentato alle scuole modenesi nel mese di novembre 2005 con il sostegno degli Assessorati all'Istruzione del Comune, della Provincia di Modena e della Regione Emilia - Romagna, si è posto come obiettivo principale quello di realizzare una ricerca/azione da parte di un gruppo di insegnanti di scuola media superiore di Modena (e della provincia) sui temi che possono definire una "democrazia dell'apprendimento", ossia sulle possibili modalità democratiche nella costruzione delle conoscenze a scuola: la qualità della relazione educativa, il trasferimento delle conoscenze in modo non autoritario, il riconoscimento di una reciprocità di apprendimento tra insegnanti e allievi, il rapporto tra aspettative e risultati dell'azione educativa, la costruzione del senso di responsabilità, l'individuazione di indicatori di presenza/assenza di democrazia nelle pratiche didattiche

Il nesso democrazia/apprendimento è complesso e pertanto ci si può avvicinare ad esso per gradi, attraverso quattro diversi livelli, ognuno portatore di una valenza positiva e di notevoli implicazioni educative.

- *Democrazia nell'apprendimento come costruzione di un contesto democratico*: in un contesto formativo democratico è fondamentale la ricerca attraverso il confronto discorsivo, per raggiungere un accordo intorno ai valori fondanti la comunità e al senso dell'esperienza dell'imparare. Da qui la necessità di interrogarsi su *quali* spazi e tempi sono riservati alla ridefinizione del senso della vita scolastica e alla definizione partecipata dei progetti delle diverse aree disciplinari. Per evitare quelle dichiarazioni puramente formali che spesso indispettiscono le ragazze e i ragazzi, a volte anche per l'incoerenza degli adulti rispetto alle dichiarazioni formali, è bene tenere conto che i livelli di partecipazione possono andare dalla *semplice informazione* sui progetti, alla *consultazione con diritto di intervento e di modifica*, fino al livello più alto, che è dato dalla *costruzione comune delle decisioni* a partire dal gruppo classe. Infatti la partecipazione democratica è autentica quando i giovani comprendono le intenzioni profonde del progetto educativo e didattico, possono concorrere alla sua definizione e sono in grado di negoziare le decisioni che influenzano la vita di tutti i soggetti implicati.
- *Democrazia nell'apprendimento come approccio aperto ai saperi*: nella scuola, soprattutto secondaria, si incontra solitamente un netto dualismo tra: *saperi concepiti in senso monotetico*, come sistema di concetti rigidi e chiusi, da acquisire secondo modalità fortemente direttive, e *saperi concepiti in senso ipotetico e narrativo*, come apertura di possibilità, frutto di costruzione della conoscenza in senso storico, contestuale, collaborativo e riflessivo. Spesso prevale la concezione più rigida del sapere e

sarebbe interessante tentare di capire perché si è imposta una visione chiusa di questo tipo. Le ragioni potrebbero essere molteplici, dovute di volta in volta o alla difficoltà culturale dei docenti ad assumere un'immagine più evoluta dei saperi, o alla necessità di governare il processo di insegnamento nei confronti di una classe riluttante, o infine alla incapacità di dominare l'ansia che l'incertezza della ricerca aperta porta con sé.

- *Democrazia nell'apprendimento come laboratorio narrativo e personale dei saperi*: i campi del sapere vanno riproposti come costruzioni mentali che hanno sempre al loro centro un'operatività umana, un soggetto che li ha prodotti e li ha costruiti, biograficamente, geograficamente e storicamente connotato. In questa prospettiva è opportuno presentare l'apprendimento non come processo astratto, ma come storia dei soggetti che apprendono, con sentimenti, vissuti, problemi, interrogativi, che cercano di dare un senso al loro studio. Per praticare tale filosofia dell'educazione, diventa decisivo il *come* (la modalità del rapporto e la scelta dei percorsi) rispetto al *che cosa* (i contenuti disciplinari specifici). E al centro si pone la *concreta presenza del docente in quanto soggetto*, che porge ai discenti le sue passioni, il suo amore per il sapere, la sua storia biograficamente connotata, i propri valori, non per imporli, ma per iniziare uno scambio di esperienze intorno ad un sapere da costruire insieme.
- *Democrazia nell'apprendimento come possibilità di portare la propria storia*: *“Le narrazioni della vita sono il contesto per dare significato alle situazioni scolastiche. Non è più possibile comprendere un giovane se lo vediamo solo come uno studente così come non è possibile comprendere noi stessi soltanto in quanto insegnanti”*<sup>11</sup>. Ciò è possibile nel momento in cui si acquisisce il diritto a portare a scuola la propria storia, avendo a disposizione spazi e momenti valutativi per la narrazione di sé, all'interno dei quali attivare momenti di riflessione sulla storia cognitiva di ognuno e sulle personali strategie cognitive.

Il gruppo di ricercatori che hanno affiancato il lavoro degli insegnanti e che hanno garantito il monitoraggio e la scientificità del progetto è costituito dal prof. Vando Borghi, dell'Università degli Studi di Bologna per la Associazione “Mario Del Monte”, dalla prof.ssa Maura Striano, dell'Università degli Studi di Firenze, dal prof. Carmine Lazzarini, della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, dalle prof.sse Anna Maria Pedretti e Gianna Niccolai, formatrici ed esperte in metodologia autobiografica.

Al progetto hanno partecipato 15 docenti di varie discipline che insegnano in scuole di diverso ordine: Giovanna Brugnacchi (Liceo Classico “S. Carlo”); Paola Gibertini, Paolo Nocetti (Liceo Scientifico “Tassoni”); Alberta Barbieri, Antonella Kubler, Luisa Menziani, Gian Paolo Mignani, Daniela Mussini (Liceo Scientifico “Wiligelmo”); Pierangela Baldo (ITIP “E. Fermi”); Elisabetta Bulgarelli (ITI “Selmi”); Margherita Zanasi (Istituto Professionale “C. Cattaneo”); Elena Arabini (Istituto Professionale “F. Corni” di Modena); Nabil Cholop (Istituto Professionale “P. Levi” di Vignola); Agata Maugeri (Istituto Professionale “Spallan-

---

<sup>11</sup> Clandimin, Connelly, *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli 1997, pag. 32.

zani” di Zocca); Giordano Riccò (Istituto Professionale “Don Magnani” di Sasuolo).

## ***Il percorso***

La prima parte del progetto ha riguardato la **formazione dei docenti** che hanno accettato di partecipare al lavoro: essi hanno potuto sperimentare uno spazio aperto al confronto, alla discussione, all’approfondimento nel quale raccontare e riflettere sulle pratiche educative abitualmente poste in essere nella loro professione, diventando perciò osservatori e “ricercatori di se stessi”, anche in riferimento ai loro personali processi di apprendimento. Chi si è occupato di una formazione professionale degli insegnanti basata su una epistemologia della pratica è lo studioso Donald Alan Schön il quale sostiene la necessità di una profonda revisione dei modelli della formazione professionalizzante.

È opportuno disegnare nuove tipologie di percorsi formativi per “insegnare ad apprendere” il sapere professionale come sapere empiricamente situato, sostenuto da forme di “razionalità riflessiva”, indispensabili alla costruzione e all’uso di conoscenze e allo sviluppo di competenze che nascano dall’agire e che in esso funzionalmente di traducano.<sup>12</sup>

Nella formazione si è privilegiato l’uso della metodologia autobiografica che si propone come un metodo concreto di esercitare la soggettività in modo che generi apprendimento e cambiamento e si configura come un vero e proprio paradigma pedagogico di emancipazione e promozione dell’intelligenza. Vari studiosi (Bruner, Knowles, Massa, Fabbri, Demetrio) lo hanno studiato nelle sue implicazioni teoriche e lo hanno sperimentato in contesti diversi. Tale metodo, che si fonda sul concetto che ogni esperienza può diventare una *narrazione*, una storia raccontabile in prima persona, permette di rispondere al bisogno di trovare i modi più appropriati per documentare a se stessi e agli altri non solo i fatti e gli accadimenti del proprio percorso di vita, ma, soprattutto, il senso e i significati che ad essi si possono attribuire da parte dello stesso narratore, per il quale la narrazione è occasione di autoriconoscimento, in quanto, attraverso di essa, viene aumentata la competenza definita “*sapere narrativo di carattere autoriflessivo*”.<sup>13</sup>

Si tratta, dunque, di una metodologia che autorizza la narrazione di sé, delle proprie emozioni, dei propri pensieri nel vissuto professionale di ciascun educatore; in tal modo il racconto della propria esperienza cognitiva e professionale diventa *un testo* che può essere oggetto di analisi. Ciò favorisce la presa di distanza dall’esperienza stessa, la possibilità di rileggerla in modo critico, di valorizzarne gli aspetti positivi e di correggere quelli negativi. Insomma, per dirla con Duccio Demetrio, l’approccio autobiografico permette una “*interpretazione dell’agire professionale come percorso esistenziale da ricondurre, oltre che ad*

---

<sup>12</sup> Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Dedalo, Bari 2005

<sup>13</sup> cfr. *Adulità* n.4, ottobre 1996 (*Il metodo autobiografico*), Guerini e Associati, Milano.



*aspetti teorici e operativi, a dimensioni affettive, emozionali, soggettive che attraversano i contesti lavorativi e che contribuiscono alla soddisfazione, al disagio, all'interesse e alla caduta di motivazione nelle professioni docenti ed educative*<sup>14</sup>.

Su queste problematiche tra dicembre 2005 e maggio 2006 sono stati tenuti 10 incontri di tre ore ciascuno con differenti obiettivi e modalità.

## **1. Prima tappa: una ricognizione teorica**

I primi tre incontri hanno costituito la fase propedeutica durante la quale i partecipanti sono stati sollecitati a riflettere sui temi dell'apprendimento e della democrazia e sulle loro possibili interazioni, al fine di chiarire meglio il confine tematico della ricerca. Attraverso gli interventi degli esperti e dei conduttori, la lettura di testi, il lavoro di gruppo guidato e il confronto delle idee nelle discussioni collettive, gli insegnanti hanno messo in luce come la relazione tra democrazia e apprendimento passa attraverso alcuni concetti chiave: da una parte il senso di responsabilità, la crescita individuale e il cambiamento, dall'altra la partecipazione, la collaborazione, il confronto e il rispetto reciproco.

Hanno inoltre riflettuto sul concetto di autopoiesi che presenta l'attività cognitiva come *costruttiva e autostrutturante*, cioè come riproduzione continua di se stessa a livelli crescenti di complessità, in risposta ai problemi che l'ambiente (naturale, sociale, culturale) le pone in continuazione. Cambia quindi l'assunto epistemologico di fondo dell'intervento formativo, in quanto si preferisce alla concezione di 'insegnamento', come il 'segnare nella mente' di un altro, quella di 'autopoiesi', cioè di auto-produzione dei processi e delle forme conoscitive, sollecitata dalla presenza dialogica di adulti-formatori in funzione di 'catalizzatori'. Da qui una serie di conseguenze, di cui la più rilevante è la seguente: difficilmente si può insegnare direttamente qualcosa ad un altro; in realtà lo si aiuta a *inter-agire col proprio mondo, a ri-elaborare* partendo dal contesto in cui si trova collocato, secondo i suoi stili cognitivi. Nella costruzione operativa del proprio mondo e della propria mente il soggetto si dota di *strumenti e di metodologie*, che non hanno carattere di universalità, ma cambiano di valore in relazione al contesto particolare e alle caratteristiche cognitive del soggetto che le attiva.

In questa fase propedeutica i partecipanti hanno riflettuto anche sulla conduzione della ricerca da realizzare con gli studenti il prossimo anno e a tale scopo sono state sinteticamente richiamate alcune tra le principali strumentazioni metodologiche messe a punto nell'ambito degli approcci etnografici alla ricerca sociale (con particolare attenzione alla "osservazione partecipante"). Anche allo scopo di introdurre tale prospettiva di lavoro, sono state messe in luce e discusse alcune proprietà costitutive degli ambienti e dei processi istituzionali ed organizzativi, assunte come dati naturali ed oggettivi dagli attori immersi quotidiana-

---

<sup>14</sup> Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari 2003

namente in quei contesti sociali e delle quali, invece, qualsiasi progetto di indagine e di intervento deve essere consapevole. Soltanto a partire da ciò è infatti possibile de-naturalizzare i fenomeni sociali e farne emergere la natura di prodotto sociale e storico, mutevole e trasformabile. Le tecniche dell'ascolto attivo, anch'esse introdotte in questa fase seminariale, sono state presentate come una efficace strumentazione per lavorare sull'esperienza diretta che gli insegnanti fanno dei contesti d'azione che intendono analizzare, anche grazie alla possibilità che esse dischiudono di utilizzare un'ampia mole di materiali, non limitati al semplice resoconto delle azioni, ma esteso anche alle interpretazioni che gli attori ne forniscono, agli scambi comunicativi e all'insieme anche emotivo di elementi che in essi entrano in gioco<sup>15</sup>.

## **2. Seconda tappa: autobiografia cognitiva e professionale**

Il laboratorio ha utilizzato la metodologia autobiografica, ponendosi l'obiettivo di stimolare e potenziare la propensione all'autoriflessività da parte di quanti, come adulti, svolgono un lavoro educativo.

Riflettere e confrontarsi sulla propria storia cognitiva e professionale può aiutare l'insegnante a comprendere meglio la storia educativa e formativa degli studenti, migliorando la disponibilità all'ascolto reciproco, la capacità di apprendere dalla propria storia e da quell'intreccio di storie che, in ambito educativo, non si può ignorare se si vuole ridurre il rischio di "rottura" della relazione educativa e di apprendimento.

Attraverso l'utilizzo del racconto di sé, durante il laboratorio si è cercato di:

- Sviluppare e potenziare la capacità di ascoltare;
- Rivisitare la propria storia cognitiva e professionale come premessa indispensabile per la costruzione di una relazione educativa efficace.

---

<sup>15</sup> Si tratta di metodologie e approcci ai processi istituzionali che attingono ad un repertorio bibliografico oramai assai ampio ed eterogeneo. Due testi utili, chiari, brevi ma non banali per orientarsi nello studio dei processi organizzativi ed istituzionali sono: L. Bifulco, *Che cos'è una organizzazione*, Carocci, 2003 e O. de Leonardis, *Le istituzioni*, Carocci, 2001. Per quanto riguarda le problematiche intrecciate all'indagine come progettazione in ambienti organizzativi e complessi G.F. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, 1993 (in particolare i Capp.: 2. "Il carattere generativo dell'agire"; 3. "L'attività progettuale come indagine pratica"; 6. "Storie che slittano: un esperimento riflessivo in un processo di progettazione"). Sull'approccio etnografico all'analisi della realtà sociale e organizzativa: A. Bruni, *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Carocci, 2003; G. Gobo, *Descrivere il mondo*, Carocci, 2001. Sull'ascolto attivo e sulle realtà organizzative come processi che istituiscono la realtà su cui poi agiscono: M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, 2004; K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazioni*, Raffaello Cortina, 1997. Sulla utilizzazione, esplicita o implicita, di tali approcci all'osservazione della realtà scolastica: M. Sclavi, *A una spanna da terra*, Feltrinelli, 1989; M. Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'Anfora del Mediterraneo, 1999; D. Starnone, *Solo se interrogato*, Feltrinelli, 1995.

Ma c'è di più. Ricostruire le storie personali di un gruppo attraverso la narrazione permette ad ognuno di organizzare esperienze e conoscenze, ma anche di tessere una rete di interpretazioni della realtà, di nessi logici, di concetti di base a cui fanno riferimento i saperi. Il narrare facilita la comunicazione della propria visione della vita, del proprio pensiero e del proprio sentire; la narrazione avvicina le persone, crea legami emotivi, permette quindi un migliore apprendimento, rendendo il sapere formativo.

## **2.1 Il piacere di apprendere**

I primi tre incontri sono stati dedicati all'**autobiografia cognitiva** poiché ripercorrere la propria storia di apprendimento significa acquisire consapevolezza di che cosa abbiamo appreso, delle condizioni in cui abbiamo appreso (il contesto: luogo e tempo), del nostro modo di apprendere (stili di apprendimento) e delle conseguenze dell'apprendimento o esiti, cioè in che cosa esso ci ha cambiato. Infatti ogni apprendimento, se significativo, porta con sé un cambiamento che si innesta, secondo una prospettiva autopoietica, in una situazione preesistente, la modifica e genera le condizioni di una ulteriore trasformazione. Si ha, insomma, un vero apprendimento solo nel momento in cui si realizza questa trasformazione che modifica in qualche modo il nostro rapporto con ciò che ci circonda e con noi stessi.

Rievocare, raccontare, riflettere sulla propria storia cognitiva significa fare un'operazione mentale di *metacognizione* che è, come è ben noto, la riflessione sulla conoscenza con una dimensione anche autoriflessiva perché la mente è, insieme, soggetto e oggetto della conoscenza.

La metacognizione ha come oggetto i processi cognitivi e il funzionamento della mente; essa costituisce quindi sia un lavoro educativo sul pensiero per ottenerne uno sviluppo più armonico, costante e sistematico che uno strumento per l'ideazione, la pianificazione e la costruzione di ambienti di apprendimento. Quindi "imparare a pensare" è fondamentale per "imparare ad apprendere". Per stabilire una relazione cognitiva è necessario avere consapevolezza degli stati mentali che gli altri possiedono e, in tal modo, immaginare l'altro come soggetto inserito in una storia; si tratta, quindi, di una "simulazione", cioè un mettersi nei panni dell'altro, condizione necessaria per organizzare un percorso di apprendimento, a seconda del tipo di "stato mentale" che ho di fronte.

Gli insegnanti hanno narrato, sulla base di stimoli specifici e con la *garanzia dell'anonimato* e della *sospensione del giudizio* (elementi metodologici imprescindibili dell'approccio autobiografico), episodi legati alla loro storia di apprendimento sia scolastico che extrascolastico, quindi relativi non solo alla costruzione di un sapere ma anche di un saper fare e un saper essere.

### ***“Quella volta che ho imparato...”***

Le esperienze di apprendimento narrate sono di vario tipo e passano attraverso modalità e stili cognitivi differenti, come è emerso dai racconti che gli insegnanti hanno scritto utilizzando uno stimolo puramente evocativo: *“Quella volta che ho imparato...”*. Da questi testi è emerso che apprendimento può significare imparare una procedura, acquisire una conoscenza, rendersi conto di una trasformazione personale o nelle relazioni; esso può essere una scoperta, una conoscenza in più, ma anche un vero cambiamento che può riguardare sia l'aspetto emotivo della persona che l'aspetto sociale inteso come incontro/scontro con gli altri. L'apprendimento può essere un fatto del tutto personale e isolato, ma più spesso ha bisogno di un mediatore, di un maestro, nel senso generale del termine, che lo stimola e lo veicola. A volte il maestro è consapevole del ruolo, altre volte può essere un tramite inconsapevole, soprattutto per quel che riguarda il campo emotivo e relazionale. Il contesto dell'apprendimento è assai variabile perché non esistono solo i luoghi deputati all'apprendere, ma qualunque situazione o esperienza può essere occasione di apprendimento. Anche per quanto riguarda l'età, non ci sono limiti, né sono meno importanti le emozioni che sempre accompagnano un'esperienza cognitiva e le nuove riflessioni che essa induce. Quel che resta comunque valido è che un apprendimento vero porta sempre con sé degli esiti trasformativi, un cambiamento, in qualunque modo esso si realizzi.

### ***“La mia storia di apprendimento a scuola”***

Un'altra scrittura importante è stata *“Tappe o momenti salienti (positivi o negativi) della mia storia di apprendimento a scuola”* dalla quale si è ricavata una riflessione sui diversi stili di apprendimento che dipendono da variabili biologiche, culturali, socio - relazionali e contestuali. C'è, come si sa, un collegamento molto stretto tra lo stile di apprendimento e la storia personale in quanto sono determinanti sia la dote biologica, sia il contesto familiare che il percorso scolastico.

Nelle storie narrate sono emersi con nettezza i contesti, le relazioni, le emozioni, mentre i contenuti sono rimasti un po' in ombra, forse perché è più difficile formalizzarli. I sentimenti hanno un ruolo comunque importante, anche in presenza di stili e storie di apprendimento diversi, poiché connotano relazioni positive o negative con persone presenti all'interno di una comunità, come è la scuola, dato che le storie di apprendimento non sono solo individuali ma anche collettive:

*“Ho amato la storia e la filosofia, un po' meno, ma solo per le difficoltà insite nelle materie stesse, il latino e il greco; ... [...] Tutt'altra cosa consumarmi sulle pagine di storia o sugli appunti di filosofia, dove dovevo e riuscivo a capire ciò che stavo studiando: ricordo il calore delle guance dopo un'interrogazione di filosofia; la tensione mentale che non si placava neanche dopo aver saputo il voto; la soddisfazione infine di darne comunicazione ai miei genitori”*.

*“Ho frequentato una scuola materna che mi ha dato un’impostazione rigorosa: con le mani riunite dietro la schiena ho imparato ad ascoltare racconti e insegnamenti per tempi lunghi; allo stesso tempo, ho imparato ad usare la memoria per apprendere mille poesie e canzoncine, che amavo molto ripetere agli altri e a me stessa; eseguivo balletti e recite, che erano piuttosto impegnative ma davano una grande soddisfazione. Ho scoperto fin d’allora il gusto di imparare, di riuscire, di assaporare ciò che avevo imparato: questo piacere di apprendere mi ha accompagnato per tutta la mia storia ed è ancora vivissimo in me. [...]*

*Alla scuola superiore ho imparato - soprattutto nei primi anni - il dolore dell’esclusione da parte dei compagni, la solitudine, l’incapacità di farmi conoscere per quella che ero: una ragazzina appassionata dei libri, dello studio, dei pensieri seri ma anche delle persone, del ballo, della musica e, come tutte, desiderosa di amicizia. [...] Ricordo che la professoressa di Lettere una volta mi scrisse: “Scrivi, scrivi molto, scrivi sempre: se vorrai, diventerai qualcuno”. Non ho mai dimenticato queste parole: mi hanno dato sicurezza in me stessa, fiducia. Non ci tenevo in particolare a diventare “qualcuno”, ma era bellissimo il fatto che qualcun’altro ci credesse e mi spronasse, lasciandomi tra l’altro tutto il tempo che volevo”.*

*“Il mio primo netto ricordo scolastico è relativo ad un’interrogazione di geografia astronomica sostenuta in quinta elementare, in piedi, vicino alla cattedra come si era soliti fare. In particolare rammento la gioia che mi diede poter esporre quanto sapevo: da allora si è confermato per me l’entusiasmo, anzi la vera e propria necessità incontenibile, di affrontare i colloqui e, più in generale, le prove di verifica”.*

*“L’insegnante di francese di prima media è colei che associo ad un modo inadeguato del fare scuola, ad un esercizio del potere che nulla ha a che vedere con la capacità di ascoltare, di porsi di fronte all’altro come a colui da cui prendere, comunque, qualcosa: figura forte, autoritaria, una presenza fisica incombente. La cattedra con la pedana, la voce sempre troppo alta e una sorta di terrorismo psicologico piuttosto diffuso. È quella da cui credo di aver imparato tutto ciò che non bisogna fare a scuola con i ragazzi. Note, bacchettate sulle mani, ricatti hanno condotto me e gli altri compagni, a parte una, all’incapacità assoluta di capire quanto veniva spiegato perché a prevalere era la paura”.*

*“Ricordo quanto detestavo i pomeriggi a scuola in seconda elementare. Dovevamo inventare una storia, scriverla ed illustrarla, con noi c’era la Leanna che pensava solo ai suoi capelli e che superficialmente ci chiamava somari”.*

*“L’università... È stata semplicemente super! Stimolante, coinvolgente, appassionante... Finalmente poter studiare solo quello che mi interessava! Bologna, lo spirito universitario, l’essere grandi, scoprirsi autonomi, in grado di portare a termine bene ciò che si fa... Gli incontri, le vie di Bologna, i portici, il treno, la paura dell’esame, la condivisione degli amici, poi, la... suprema leggerezza del dopo... L’ho terminata con un po’ di dispiacere...”.*

*“L’ambiente scolastico tuttavia mi è sempre sembrato un luogo di costrizione dove non aveva nemmeno senso formulare domande perché tanto ti avrebbero*

*risposto che non era nel programma: il sapere era l'atto di consumare un pasto preconfezionato, come quello degli aerei, con contenuto calorico programmato per garantirne la digeribilità. Il mangiare, come l'apprendere, da bisogno impellente così finisce per diventare solo un dovere. Visto che la parte più appagante del conoscere avveniva fuori - la letteratura straniera, per esempio, che a scuola veniva appena accennata, oppure il piccolo laboratorio di microscopia allestito con un amico - questo aveva fatto sì che l'apprendere divenisse progressivamente per me un fatto privato”.*

## **2.2 Motivare ad apprendere: gli inizi della professione**

Si è poi passati a ripercorrere la **storia professionale** degli insegnanti sia attraverso scritture individuali sia per mezzo di colloqui a coppie, lavori di gruppo e discussioni collettive sui testi prodotti.

Nella narrazione che chiedeva di rievocare le prime esperienze di insegnamento: sono state ricordate situazioni molte diverse (a seconda dell'età delle persone e del tipo di scuola), ma in tutte c'è una forte componente emotiva determinata spesso dal non sentirsi sufficientemente preparati o adeguati. Alcuni infatti scrivono:

*“Me lo ricordo ancora il mio primo giorno d'insegnante. Era un mercoledì. Mi chiama una scuola per fare una supplenza. Una quinta, a Cento di Ferrara. Entro in classe con molta paura da nascondere, perché non conoscevo i programmi da svolgere ed era la prima volta che dovevo parlare davanti ad un gruppo di persone”.*

*“In quei momenti di solitudine e silenzio nella mia vecchia scuola, quella che così tanto mi aveva dato, credo di aver realizzato quanto imbarazzo stavo provando dovendo affrontare una situazione per cui non mi sentivo pronta sia dal punto di vista professionale (che brutta cosa quel registro), sia dal punto di vista didattico (non avrei mai potuto eguagliare la bravura di alcuni miei insegnanti)”.*

E di colpo emerge la consapevolezza di non essere stati preparati a fare davvero l'insegnante: *“Ebbene sì, avevo completato i miei studi universitari, qualcuno mi aveva detto che potevo 'fare la prof' ma nessuno mi aveva mai insegnato niente di questo mestiere”.*

Per altri l'insegnamento sembra essere qualcosa di così naturale e connaturato da non creare alcun problema: *“Ricordo benissimo il primo giorno di scuola al 'Sacro'. Nessuna emozione, grande tranquillità. Sembrava avessi sempre insegnato. Indossavo una salopette di jeans che colpì molto i ragazzi. Dopo cinque anni, ancora io ero 'quello della salopette’”.*

*“Sono entrata in classe come se ci fossi sempre stata, non ho sentito alcun passaggio rispetto al cambiamento di ruolo (studente-docente): per me la continuità dell' "andare a scuola" è data da ciò che a scuola si fa, cioè stare in un*

*mondo di idee, lavorarci dentro, essere protagonista di una ricerca collettiva, che soddisfa il mio bisogno di “crescere”.*

Infine c'è chi anche solo dall'impatto iniziale ricava insegnamenti che gli saranno utili per orientarsi nel difficile mestiere di insegnante: *“La prima ora l'ho passata per chiedere loro cosa avevano studiato e perché lo avevano studiato e da quella volta ho imparato a fermarmi coi programmi per chiedere il perché studiamo certe cose: mi rendo conto che per loro, se si sa perché si studia qualcosa, è molto più facile seguire, capire e memorizzare”.*

*“Avevo imparato dal primo istante che il mio sogno (diventare insegnante) mi avrebbe riservato notevoli difficoltà, che non bastava amare la letteratura ed essere una buona lettrice, ma occorreva saper affrontare situazioni impreviste, ragazzi difficili ed altro”.*

Attraverso un colloquio a coppie si sono poi ripercorsi gli inizi della professione, tenendo conto sia delle motivazioni che avevano portato alla scelta sia delle conoscenze e abilità necessarie per questo lavoro, riflettendo anche su quanto appreso come studente e sugli eventuali aiuti ricevuti.

La prima domanda chiedeva quando e perché era nata la decisione di fare l'insegnante.

La maggior parte ha detto di averlo sempre pensato e saputo, fin da bambini, riconoscendosi in questa professione che, come dice qualcuno, *“mi permetteva di studiare e vivere meglio e quindi volevo offrire anche ad altri questa possibilità.”* E il tema dell'aiuto verso gli altri ritorna anche in altri colloqui.

Per alcuni è stata determinante, dopo la laurea, la possibilità di fare un'esperienza di insegnamento e di rendersi in tal modo conto che *“poteva rappresentare un'opportunità interessante”*, magari rinunciando ad altre aspirazioni, come la carriera universitaria.

C'è anche chi confessa di aver scelto questo lavoro: *“forse per non aver avuto il coraggio di fare altro: lavorare nella scuola, nel mondo della scuola mi faceva sentire tutelata. Non ho nemmeno valutato un'altra professione. Oggi ne sono più convinta, ma allora l'ho dato per scontato”.*

Infine per due persone la professione di insegnante è arrivata un po' per caso, dopo altre esperienze di lavoro, ma alla fine ci si è resi conto, almeno in un caso, che *“il lavoro nella scuola è molto più impegnativo di quello in banca, a dispetto di quello che pensavano i colleghi”.*

In quanto poi ad abilità apprese direttamente durante il percorso scolastico come studenti ci sono sia il metodo di studio che le conoscenze legate alle materie, come: *“la capacità di scrivere e di esprimermi bene, l'amore per il latino, il greco, la letteratura italiana”*; *“saper rifare le formule con nuovi parametri”*; *“inventare esercizi per poter comprendere al meglio i concetti studiati”*, ma anche particolari esperienze o figure di riferimento autorevoli, come certi insegnanti:

*“Gli esempi di certi insegnanti, alcuni dei quali sono rimasti fondamentali, sia della scuola media che della scuola superiore. Ho ancora appunti delle loro metodologie. Esempi di strategie, di comportamenti”.*

A volte diventa utile anche solo *“ricordare i miei dubbi e le mie necessità di quando ero studente”*; ma c'è chi non riconosce alla scuola alcun merito e dice che piuttosto sono state significative *“le abilità apprese in altri ambiti. Esempio: ho fatto la consulente e ho imparato a gestire o motivare un gruppo che non vuole fare ciò per cui è lì”*.

Per quanto riguarda capacità o attitudini personali a cui si è fatto maggiormente ricorso nella professione, a predominare sono quelle capacità che si riferiscono alla relazione, quelle che Gardner inserisce all'interno delle caratteristiche di un'intelligenza interpersonale o empatica e che trovano la loro espressione più diretta nel *“saper ascoltare”*, declinato anche in diverse sfumature come: *“capacità di accoglienza e di mediazione”*; *“attenzione agli altri, capacità di mettersi nei panni degli altri, sensibilità e interesse per le persone e per il loro benessere”*; *“cogliere le difficoltà altrui”*; *“senso di giustizia”*; *“leggere i visi degli studenti”*; *“desiderio della ricerca del contatto”*; *“saper stabilire un buon rapporto personale con alcuni studenti”*.

Ci vogliono poi anche doti personali che abbiano a che fare con la capacità di coinvolgere gli studenti, di far presa su di loro, come: *“entusiasmo, estroversione, positività del carattere, ottimismo”*; *“curiosità e fantasia”*; *“avere argomenti da offrire agli studenti”*; *“sicurezza di me”*.

Per due persone è di aiuto nel fare l'insegnante anche *“avere pazienza”* e possedere qualità legate a caratteristiche peculiari dello studio: *“concentrazione”*, *“attitudine allo studio, capacità di analisi e sintesi”*.

Solo in un caso si parla di capacità più strettamente organizzative o che hanno a che fare con il controllo della classe: *“saper mantenere regole fisse, saper mantenere le distanze, capacità di fare soggezione”*.

Ma come si impara a fare l'insegnante?

L'espressione che ritorna con maggiore frequenza è *“sul campo, giorno per giorno, un po' alla volta...”*, ma sono state indicate anche altre che hanno più o meno lo stesso valore, come: *“Sulla pelle degli studenti e sulla mia”*; *“Insegnando, sbagliando, soffrendo e forse facendo soffrire”*; *“Facendolo, da un continuo raffronto tra quello che facevo e quello che ricevevo”*.

E qui viene in ballo la seconda e fondamentale componente del fare scuola: gli studenti. Nell'imparare ad insegnare essi sono spesso, in modo inconsapevole, quelli che forniscono indicazioni dirette e indirette sul comportamento da tenere, come testimoniano queste risposte: *“In un certo senso sono stati i ragazzi che mi hanno fatto capire attraverso quali miei atteggiamenti si instaurava un dialogo fatto di richieste anche serie di lavoro proprio da parte loro.”*; *“Ho tenuto conto del ritorno in stima, affetto e risultati da parte dei ragazzi.”*; *“Me l'hanno inse-*



*gnato gli studenti: loro mi dicono le loro necessità e io mi modifico per andar loro incontro”.*

In un caso si citano i colleghi, in modo generale, e in un altro si specifica: *“Frequentando centri di aggiornamento, tipo LEND, in cui imparavo dall’esperienza di altri colleghi”.*

A volte può essere fondamentale un’esperienza molto impegnativa: *“Ho dovuto fare da solo la programmazione di una nuova sperimentazione. Questo mi ha impegnato molto, ma ho guadagnato la considerazione, il rispetto degli studenti che mi ricordano ancora”.*

Solo in un caso troviamo l’affermazione: *“Mi sentivo già insegnante”.*

Visto che si comincia ad insegnare un po’ allo sbaraglio, da chi o da che cosa viene un aiuto? Ci sono quelli che dicono decisamente di non aver avuto alcun aiuto, motivando: *“Sono stato poco aiutato perché di sesso maschile!”* oppure *“Non i colleghi, l’ho sempre vissuto come un lavoro individuale”*, ma un certo gruppetto invece indica proprio nei colleghi l’aiuto maggiore, e non tanto nella didattica disciplinare quanto nella carica emotiva che essi possono trasmettere: *“Persone amiche e colleghe, in particolare una che ha sempre avuto molta disponibilità, molto entusiasmo... Entusiasmo ed esempi di persone che davano molto alla scuola e che andavano anche oltre la loro materia”.*

A volte non si parla di colleghi in particolare ma di tutta la scuola: *“Nessuna figura in particolare, ma piuttosto il clima della scuola in cui si insegna (quella attuale è molto importante, stimolante...)”.*

Il ricordo e l’esempio di vecchi insegnanti può venire in aiuto anche dopo del tempo: *“Alcuni miei insegnanti mi hanno comunicato un certo gusto per le discipline e soprattutto per la lettura che ora è da me comunicato ai miei allievi. Importanti quindi i modelli culturali, ma anche i contenuti delle mie letture che costituiscono ora un tessuto vivo su cui lavoro giornalmente”.*

Ma non sempre i modelli agiscono in modo positivo: *“Ho avuto un esempio negativo che ho preso come modello da non seguire”.*

Altre volte serve soprattutto la consapevolezza delle proprie risorse interiori, il modo di affrontare le novità e le difficoltà. Solo in un caso si parla di aiuti più istituzionali, come: *“corsi di progettazione (di geometria e altro) e un modulo didattico durante il corso di aggiornamento”.*

### **Motivare ad apprendere: come?**

Entrando maggiormente nel merito delle pratiche didattiche, gli insegnanti hanno ricostruito e narrato esperienze significative che hanno costituito per loro un apprendimento sul piano della professione. In particolare hanno raccontato sia un episodio in cui sono riusciti a risolvere una situazione difficile sia uno in cui invece la difficoltà non è stata superata.

In generale gli insegnanti hanno avuto più facilità a raccontare un'esperienza di fallimento, evidentemente perché si è trattato spesso di un fallimento giunto dopo innumerevoli tentativi di risolvere la situazione, fallimento che ha lasciato in loro molta frustrazione e amarezza e la sensazione di non aver saputo trovare le strategie migliori; ma anche perché c'è da parte loro molto senso di responsabilità, a volte anche un eccessivo investimento sulle conseguenze positive delle loro azioni, quasi senza tener conto delle condizioni esterne (familiari e sociali) o della situazione precaria in cui si trova l'istituzione scuola. Ciò è confermato dal fatto che gli insuccessi narrati si riferiscono tutti a problemi di relazione con studenti che non si riescono a motivare allo studio e "si perdono", mentre non si raccontano mai insuccessi nel campo dell'apprendimento disciplinare.

Alcuni di loro traggono da questi episodi negativi delle riflessioni che investono in generale il modo in cui oggi la scuola è organizzata, ma soprattutto il crescente distacco della scuola dal mondo reale e la sua inadeguatezza a rispondere ai bisogni dei giovani studenti: *"Che cosa ho imparato? La scuola dai miei studenti non è vista come un modo per incidere nel loro mondo. In alcuni casi rappresenta un sogno di integrazione sociale al quale tante volte devono rinunciare. Noi insegnanti, rinchiusi nella gabbia dei nostri orari frammentati, non abbiamo lo spazio per inventarci risposte/proposte diverse. E la scuola rimane ancora, in troppi casi, quella che Don Milani definiva un ospedale che cura i sani"*.

Tanto più forte è questa percezione di inadeguatezza per chi insegna negli istituti professionali: *"Quotidianamente mi trovo ad affrontare con gli studenti problemi di demotivazione, disagio e inadeguatezza nei confronti dell'ambiente scolastico. Molti dei ragazzi con cui ho parlato non si ritengono intelligenti a sufficienza per affrontare lo studio. Sì, parlano proprio di intelligenza. Come è possibile questo? Da cosa deriva questa loro convinzione? Questa rimane per me una domanda aperta e un problema che, mettendo a confronto gli apparenti successi di questi ragazzi nella vita di gruppo con i loro insuccessi scolastici, fa provare a me stessa un senso di inadeguatezza e impotenza. Mi chiedo spesso: <Cosa posso fare per aiutarli a trovare uno spiraglio di luce in quel nero totale che a loro la scuola appare?>"*.

Nel momento dell'insuccesso appare evidente anche la *solitudine* dell'insegnante di fronte a un problema che non sa o non è in grado di affrontare da solo: *"Ho ripensato diverse volte a questo mio doppio fallimento (prima l'incapacità di entrare in collegamento con i due ragazzi, poi il non avere trovato altra via d'uscita che perseguirne volutamente la bocciatura). Non ne ho mai saputo capire le ragioni. Nemmeno i colleghi ai quali ho chiesto pareri hanno saputo darmi indicazioni. Ma, francamente, non penso che a loro importasse discuterne"*.

*"Secondo me, infatti, manca un sostegno psicologico nelle classi, per alunni ed insegnanti, quando le situazioni sono pesanti. Solo verso la fine dell'anno, dopo numerose note, la presidenza si è decisa a cercare la famiglia. Questa lunga attesa è stato il grande errore: la situazione della classe era già compromessa. [...] sono certa però che è mancata la tempestività dell'intervento della scuola,*

*che poteva, forse, trovare una soluzione al problema ed impedire l'abbandono scolastico".*

Si hanno invece esperienze di successo (ben poche in realtà quelle riportate) quando vengono messi in atto comportamenti di dialogo, di confronto e di collaborazione (con studenti, genitori e colleghi) che sono peculiari di un atteggiamento democratico: *"Da questa esperienza ho imparato che bisogna andare fino in fondo, anche quando ci sembra di avere tutti contro, che critiche e pregiudizi, a volte, possono portare ad un lavoro di revisione su se stessi e sul proprio operato".*

*"Credo che la grande acquisizione sia stata quella del coraggio dell'autenticità a qualunque costo, come unico atteggiamento che può pagare davvero alla fine di tutto"; "Cosa mi ha insegnato l'esperienza? Le difficoltà si possono risolvere insieme. Ed inoltre - la cosa principale - che il gusto della scoperta è <contagioso>".*

### ***Dialogare, esplicitare, ascoltare, promuovere intelligenze***

Sempre nell'ambito della didattica, l'ultima ma significativa scrittura è stata quella relativa alla descrizione di una pratica didattica seguita abitualmente e che era possibile identificare come una **pratica di apprendimento democratico** per gli studenti.

I tipi di pratiche che gli insegnanti hanno individuato sono state varie, ma ha prevalso l'attività di colloquio con gli studenti, sia nei momenti formalizzati della conversazione/discussione, sia in momenti specifici legati a esperienze di laboratorio o interrogazioni. C'è chi spiega bene questa valenza positiva declinandone tutte le accezioni: *"E, dunque, una pratica di "apprendimento democratico" è... la conversazione. È quell'accogliere modi di vedere opposti e inconciliabili. È quell'esplorare i problemi fianco a fianco, partendo anche dal caos che, spesso, si vive nelle classi. È vedere veramente l'altro. È conoscersi reciprocamente (biografia, dunque). È sentirsi tutti (all'interno della classe), parte di un processo (di apprendimento) che è infinito e che non è misurabile. È non manovrare i tempi dell'apprendimento. È rivisitare il lavorare con lentezza".*

A volte non è facile coinvolgere tutti gli studenti, come viene raccontato da una delle insegnanti: *"...ritengo importante, come pratica, la discussione delle esperienze di laboratorio. In genere sembra iniziare bene, poi alcuni si estraniavano, si sentono poco coinvolti. Serve tempo e tolleranza da parte di tutti: mia e degli studenti. Chi è paziente e partecipa fino al ritrovamento del percorso di verifica sperimentale mi sembra in genere soddisfatto. È questo piacere che si trova in qualche viso che non mi fa desistere dal laboratorio".*

Un'altra forma dialogica è sorprendentemente l'interrogazione che diventa pratica democratica nel momento in cui l'insegnante si coinvolge in modo completo, anche fisicamente, per cercare di fare di questo spazio un'occasione di partecipazione attiva da parte degli studenti e di reale apprendimento: *"...l'interrogazione, almeno nelle mie intenzioni, si trasforma in una discussione, in una*

*problematizzazione degli avvenimenti studiati. [...] Camminando per la classe, appoggiandomi ai banchi vuoti, discutendo con l'interrogato e qualche compagno riesco a creare un clima <colloquiale>, per non dire <confidenziale>”.*

*Durante l'interrogazione: “...l'interpretazione della storia letteraria si trasforma in ascolto rispettoso della posizione altrui, in capacità di difendere la propria tesi, in una parola in confronto civile e palestra di democrazia. [...] Che questo li metta a loro agio mi è stato più volte esplicitamente riconosciuto dagli studenti i quali affrontano le interrogazioni, in genere, molto sereni e preparati sui contenuti, ma anche ormai abituati a utilizzare questa occasione come momento di ascolto e confronto reciproco”.*

Per quanto riguarda poi un momento delicato come quello della valutazione diversi insegnanti riferiscono che è proprio nella esplicitazione dei criteri che si realizza una pratica democratica. Tra loro c'è chi vede in essa la possibilità di sviluppare un atteggiamento di responsabilità non solo negli studenti, ma anche negli insegnanti:

*“Volendo fare un piccolo esempio, potrei definire democratico discutere una per una le verifiche scritte, per giustificare la valutazione. Ma è altrettanto democratico chiedere conto all'alunno delle parole che usa in un tema, in una interrogazione, in una discussione. Non sapere o non voler <rispondere>, sia pure con una ammissione di ignoranza o di errore, è, appunto, <irresponsabilità>, e questo vale per l'insegnante come per l'alunno”.*

*“Per quanto riguarda la valutazione degli scritti e delle prove di laboratorio, esplicito sempre i criteri e la griglia di valutazione, in modo che individualmente possano ricostruire il perché del loro voto. Nel caso delle prove strutturate o semistrutturate, la correzione viene fatta in classe direttamente dagli studenti: ognuno ha sotto gli occhi il compito di un compagno”.*

Anche sui contenuti disciplinari si individua un comportamento democratico sia nel rendere partecipi gli studenti per quanto riguarda i criteri di scelta del programma (e quindi la relatività di queste decisioni), sia sulla modalità di approccio: *“Penso che sia importante presentare i contenuti della propria disciplina come delle ipotesi conoscitive e non come nuclei fermi e definitivi del sapere perché permette allo studente di inserirsi attivamente e di essere interprete in proprio”.*

*“È fondamentale, a mio avviso, che l'insegnante dichiari con chiarezza alla classe quali sono i criteri che lo guidano nella selezione della possibili parti di programma, che non sono mai casuali ma supportano un suo particolare modo di intendere il valore della propria disciplina, il significato/mandato che oggi le attribuisce e le finalità educative che si prefigge”.*

L'esame di stato costituisce un'altra occasione nella quale la relazione insegnante/studente può trovare modalità di apprendimento democratico in chi si preoccupa di organizzare tutte le tappe (dalla scelta degli esercizi alla interrogazione alla lavagna, alla discussione condivisa delle soluzioni trovate) per faci-

litare l'esecuzione della prova d'esame. Ma c'è anche chi, sempre all'interno di una preparazione di questo tipo, predispone produzioni autonome degli studenti che tengano conto anche dei loro saperi extrascolastici: *“Ho invitato gli studenti ad approfittare dell'occasione dell'esame per fare un lavoro di ricerca personale che facesse riferimento alle proprie esperienze motorie anche maturate in ambito extrascolastico”*.

*“Quando c'è tempo, nelle quinte gli studenti espongono ai compagni le tesine fatte, svolgendo parte delle lezioni frontali. Per quanto riguarda l'autore della tesina, il risultato duplice è quello della autovalutazione e del consolidamento del proprio apprendimento attraverso il confronto con i compagni. Lo scopo è anche quello di simulare una parte del colloquio di esame”*.

Infine, in relazione alle produzioni, un testo scritto a fine anno può essere lo spunto per un apprendimento riflessivo sia da parte degli studenti che da parte dell'insegnante: *“Credo sia importante per loro riflettere sull'esperienza dell'anno e sui cambiamenti avvenuti, sulla crescita nel dialogo con i compagni e con i docenti. Anche per me è fondamentale perché è una sorta di valutazione. Non sono entrato nel mondo della scuola per caso, ho sempre creduto nella centralità dello studente. [...] Bisogna però avere un feedback per verificare le proprie capacità di ascolto, di comunicare, la pazienza di attendere, la fermezza, l'autorevolezza. Questa è per me la sua utilità e anche un modo per mettermi in discussione ogni anno non solo sul metodo di insegnamento”*.

Ma c'è anche un'attività didattica, che sta tra la produzione orale e il confronto a più voci, che offre l'occasione agli studenti di esercitare un modello democratico di partecipazione alla vita scolastica: *“Mi interessa condurre gli studenti a condividere la lettura dei libri che assegno in modo meno scolastico possibile: vorrei che potessero conservare le emozioni dell'incontro con quei libri sganciate da ogni tipo di operazione imposta. [...] Mi piace quando si crea un'atmosfera in cui le domande diventano “vere” e così le considerazioni, i pensieri, le obiezioni e le richieste di capire: allora mi pare che la lettura prenda vita. Mi pare anche che dia modo a ciascuno di essere se stesso avvalendosi della ricchezza degli altri, mediante l'ascolto positivo e la ricerca comune, situazione che io ritengo significativamente democratica”*.

Infine, da un esame complessivo dei testi sulle pratiche didattiche, è possibile dedurre elementi più generali che possiamo definire **indicatori di democrazia** nell'apprendimento.

- ✓ Innanzitutto è importante favorire, insieme all'apprendimento, il senso dell'equità sociale e della democrazia il che si realizza fundamentalmente attraverso una relazione improntata alla reciproca fiducia, in modo da permettere una libera espressione di sé, senza timore di mettersi in discussione, sia da parte degli insegnanti che da parte degli studenti.
- ✓ La relazione può diventare coinvolgente se gli insegnanti esplicitano sia i criteri di valutazione sia le scelte di contenuti e se sollecitano una parte-

cipazione reale degli studenti aprendo discussioni e confronti anche tra di loro.

- ✓ Un approccio problematico e non dogmatico ai saperi permette agli studenti sia di trovare strategie personali nella soluzione dei problemi sia di motivare le loro scelte in modo ragionato.
- ✓ L'attenzione quindi all'individualità dello studente deve passare attraverso la considerazione della sua persona, anche al di fuori del contesto scolastico, per un recupero di quei saperi che fanno parte del suo vissuto.

Alcuni insegnanti riportano esplicitamente quelli che a loro parere sono indicatori di democrazia: *“Farei una distinzione tra condizioni necessarie e condizioni sufficienti per definire la democrazia. A scuola non dovrebbero mai mancare le prime, che sono, secondo me, <attenzione, rispetto e responsabilità>. Sono queste virtù che devono funzionare nei due sensi della relazione educativa, una relazione che, per il resto, non è e non può essere né simmetrica né paritaria”.*

*“...la componente democratica del mio agire didattico si basa sulla capacità o almeno sulla volontà di osservazione e conoscenza di ogni individuo-studente...”*

*“Con la parola si parla con gli studenti e non agli studenti; la parola permette di creare un clima di fiducia reciproca”.*

*“Dichiaro con insistenza convinta che il mio ruolo di insegnante è essenzialmente quello di coordinare il loro lavoro, guidandoli nell'uso degli strumenti, mostrando le strategie e percorsi di lavoro possibili”.*

Ma perché ci sia reale democrazia non basta la buona volontà degli insegnanti, bisogna che il contesto scolastico offra le condizioni necessarie: *“Penso che un adeguamento della didattica non possa gravare esclusivamente sulle spalle dei docenti, ma debba per forza di cose passare attraverso un ripensamento dell'intera struttura del corso di studi, almeno per quanto riguarda gli istituti professionali di stato che tutto sommato sono l'anello debole della catena; debole per lo sforzo eccezionale che devono sostenere”.*

### **3. Riflessioni in corso d'opera**

Gli ultimi incontri sono stati dedicati a un momento di riflessione conclusiva relativamente al percorso svolto, sia riguardo al ruolo di insegnanti sia riguardo alle prospettive della ricerca, da condurre nelle classi, per il prossimo anno scolastico.

#### **Metafore**

Particolarmente significativo è stato un esercizio di autoricognizione che richiedeva di scegliere, all'interno di un lungo elenco di metafore usate per rappre-

sentare la figura dell'insegnante/educatore nelle diverse e controverse funzioni, quella o quelle che avrebbero usato per descrivere il proprio stile educativo, metafora discussa nel gruppo per arrivare ad una condivisione del significato. La metafora che è stata maggiormente indicata è quella di "facilitatore", che ha suscitato una discussione e un confronto tra diversi punti di vista. Alla fine è stata condivisa, anche se con qualche perplessità, nel senso di: *"Uscire dal bosco con... Dare gli strumenti per... Creare le condizioni per... Lavorare sulle strategie... Rendere accessibile, agevole, fluido... Mediare... Accogliere, fare maternage..."*

Altre metafore usate da diversi insegnanti sono state: "accompagnatore", "formatore", "osservatore" (nel senso di *"Mostrare attenzione... Osservare per vedere... Funzione conoscitiva... Osservare per attivare..."*), "allenatore", "direttore d'orchestra", "giocoliere" (come *teatralità, gioco, responsabilità nelle gestione di cose delicate, palline di vetro che non devono cadere, i pensieri dei ragazzi... Mettersi in gioco...*)

Dopo tale intensa e proficua discussione, sono stati scritti dei testi che descrivessero un'esperienza nella quale gli insegnanti si erano accorti di funzionare nel modo prescelto. Anche questi testi sono stati oggetto di discussione e condivisione.

### ***In questo percorso sono stato...***

Nell'ultimo incontro è stato proposto un breve questionario di riflessione sul percorso che da una parte, tenendo conto anche delle aspettative iniziali dei partecipanti, desse una valutazione complessiva e dall'altra sollecitasse un ulteriore ripensamento sui principali temi trattati e sul loro significato in base all'esperienza personale vissuta.

Dalle risposte sono emersi due elementi che tutti i partecipanti hanno riconosciuto come centrali rispetto al percorso svolto:

1) la valenza della riflessione autobiografica come stimolo alla conoscenza di sé e del proprio modo di agire sul piano professionale, che significa, in qualche caso, conferma di comportamenti, in altri invece avvio al cambiamento: *"Oggi sono contenta di aver scoperto che tutto passa (o, meglio, è anche già passato) attraverso la mia esperienza e la mia capacità democratica di ascolto, conoscenza e rispetto degli studenti uno per uno, individualmente. Ritengo pertanto sia stato un percorso di riflessione molto stimolante che non può che concludersi nell'avvio di un nuovo percorso di "docenza consapevole": un percorso che apre sostanzialmente la strada verso l'acquisizione più consapevole della nostra funzione.*

*"L'affermazione che il processo di insegnamento-apprendimento passa per il dialogo continuo con se stessi e la propria storia, ora la vedo con occhi nuovi ... e mi rendo conto che solo in linea teorica faceva parte delle mie conoscenze. È stato molto interessante mettere in pratica la riflessione sul mio essere e sull'agire, per conoscere un po' più di me stessa e per capire gli altri. [...] Ripero"*

*correndo la mia storia prima di alunna e poi di insegnante con la modalità autobiografica, ho riportato alla coscienza la difficoltà di imparare, e che le emozioni vere mi hanno sempre accompagnato, ma non vi ho mai riflettuto abbastanza”.*

2) L'importanza di realizzare un confronto vero tra colleghi e di riflettere insieme sull'identità docente per stimolare il cambiamento: *“Credo che riflettere insieme a colleghi permetta di definire meglio l'apprendimento, ma soprattutto di confrontarsi sul ruolo docente, sulla propria esperienza (modalità di fare l'insegnante); questo favorisce la democrazia nella scuola, ma soprattutto dà la possibilità di coinvolgere colleghi su riflessioni che non vengono quasi mai svolte perché si ritiene l'insegnamento una professione individuale (di una persona) che non deve interagire con la professionalità dei colleghi. Questa riflessione stimola al cambiamento e alla conduzione di una diversa visione della propria funzione educativa”.*

*“Una piacevolissima e straordinaria scoperta, invece, è scattata proprio durante gli ultimi tre incontri in particolare: mi sono accorta di quante cose avevo o rimosso o mai pensato, di quanto sia fruttuoso confrontarsi DAVVERO con colleghi desiderosi e motivati a farlo.” ; “Ritengo sia stato basilare il confronto tra colleghi motivati come me a farlo, con l'intervento degli “esperti”, per la capacità di sottolineare aspetti particolari (specie per i condizionamenti ambientali, troppo spesso non valutati opportunamente)”.*

### **Progettarsi ricercatori**

Agli insegnanti è stato infine proposto un lavoro conclusivo che rispondesse sia all'opportunità di far conoscere i risultati di questo primo anno all'interno delle scuole, sia alla necessità di “fare il punto” per poter progettare meglio l'attività di ricerca con gli studenti nel prossimo anno scolastico.

Il testo di riflessione conclusivo è articolato nei seguenti punti:

1. La democrazia nell'apprendimento a scuola: una sintesi del percorso formativo svolto
2. Gli indicatori di presenza/assenza di apprendimento democratico partendo dalla propria pratica didattica (momenti, spazi, forme) per arrivare ad una proposta generalizzabile
3. Possibili prospettive di ricerca da effettuare nel prossimo anno scolastico, sia come momento di riflessione autobiografica degli studenti sia come individuazione di un percorso che riguarda i saperi o i momenti della vita scolastica





## **Appendice**



## Apprendimento e democrazia: perché?

*di Margherita Zanasi*

Ogni stato o comunità di stati deve dotarsi di un sistema educativo adeguato per la formazione dei suoi cittadini. Dobbiamo perciò chiederci quale scuola per quale stato.

Illuminante a questo proposito è la descrizione da osservatore privilegiato che Gregor Ziemer ci fa della scuola tedesca nazista: “Scopo principale della scuola è di plasmare i giovani in maniera che arrivino a comprendere come lo stato sia più importante dell’individuo e come gli individui debbano essere pronti a sacrificarsi con entusiasmo per la Nazione e per il Führer”<sup>16</sup>.

Anche la formazione dei giovani del Giappone imperiale è fondamentale improntata al *pro rege et patria mori*, e per far questo si è servita di una vera e propria militarizzazione dell’estetica, incentrata sui fiori di ciliegio. Con l’avvento dell’impero, i fiori di ciliegio da simbolo di ciò che è effimero e fuggevole diventano via via simbolo dell’anima del Giappone e i petali dei fiori di ciliegio che cadono sono metafora dei soldati caduti per l’imperatore. Nel tempio Yasukuni, per “consolare” le anime dei caduti di cui sono ospitate le spoglie, furono piantati alberi di ciliegio e allestite esibizioni di sumo e teatrali. È sorprendente lo sforzo che fu fatto per istillare il senso del sacrificio nei confronti dell’imperatore già a partire dalla fine dell’800: si andava dalla riscrittura dei testi di canzoni popolari occidentali in senso patriottico, all’impiego di libri di testo realizzati - più recentemente - sul modello di quelli nazisti, fino alla deificazione dei caduti - i templi eretti in loro onore erano gestiti dal ministero degli interni. Si può perciò considerare i piloti tokkotai, il prodotto di un progetto educativo perseguito con scientifica lucidità.

Tuttavia, in questo contesto, ancora più sorprendente appare l’elenco delle letture di questi piloti desunte dalle pagine dei loro diari<sup>17</sup>: dai classici greci e cristiani - S. Agostino, Aristotele, Platone, ...-, ai classici della letteratura e della filosofia occidentale, letti nelle lingue originali nel caso degli autori francesi e tedeschi: Balzac, Baudelaire, Comte, Descartes, ... Goethe, Feuerbach, Heidegger, Heine, Kant, ... Cechov, Dostoevskij, Gogol’, Tolstoj, ... Cervantes, Spinoza, Kierkegaard, Ibsen, ... Bacone, Dickens, Newton, Ricardo, John Stuart Mill,... Dante, D’Annunzio, Croce,... anche americani: Beniamino Franklin, Abramo Lincoln, per tacere dei cinesi e dei tantissimi autori giapponesi. Come dichiara Ohnuki-Tierney “erano la *creme de la creme* intellettuale: studenti delle università più prestigiose che il governo faceva laureare in anticipo per poi chiamarli alle armi”. È inevitabile a questo punto chiedersi come simili frequentazioni letterarie, in cui la cultura occidentale era largamente rappresentata, po-

---

<sup>16</sup> Gregor Ziemer, *Educazione alla morte: come si crea un nazista*, Città Aperta Edizioni, 2006. Fondatore nel 1929 della scuola americana a Berlino, ne è stato direttore fino al 1941, quando rimpatriò in concomitanza dell’ingresso degli Stati Uniti in guerra

<sup>17</sup> Emiko Ohnuki-Tierney, *La vera storia dei kamikaze giapponesi – La militarizzazione dell’estetica nell’Impero del Sol Levante*, Bruno Mondatori, 2004.

tessero essere compatibili con una scelta così drastica come l'offerirsi volontari per un'impresa suicida contro l'occidente.

Ohnuki-Tierney più avanti dichiara che "Le sterminate letture e i lunghi diari servivano loro da colloqui con se stessi". E infatti, procedendo nella lettura di questi diari - l'autrice ne presenta quattro - si vede come non fosse esatto definirli volontari nè come questi percepissero l'azione come suicida. Si erano trovati costretti dalle circostanze a offerirsi e le riflessioni presenti nei diari riflettono il tentativo di trovare una giustificazione alla scelta di morte che sono stati indotti a fare. In uno di loro traspaiono gli echi della cultura romantica e il richiamo nostalgico alla purezza della natura fa tornare alla simbologia dei fiori di ciliegio, quindi all'immagine del fiore che morirà prima di dare il suo frutto, ma troverà la sua giustificazione nel morire per l'imperatore. Per altri, attraverso la lettura di autori cristiani o comunque influenzati dal cristianesimo, appare evidente il tentativo di dare un senso alla propria morte attingendo al modello del sacrificio cristiano per il bene dell'altro. In ogni caso non risulta affatto il patriottismo fanatico a cui normalmente siamo abituati a pensare riguardo ai kamikaze e che invece troviamo nella Germania nazista. I kamikaze erano idealisti sognatori, permeati sì di nazionalismo ma anche della cultura occidentale, rimasti imprigionati loro malgrado nella macchina bellica.

Era evidentemente diversa l'educazione dei giovani nazisti. L'insegnante nazista infatti "deve essere un piccolo Hitler e il Führer nella propria classe. Non deve tollerare alcuna opposizione, ma esigere ubbidienza cieca". In particolare, "... Un simile sistema non deve ammettere discussioni in classe, quali sono in uso nei paesi democratici". Infine, nella guida per gli "educatori" del Reich, l'allora Ministro dell'Educazione mette in guardia verso un eccessivo "insistere sui dettagli, un ricercare particolari" perché "rende le menti troppo critiche e analitiche. ... Un insegnante nazista deve essere un interprete che non domanda perché; uno scolaro nazista, un ascoltatore disciplinato del verbo di Hitler"<sup>18</sup>. I giovani formati nelle scuole del Reich vengono allontanati dalla famiglia perché essi stessi, al loro rientro in famiglia, siano portatori dell'ideale nazista e allevati nell'ideale della purezza della razza. L'educazione dei maschi è diversa da quella delle femmine poiché diversi sono i loro destini: i primi devono diventare soldati e morire per il Führer, le ultime devono diventare madri che generano soldati di una razza superiore, disposti a morire per il Führer. Da qui l'introduzione dell'eugenetica come disciplina scolastica, e l'innalzamento dell'educazione fisica tra le materie principali.

La scuola di uno stato totalitario interviene perciò nei contenuti - cosa insegnare - e nelle metodologie - come insegnare - con estrema chiarezza e determinazione.

La domanda iniziale: quale scuola per quale stato, non può che farci pensare a quale cittadino per quale stato. Nel caso dello stato democratico - almeno a livello ideale - è il cittadino che determina l'andamento dello stato potendo con il libero voto sceglierne i governi, appoggiando questa o quella formazione politi-

---

<sup>18</sup> Gregor Ziemer, *op. cit.*

ca. La scuola pertanto deve formare il cittadino che oltre a produrre economicamente sia in grado di farsi carico dei problemi della società e contribuire, nei diversi livelli della vita pubblica, a partire dall'elementare diritto di esprimere un voto, alla loro soluzione.

La realtà è tuttavia complessa: non esistono più modelli della realtà consolidati nel tempo da trasmettere scolasticamente con le modalità tradizionali (e.g. lezione frontale). Le nostre classi sono multiculturali e pertanto i livelli di partenza sono disomogenei e spesso neppure confrontabili. La diversa provenienza e cultura dei cittadini deve ugualmente convergere nel riconoscimento di un nucleo centrale di valori ritenuto fondante per quello Stato/comunità di Stati, determinandone il senso di appartenenza e quindi la cittadinanza. Diverse e più incerte rispetto al passato sono le prospettive di lavoro: non basta imparare un lavoro, una professione, occorre imparare a creare le occasioni per esercitarlo, cercando di aggiornare le proprie conoscenze/abilità nel tempo. Da qui la necessità di sviluppare non solo delle competenze ma delle metacompetenze, per adeguare dinamicamente, nel tempo, le prime al mutare del contesto. In ultima analisi: cosa deve sapere e saper fare un cittadino?

A questo punto potremmo fare un motivato e lungo elenco, presentarci in classe e chiedere agli studenti di diventare quello che abbiamo deciso. Cosa c'è di democratico? Evidentemente il paradosso è nel metodo. È nel metodo che dobbiamo esprimere il fine: che non è un cittadino-soldato, mero esecutore della volontà di un potere egemonico, anche se ascolta "La Primavera" di Stravinsky o riflette sulla prospettiva escatologica della religione cristiana, ma un cittadino che possa essere autonomo nelle sue scelte e nella ricerca delle soluzioni, rispettoso delle differenze e delle leggi della convivenza civile.

# La democrazia nell'apprendimento a scuola. Una sintesi del percorso svolto

## Dalle relazioni finali degli insegnanti

### ELENA ARABINI

Apprendimento e democrazia: termini apparentemente lontani, riuniti a titolo di un corso che ho accettato di seguire per curiosità e cultura personale. Purtroppo la mancanza di un fine esplicito ha fatto sì che vivessi tutta l'esperienza con circospezione e diffidenza. Allo stesso tempo, però, l'assenza di punti di riferimento ha acuito l'autoanalisi delle percezioni e delle sensazioni.

Interpreto il corso come un percorso a tappe su tecniche di auto-valutazione che permettono di raggiungere o migliorare la conoscenza di sé e dei propri limiti. Mediante tecniche di introspezione, il percorso mette al centro dell'attenzione l'individuo, il singolo. L'interazione con il gruppo, e pertanto il confronto (talvolta da tradursi in incontro, talvolta in scontro), viene anch'esso utilizzato come strumento di auto-conoscenza.

Mediante la lettura trasversale degli scritti prodotti da ciascun individuo si sono ottenute "regole" adatte al gruppo e, mettendo i singoli a confronto diretto, con discussioni, si è forzata l'accettazione di una decisione come "scelta del gruppo".

La fase di formazione del corso mi ha portata a riflettere sulla consapevolezza delle proprie sensazioni nel corso del processo di apprendimento. È stato questo un elemento importante che ho a poco a poco introdotto nel mio metodo di insegnamento durante lo scorso anno scolastico e che mi piacerebbe riproporre in maniera più strutturata e formale quest'anno.

### PIER ANGELA BALDO

*Il vero viaggio di scoperta non consiste nel  
cercare nuovi paesaggi, ma nell'avere nuovi occhi.*  
Marcel Proust

Da tempo si discute di mancanza di interesse, di volontà e di capacità degli studenti: c'è chi pretende di aver svelato il "demone della facilità" come corresponsabile della difficile situazione da gestire nelle scuole<sup>19</sup>. Non è più questione di potenziare o controllare le modalità di trasmissione di contenuti dei saperi: il concetto narcisistico di "dipendenza" diligente dalla figura autoritaria del Professore è radicalmente diverso da quello di CONDIVISIONE del pro-

---

<sup>19</sup> Marco Lodoli, su La Repubblica, "Il silenzio dei miei studenti che non sanno più ragionare" e "I miei ragazzi insidiati dal demone della Facilità", articoli apparsi nel 2002/2003.

cesso di acquisizione delle conoscenze, attraverso l'imprescindibile conquista della MOTIVAZIONE.

C'è vero apprendimento solo quando concetti e strumenti entrano nel mondo delle esperienze che lo studente possiede già, e sul quale è invitato a riflettere; così lo ristrutturano e ne ampliano gli orizzonti. Concetti e strumenti si legano ad emozioni e permettono l'acquisizione della propria IDENTITÀ.

L'insegnante deve saper offrire agli studenti un ampliamento delle loro esperienze rispettando il concetto di AUTOPOIESI e nutrendolo su un rapporto di dialogo, di circolazione, di scambio: il nostro rapporto col sapere, l'entusiasmo, la motivazione e la passione che ne sono alla base devono coinvolgere lo studente.

La comunicazione passa necessariamente attraverso il nostro COMPORTAMENTO. Il nostro comportamento come veicolo di noi stessi, offerti agli studenti come RISORSA. È quindi basilare l'acquisizione di una totale consapevolezza del nostro essere per metterci - e perché ci siamo già - in gioco.

La DEMOCRAZIA è il potere del popolo: in discussione c'è il nostro potere e gli studenti ci chiedono come vogliamo gestirlo; è necessario un LINGUAGGIO COMUNE che renda possibile il confronto, il dialogo, la CONDIVISIONE di determinati CRITERI DI PROGRAMMAZIONE E DI VALUTAZIONE.

Nella scuola si è sempre parte di un PROCESSO DI ISTITUZIONALIZZAZIONE di cui dobbiamo renderci conto immediatamente: regole implicite necessarie per il funzionamento della collettività possono essere agite in modo diverso per ricavarne conseguenze sociali. Di qui la figura vincente dell'INSEGNANTE ASCOLTATORE che utilizza una METODOLOGIA UMORISTICA per osservare le relazioni in atto, in grado di utilizzare uno spazio mentale con cui attraversare quello che sta facendo "come insegnante", le strutture sociali, l'interpretazione dei "partecipanti" e il "contesto" dell'azione.

Alla base della possibilità di realizzare quanto sopra è necessaria una CORTOCIRCUITAZIONE tra il nostro essere stati studenti e l'attuale essere docenti, attraverso una ricostruzione di fatti ed eventi significativi, il ripercorrere la propria storia di vita in un ATTEGGIAMENTO DI AUTORIFLESSIVITÀ per ricercare, attraverso l'individuazione di emergenze e di dissonanze il/un possibile senso di quanto e come vissuto: il fine è anche un rinforzo del nostro senso di identità. Ne consegue la necessità di una pratica riflessiva che contenga soggetto e oggetto, cioè pensare le proprie conoscenze e il modo di pensarle; l'evocazione dei ricordi non come banale o nostalgica operazione ma il recupero di RICORDI SIGNIFICATIVI e la narrazione come oggettivazione del pensiero: la METACONOSCENZA per individuare storie di apprendimento e storie di non apprendimento; il collegamento ad un aspetto relazionale a cui si collega quello emozionale e l'incidenza del contesto come luogo, del contesto culturale, di quello biologico. Ognuno di noi ha una storia di apprendimento CONDIZIONATA: è importante sottolineare la situazione di apprendimento per modellaggio per cui si impara ad usare uno stile di apprendimento quando se ne può ve-



rificare il funzionamento presso altri, da cui una sorta di socializzazione di modelli per imitazione: anche l'insegnante offre un modello...

Si parla di APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO quando si è realizzato un cambiamento per esempio di un punto di vista, di una prospettiva, di un'organizzazione delle informazioni, di un comportamento, dello sguardo sul mondo: è fondamentale far riflettere sulla VALENZA TRASFORMATIVA DI OGNI VERO APPRENDIMENTO.

Da quanto meditato finora, come per gli studenti possiamo definire da verificare su tre livelli le competenze che connotano la professione docente oggi:

del sapere, e coincidono con le competenze disciplinari e didattiche;

del saper fare, intese come saper osservare e ricercare;

del saper essere, cioè l'essere in grado di relazionare significativamente con gli studenti per garantire così la possibilità di instaurare con gli stessi un rapporto democratico.

Se dunque la riflessione sulla pratica di rievocazione dei ricordi e su quella della narrazione porta ad un RIPOSIZIONAMENTO di TIPO CULTURALE e INTELLETTUALE, si può parlare di CAMBIAMENTO e quindi di APPRENDIMENTO.

### ALBERTA BARBIERI

La mia riflessione si basa sulla partecipazione a tre incontri nella parte finale del primo anno e sulla lettura dei resoconti e dei materiali prodotti e utilizzati durante l'anno.

Solo dopo aver letto il materiale ho avuto la possibilità di formarmi un'opinione sul lavoro svolto e tale opinione ha avuto diversi momenti contraddittori che hanno prodotto in ogni caso una sintesi unitaria e forse neanche tanto coerente ma che si traduce in un giudizio positivo sul corso.

La mia prima reazione non è stata particolarmente entusiastica e forse un po' diffidente perché l'impatto con il binomio democrazia/scuola mi ha lasciato perplessa da subito. E forse è stato proprio questo che mi ha stimolato a partecipare: per vedere e sentire cosa si diceva.

Le mie perplessità erano rivolte soprattutto verso l'ambiguità che ho individuato nel termine *democrazia*, termine che io ho interpretato inizialmente (con un atteggiamento rigido, evidentemente), come qualcosa che avesse a vedere con lassismo, pariteticità nel rapporto insegnante/studenti, amicizia e pacche sulle spalle. Per fortuna, mi è stato subito fatto notare che non si intendeva niente di tutto questo, ma si parlava di gestione democratica dei contenuti, apertura men-

tale, mondi possibili, utilizzo di diversi punti di vista, negoziazione dei saperi. Tutto un materiale che credo di riconoscere (presuntuosamente, direi) nella mia pratica quotidiana di lavoro. Anche troppo, forse.

Comunque, laddove si parla di negoziazione dei saperi e delle conoscenze, di invito all'uso dei verbi modali di possibilità e ipoteticità, continuo a storcere un po' il naso. Mi spiego: da un lato trovo che lo "scontro", inteso nel suo significato di contrasto costruttivo, sia un elemento davvero importante nel rapporto fra studenti e insegnanti (con le dovute maniere), dove i ruoli devono continuare ad essere ben definiti e chiari e che, se il concetto di democrazia viene discusso e utilizzato in classe o in palestra, vada maneggiato con estrema cura e attenzione perché non si finisca per far danni; dall'altro, alla base di questa mia convinzione ci sta il fatto che (lo dice la biologia) i cuccioli hanno sempre bisogno di una guida che dica loro come fare a sopravvivere nel caos e ai pericoli della giungla, e che quindi (e questo è un punto che mi sta veramente a cuore), l'eccessiva negoziazione dei concetti e dei saperi, possa divenire una fonte d'ansia proprio per quegli studenti/adolescenti in formazione che intendiamo salvaguardare dalle brutture della *non-democrazia*.

Mi si potrebbe obiettare che un insegnante rimane *guida* anche in un contesto in cui la voce degli studenti ha grande considerazione. Benissimo, sono d'accordo, ma attenzione a non scivolare, da una sostanza di approccio democratico ai contenuti, a una perdita di riconoscimento dei ruoli nell'esperienza del lavoro quotidiano.

A questo proposito penso sia indispensabile trovare un compromesso tra il bisogno biologico degli adolescenti di avere in *regalo* delle certezze da poi mettere in dubbio da un lato, e la necessità sacrosanta e inevitabile di fornire una visione del mondo aperta al dibattito e alla interpretazione del singolo, dall'altro.

Rimangono aperte alcune domande: se non si hanno certezze e qualche dogma di riferimento, come si possono avere dubbi che si contrappongano ad essi? E ancora, se si parte dal dubbio come impostazione di lavoro, qualcuno non andrà immediatamente a cercare delle certezze?

Forse, e faccio delle ipotesi, posso dire che la democrazia a scuola potrebbe tradursi in ricerca, da parte dell'insegnante, di originalità degli stimoli, che possono anche essere, perché no, destabilizzanti e provocatori, e mai caratterizzarsi di una condiscendenza assolutamente antidemocratica. E l'insegnante può anche essere non giusto, ma esserlo in modo scoperto e sincero, e deve cercare soluzioni didattico/educative originali, variando il menù ma tenendo sempre presente quelle cinture di sicurezza che sono le certezze che in fondo gli studenti chiedono.

In sintesi:

concordo pienamente sul fatto che la conoscenza abbia (o possa avere) una natura ipotetica, ma usare un atteggiamento troppo possibilista e aperto alla negoziazione può generare ansia e smarrimento. Dunque la negoziazione è sì indispensabile a una crescita consapevole dell'individuo, ma attenzione alla quota di contrattazione che si mette in campo;

abbraccio completamente la pratica autobiografica (in tutte le forme che voglia assumere) invece, senza riserve, in quanto base indispensabile di riferimento per l'autopoiesi di cui si parla, nel contesto di una rielaborazione continua e consapevole di modalità acquisite dal soggetto che cresce e cambia.

### GIOVANNA BRUGNACCHI

Apprendiamo quando ci sentiamo protagonisti della nostra formazione. Lo scenario più favorevole perché ciò accada è quello in cui adulti responsabili e motivati eticamente predispongono occasioni ed opportunità atte a favorire la crescita personale e la formazione di una identità fatta di equilibrio, autonomia, consapevolezza, cultura personale, senso del lavoro e della vita collettiva. In questo senso chi educa eviterà quelle pratiche che si ispirano ad un eccessivo individualismo da parte sua, ad un'idea della scuola come dispensiera di contenuti inamovibili e indiscutibili ed a protagonismo e prevaricazione della figura dell'insegnante sull'allievo.

Può essere utile allora, per chi si interroga su possibili pratiche democratiche nella scuola, sperimentare, insieme agli allievi, esperienze di riflessione sul vissuto scolastico. Bisogni primari degli adolescenti quali la conoscenza di sé, delle proprie capacità e delle proprie aspirazioni potranno così trovare qualche risposta.

Il percorso svolto mi ha permesso di chiarire alcuni punti fondamentali.

- Occasioni di apprendimento nella mia storia personale sono state quelle che mi hanno portato a sentirmi protagonista della mia vita; in molti casi ciò è accaduto grazie ad altre persone (insegnanti o figure affettive) che mi hanno portato a maturare atteggiamenti costruttivi "indotti" dalla loro azione educativa; in altri casi eventi negativi o presenze scarsamente educative hanno prodotto la necessità di una elaborazione comunque positiva e quindi una autoformazione. In ogni caso posso dire di avere appreso quando sono stata considerata o mi sono voluta considerare protagonista della mia formazione.

- Grazie al percorso svolto, tra le parole Democrazia e Apprendimento si è venuto formando uno spazio in cui si collocano tante cose importanti.

Le possibilità di collegamento tra i due termini sono molteplici, come è risultato evidente dalla nostra ricerca, ma voglio privilegiarne una: la Democrazia si impara (e si insegna!).

Come si insegna la Democrazia? A mio parere attraverso pratiche di insegnamento che contengano in se stesse dei principi e dei valori democratici: rispetto dell'altro(della sua persona, delle sue caratteristiche, della sua intelligenza, dei suoi tempi, delle sue aspettative, delle sue richieste); senso di responsabilità e di servizio; senso dell'importanza della socialità e della collettività; rispetto delle regole (tutte!); riconoscimento che le persone sono più importanti di ogni altra cosa; consapevolezza di far parte di una istituzione e di rappresentarla.

- Vorrei soffermarmi su quest'ultimo punto. Nella vita di una democrazia le istituzioni sono fondamentali perché costituiscono per il cittadino delle garanzie (o perlomeno tali dovrebbero essere). Guardando ad esse infatti il cittadino riceve la certezza che le norme alle quali gli viene chiesto di uniformarsi non sono arbitrarie ma ispirate a principi di uguaglianza e comune interesse.

La scuola dovrebbe avere un senso istituzionale più alto e quindi una maggiore autorevolezza nelle persone degli insegnanti innanzi tutto. Spesso noi docenti ci defiliamo rispetto al sentirci parte di una istituzione (una istituzione democratica!), lavoriamo per noi stessi, per un alto senso della nostra disciplina, senza confrontarci veramente con gli altri docenti, con gli studenti e con i reali orientamenti della società in cui viviamo. Ci lamentiamo poi che i nostri studenti sono degli individualisti, privi di quegli alti valori che vediamo rappresentati nelle nostre "nobili" discipline. Come possono apprendere a socializzare, a condividere, a dialogare se chi insegna loro è un individualista, convinto di non avere nulla da apprendere (specialmente dagli studenti che sono ancora "piccoli"), chiuso nell'hortus conclusus della sua "cattedra" gelosamente difesa da qualsiasi intrusione?

Probabilmente uno studente, con una percezione diversa della vita scolastica, potrebbe configurare la democrazia a scuola in termini diversi ma un'insegnante quale io sono deve necessariamente focalizzare l'attenzione sulle pratiche di insegnamento e partire dal presupposto che il suo è un compito inevitabilmente educativo per il quale deve prendere impegni e responsabilità.

### ELISABETTA BULGARELLI

Come nel corso dell'ascolto di un racconto, nella mente si forma un'immagine che fluidamente scorre dentro ad un'altra fino alla fine, così è stato il mio percorso formativo. Ogni incontro è stato un arricchimento personale, una piccola rotazione di prospettiva: 360° intorno alla mia formazione.

Ripercorrendo il mio cammino di apprendimento scolastico ed extrascolastico, la mia storia cognitiva e professionale, mediante l'evocazione delle emozioni e la narrazione autobiografica, ho raggiunto una maggiore consapevolezza della

mia storia, come esempio di percorso di apprendimento possibile anche per altri. La fase di restituzione da parte delle coordinatrici, inoltre, ha coadiuvato la formazione di un clima di condivisione delle esperienze, delle emozioni, che, a mio avviso, ha arricchito ogni singolo componente del gruppo. In una prima fase propedeutica al tema della ricerca sono stata accompagnata in una riflessione sulla relazione tra democrazia ed apprendimento e sull'identità docente. La democrazia nell'apprendimento è un approccio aperto e narrativo, per raggiungere il quale il primo passo da compiere è essere padroni della propria identità narrativa, per essere coscientemente portatori di un sapere interiorizzato e personalizzato, per questo unitario. Un insegnante consapevole di questo sarà portatore di un sapere unitario anche per l'allievo. Per accostarci a questo approccio, in una seconda fase, ci siamo sottoposti ad un "training" autobiografico, un'attività di scrittura e riflessione sulla propria storia cognitiva e professionale. È stato molto importante per me l'apporto del prof. Lazzarini sul tema dell'autopoiesi, a me sconosciuto, almeno nella sua applicazione alla formazione cognitiva degli esseri umani: l'intelletto dell'individuo è in continuo scambio culturale con l'ambiente che lo circonda, è in continuo mutamento pur rimanendo nei fondamenti fedele a se stesso. L'applicazione proposta inoltre, ha permesso di dare un nome alla ricerca continua di conoscenze, di confronti e di evoluzione che vivo come individuo in continua "ristrutturazione". E soprattutto toglie l'ansia dell'insegnante: non si può insegnare direttamente qualcosa a qualcuno, si può solo aiutarlo a interagire con il contesto in cui si trova, a rielaborare secondo i suoi stili cognitivi.

In questo c'è il concetto di democrazia: l'insegnante rispetta i mondi, offre un modello, assiste e stimola ad elaborare in modo autonomo. Come dice il prof. Lazzarini siamo un po' degli ortolani: aiutiamo ognuno a diventare "se stesso"! Dell'intervento del prof. Vando Borghi mi ha fatto sorridere l'affermazione, tratta da "L'arte di ascoltare e mondi possibili" della Sclavi, che un buon insegnante deve essere anche un buon antropologo. Mi sono piaciute le note sull'arte dell'ascolto tratte dalla stessa autrice, per l'osservazione della realtà scolastica: la gestione creativa dei dissensi, il diventare esploratori di mondi possibili con sguardo umoristico. Questi concetti, a mio avviso, dovrebbero essere più largamente diffusi nel mondo della scuola, attraverso la scuola stessa, come riflessione sulla professione, ma anche come sostegno: in effetti siamo quotidianamente chiamati ad ascoltare, ma manca la condivisione tra colleghi per essere veramente pronti a navigare sull'onda delle emozioni (come strumenti conoscitivi), anche in situazioni poco definite, senza avere la fretta di sentenziare (metodo monocratico) per chiarire la situazione a nostro giudizio (ovvero per toglierci dall'ansia creata dall'impaccio).

Da un esercizio di autoricognizione, eseguito successivamente all'intervento del prof. Borghi, ma prima dell'inizio del training autobiografico, è emerso che ognuno, tra le metafore proposte, si pone principalmente come risorsa, facilitatore, accompagnatore del percorso di crescita formativa dei propri alunni, con modalità soggettive che hanno fatto nascere un ampio dibattito. Questi confronti, a mio avviso, hanno fatto emergere attraverso le nostre differenze l'esistenza di un legame univoco tra stili di apprendimento e storie di apprendimento, osservazione che in linea teorica oggi non è una novità, ma gli spazi e i tempi di confronto pratico, in genere piuttosto limitati, lasciano il concetto veleggiare in

alto lontano dagli alunni, padroneggiato solo da psicologi ed educatori. Le esercitazioni di autobiografia personale e professionale, effettuate a più riprese, hanno permesso non solo il confronto, ma anche di aggiungere una riflessione, di ripercorrere il cammino già fatto ed hanno indicato la direzione per iniziare un rinnovamento intellettuale, per autorettificare i processi di apprendimento attivati, come sottolineato dagli interventi della prof.ssa Striano.

Ritornare col pensiero agli inizi professionali, e stato un po' anche revisionare quegli inizi, mettere a fuoco le tappe evolutive e trasformative. Abbiamo parlato anche di successi ed insuccessi professionali, di come un successo perseguito e raggiunto, possa venire catalogato come un insuccesso, se si contrappone alla percezione che abbiamo di noi stessi e del ruolo educativo che ci attribuiamo. La fase di restituzione è stata per me molto importante, un confronto con le esperienze degli altri, un arricchimento emotivo: prima sulle storie personali di apprendimento significative, in cui con il cuore noi stessi siamo ritornati discenti, e poi sulle storie professionali.

### PAOLA GIBERTINI

Oggi, nel tracciarne il bilancio, mi sento di dare una valutazione assolutamente positiva del percorso effettuato poiché ritengo che non solo gli obiettivi prefissati dal *team* siano stati in gran parte raggiunti, ma anche perché credo di avere individuare in esso due momenti forti di un nuovo apprendimento, nei quali le conoscenze, la dimensione squisitamente culturale si fondono con quella che ho imparato a definire *l'autotrasformazione di me*.

Superata la diffidenza per la natura "teorica e astratta" di qualche lezione e per il procedimento della narrazione (che non conoscevo ma temevo nascondesse l'insidia dell' "effetto analisi di gruppo"), mi sono sentita sempre più coinvolta dalle proposte di racconto personale e riflessione. Scavando nei ricordi, in particolare quelli relativi alla mia storia educativa, ho recuperato episodi rimossi e ho rivisto in una luce diversa situazioni sulle quali, pure, in modo occasionale ed estemporaneo mi era già capitato di riflettere.

I medesimi avvenimenti, infatti, grazie alla condivisione collettiva, all'ascolto delle esperienze altrui e agli stimoli dei materiali teorici, hanno acquisito un valore e un significato nuovi. In questo senso allora davvero la ricostruzione di ciò che è stato vissuto in situazione può approdare ad una consapevole epistemologia professionale che nulla ha da invidiare ai modelli libreschi e che conta e deve perciò circolare tanto quanto quelli. Io stessa, cioè, ho ripensato (per la prima volta esplicitamente e specificamente) il mio ruolo professionale, riconoscendo e attribuendo un nome a pratiche attuate sull'onda del temperamento o dell'istinto o di convinzioni maturate e consolidate inconsapevolmente nel tempo grazie a stimoli o apprendimenti indiretti (es. ascolto attivo).

Due, dunque, i miei provvisori punti fermi di questa prima fase di lavoro:

1) il riconoscimento dell'importanza, anzi della necessità cogente, di porre in modo diretto sul campo la questione dei rapporti tra scuola-democrazia (quello che immagino avverrà concretamente nella futura fase di ricerca in classe)

2) la scoperta della possibilità di farlo utilizzando il metodo della narrazione autobiografica esteso a docenti ed allievi, per sviluppare, preliminarmente, in entrambi l'idea di un apprendimento circolare, continuo, non chiuso ed assertivo ma aperto alla rinegoziazione, problematico e problematizzante, basato sulla centralità del doppio soggetto (insegnante-studente), sulla sua storia personale, e sull'importanza attribuita, in tutto questo, al codice relazionale (emozioni e sentimenti).

Porre attenzione all'autobiografia, alle storie di vita di chi è protagonista del processo educativo mi è parsa cioè, per la prima volta, una strada propedeutica importante per raggiungere l'obiettivo che da molto tempo, ormai, mi sembra prioritario per l'istituzione scolastica: aiutare i ragazzi nella costruzione di una dimensione identitaria individuale (dotata di senso e valore) aperta agli altri, fondamentale per alimentare in essi il senso di responsabilità civile e collettiva di cui la nostra società ha tanta urgenza.

Prima di vedere in quanti diversi ambiti può porsi la questione del rapporto tra scuola e democrazia, vorrei ricordare che nell'esercizio collettivo di *brain-writing*, sono state individuate come caratterizzanti la relazione tra *democrazia* e *apprendimento* le seguenti parole chiave: libertà, uguaglianza, rispetto e ascolto reciproco, opportunità per tutti, condivisione, partecipazione, collaborazione, possibilità di scelta, crescita e modificazione di sé, senso dell'altro, disponibilità al confronto, realizzazione dei propri ideali, partecipazione alla dimensione collettiva e progettualità in termini di utilità sociale. L'ottimale relazione tra docente e discente, di fatto esclusiva o comunque fondante all'interno della scuola dove si traduce nel rapporto studente-insegnante, sembra, cioè esigere tutto quello che fa di una società un contesto davvero civile. O viceversa: educare nella scuola al dialogo e a relazioni improntate ai valori di cui sopra può verosimilmente significare attrezzare futuri cittadini ad una partecipazione consapevole alla vita comunitaria e democratica.

a) Si può discutere se l'istituzione scuola si presenti come contesto democratico in sé. Le espressioni *promozione delle abilità, centralità della persona, valorizzazione di diversi stili cognitivi, differenziazione dei percorsi di apprendimento* ecc... pullulano nelle circolari ministeriali e negli assetti strutturali decisi sulla carta, dall'alto. Ben diversa risulta però la situazione a chi è impegnato sul fronte e si scontra con le difficoltà, le ostilità e emergenze quotidiane. Non sarebbe male, allora, come ho visto è già stato fatto in una fase precedente dell'attuale ricerca, svolgere indagini nei singoli istituti: al di là di quanto dichiarato dal POF, c'è una reale capacità (strutture e assistenza adeguate e personale preparato) di accoglienza e inserimento degli alunni stranieri o dei ragazzi con handicap? Esiste una condivisione davvero partecipata dei *curricula* e dei progetti?

È garantito il rispetto, condiviso da tutto il personale della scuola e interiorizzato, delle regole che tutela i diritti di ciascuno attraverso l'esercizio dei doveri e l'assunzione di responsabilità reciproca?

- b) Si può riflettere sul livello di democraticità dell'approccio ai saperi, ossia dei diversi stili di insegnamento.

Qui va da sé che - pur considerando le differenze reali esistenti tra le varie discipline (alcune di per sé ipotetiche, altre decisamente più monotetiche) - è opportuno promuovere un rapporto educativo che sappia valorizzare, oltre ai contenuti disciplinari, ossia al COSA (peraltro fondamentale, soprattutto in una secondaria superiore), anche il processo di apprendimento, ossia il COME. I campi del sapere potrebbero allora essere riproposti come costruzioni mentali di uomini e donne, che hanno al loro centro un'operatività umana, un soggetto che li ha prodotti e li ha costruiti attingendo oltre che alla razionalità anche al suo complesso mondo interiore fatto di immaginazione, emozione, contraddizioni e sofferenze. Inoltre un rapporto del docente stesso con la propria materia non assertivo, fisso, autoritario ma problematico, allusivo alla natura ipotetica della conoscenza, aperto ai dubbi, alla rinegoziazione delle conoscenze, improntato all'ascolto del contributo altrui, disponibile a sempre ulteriori ripensamenti e mutazioni rende possibile lo scambio di esperienze e permette ai giovani di ritrovarsi e riconoscersi anche nei materiali disciplinari. Se i ragazzi comprendono le intenzioni profonde del progetto educativo e didattico e capiscono di potere, in qualche controllata misura, concorrere anche alla sua definizione, se sono cioè in grado di partecipare alle negoziazioni in corso, allora potranno dividerle in modo autenticamente democratico.

- c) Si può infine verificare se sia democratico il rapporto personale tra docente e studenti.

Fatta salva la naturale e sostanziale asimmetria della relazione insegnante-discente, che non può mai essere del tutto paritaria, è però possibile tenere con i ragazzi un atteggiamento di dialogo, di ascolto attivo, capace di valorizzare le loro storie ed esperienze, di farli sentire interlocutori credibili motivandoli, così, al processo di apprendimento che contribuiranno consapevolmente a costruire. In questo senso è importantissimo favorire la liberazione e la valorizzazione delle loro emozioni, magari all'interno di un contesto non giudicante e non giudicato, in cui anche l'insegnante non ha paura di dimostrarsi 'goffo', inadeguato, creativo, fiducioso e disponibile a mettersi in gioco e fallire. Tale relazione non dovrebbe però essere garantita solo nei momenti esterni al lavoro didattico (intervallo, gite scolastiche o altre attività extra-curricolari) ma, a maggior ragione, fatta salva la maggiore o minore disponibilità delle varie discipline, proprio nelle occasioni investite di sacralità scolastica come le verifiche scritte e orali.



- d) Credo infine, ma è un'opinione personale e nettamente politica, che ogni docente dovrebbe decidere di concorrere ad una democraticizzazione profonda della scuola (e della società) osteggiando l'idea di chi la vuole funzionale alla preparazione di giovani produttori/consumatori da immettere al più presto nel territorio e sul mercato.

Una scuola che voglia davvero essere di supporto ai ragazzi potrebbe decidere di combattere programmaticamente e sistematicamente le devastanti mitologie contemporanee del capitalismo avanzato (origine peraltro di tanti disagi giovanili diffusi) riproponendo, nelle varie modalità possibili per le diverse discipline e nelle occasioni che possono presentarsi, senza retorica né dannosi patetismi, proprio il valore prezioso dell'etica, della morale, della giustizia, della normalità e, perché no, finanche dell'insuccesso .

### ANTONELLA KUBLER

Apprendimento e democrazia, concetti molto ampi per i quali si sono ricercate aree d'intersezione: entrambi sono centrati sul valore e sulla crescita dell'individuo come singolo e nel suo rapporto con la collettività.

Il ruolo di protagonista dell'individuo, che si assume la responsabilità della propria formazione, è centrale per cogliere il senso del percorso svolto: l'apprendimento quando è significativo può contribuire alla formazione dell'identità ed essere portatore di cambiamento nella visione del mondo, ma per essere tale deve provenire dal di dentro, crescere nella conoscenza e consapevolezza di sé e dei propri processi elaborativi della realtà. L'insegnante è soprattutto un organizzatore di contesti entro cui possano realizzarsi i processi di apprendimento, attraverso l'interazione e la rielaborazione del bagaglio socio-culturale e affettivo sia proprio che dello studente, in una relazione di apprendimento reciproca.

Sono importanti strumenti e metodologie specifiche, non generiche, ma individualizzate: la metodologia narrativa rientra tra le modalità "democratiche" in quanto pone l'individuo narrante al centro dell'interesse e consente a lui per primo di portare a livello di consapevolezza i propri processi del pensiero: tale capacità acquista valore metacognitivo, rendendo via via più naturale la realizzazione di nuovi apprendimenti e la trasformazione del pensiero in prospettiva creativa.

## AGATA MAUGERI

Fra tutte le proposte, chiamiamole di aggiornamento, riferite al mio ruolo professionale (insegnante), questa è quella che considero veramente utile.

Normalmente ci si ritrova in un contesto, spesso piuttosto freddo, dove un formatore trasmette informazioni, metodi, strategie. Qualcosa resta: uno spunto, una sollecitazione, una frase illuminante, ma l'esperienza, nella sua globalità, finisce nel dimenticatoio e, dunque, non produce apprendimento.

Qui abbiamo, invece, messo in luce la **persona**.

Siamo partiti da quello che siamo (delusi, ottimisti, sfigati, ecc.), da quello che facciamo (insegnante in un liceo, in un istituto professionale, ...), dalla storia che abbiamo alle spalle (prime esperienze da supplenti, storia personale di apprendimento, qualche accenno alla situazione familiare).

Abbiamo messo il "fuoco" sulle idee di ciascuno, ci siamo ascoltati e confrontati e anche i formatori, credo, hanno imparato dagli allievi.

C'è stata, dunque, la creazione di un contesto formativo in cui le conoscenze erano poste, tutte, sullo stesso piano, in cui emozioni e cultura avevano uguale rilevanza. C'è stato scambio, confronto, ascolto. Abbiamo, dunque, io credo, appreso, gli uni dagli altri, democraticamente.

Io, personalmente, ho potuto verificare che quanto cerco di creare all'interno di una classe (o, da quando faccio l'insegnante di sostegno, con il singolo alunno o con il piccolo gruppo), è esperienza condivisa e/o auspicabile.

Ho appreso che tra gli insegnanti ci sono persone capaci di mettersi in discussione, mentre, nella mia esperienza professionale, spesso, i colleghi assumono la veste di coloro che "non cambiano", di coloro che "non si sottomettono", insomma, sono persone che, anche nel migliore dei casi, non rinunciano alla gestione del potere conferito loro dall'essere in cattedra.

Poi, ancora, ho appreso **l'utilità**, nel contesto scolastico, **del raccontarsi** (per iscritto). Pur avendo io, spesso, utilizzato lo scrivere come momento di autoriflessione, non avevo mai pensato all'**autobiografia come strumento conoscitivo**, come metodo di lavoro all'interno di una classe.

L'attenzione all'altro ha significato, spesso, per me, dare spazio a colui che, oralmente, (quasi sempre e, solo qualche volta, per iscritto), parlava di se stesso, della sua vita, dei suoi sogni e desideri, ma quante cose quella persona avrebbe potuto più facilmente spiegare, approfondire, se lo avesse fatto su un foglio di carta? La carta su cui scrivi ti consente di tornare indietro, rivedere i passaggi, chiarire, eliminare ciò che non ti convince.

Su questo avevo poco riflettuto ed averlo sperimentato personalmente mi ha permesso di rivalutare questo modo di comunicare che, sicuramente, ora, utilizzerò più spesso.

### LUISA MENZIANI

Profonda e radicata in me già da tempo è la convinzione che in ogni rapporto comunicativo un dialogo aperto all'ascolto autentico, rispettoso della posizione dell'altro sia la premessa e condizione necessaria perché tale comunicazione risulti attiva, reale, vitale.

In quest'ottica di apertura verso l'altro per uno confronto che non necessariamente debba approdare ad una consonanza di pensiero, ma che lasci a ciascuno la libertà delle proprie opinioni mai disgiunta però dall'ascolto e dalla comprensione di quelle altrui, in quest'ottica intenzionalmente democratica si pone anche la mia idea di scuola.

Tale livello di comunicazione non può prescindere dalla volontà e capacità di entrambi i soggetti a porsi uno di fronte all'altro senza barriere, pregiudizi... E per la sua complessità ritengo possa definirsi, anche se forse un po' impropriamente, una conquista e che debba essere nell'ambito scolastico una finalità formativa importante da perseguire trasversalmente (ambito disciplinare) e con continuità (ambito curricolare).

Ed è in questa direzione che la partecipazione al progetto di formazione si è collocato in sintonia con un mio modo di essere e di cercare... in quanto mi ha aiutato, in questo mio personale cammino, a prendere consapevolezza di alcune esperienze che mi hanno formato - penso alle attività che abbiamo svolto sulla nostra personale storia di apprendimento... - e di alcune strategie e metodologie che adotto nella prassi didattica più o meno consapevolmente e/o che potrei adottare in futuro, per migliorare il mio lavoro.

Il bilancio del lavoro del primo anno è pertanto complessivamente positivo.

I momenti che ho trovato più interessanti e stimolanti sono stati quelli della narrazione autobiografica e del confronto con gli altri docenti del gruppo, così come ho apprezzato in particolare alcuni degli interventi teorici che ci sono stati proposti.

### GIAN PAOLO MIGNANI

Il concetto di democrazia è a dir poco problematico in sé. Usato in riferimento alla Scuola è una metafora di dubbia utilità. Non mi soffermerò su questo perché lo ritengo un'evidenza. È vero però che la parola *democrazia*, nata con connotazioni decisamente negative (si veda l'analisi storico-etimologica che ne

fa Tullio De Mauro) ha avuto il destino di altre parole consimili (*Romanticismo* è forse l'esempio più famoso). Conserva cioè in sé un residuo di *vis polemica* dietro uno strato ormai pesante di ideologia e retorica.

Il corso, che ho frequentato solo in parte, mi ha chiarito alcune cose che andavo empiricamente maturando e sta facendo un serio sforzo per dar loro dignità teorica. Detto in due parole: Non si può insegnare Matematica, o Latino, o quello che si vuole, a Matteo, se prima non conosci Matteo e Matteo non conosce te. Siamo nel solco, se la parola non sembra troppo grossa, dell'Illuminismo e della sua pedagogia sostanzialmente roussoviana. È cioè un problema di *conoscenza*, anzitutto; di conoscenza del singolo, unico e irripetibile *soggetto*; e, di conseguenza, delle sue *emozioni*. Il discorso di una valorizzazione ed elaborazione delle emozioni sento che mi riguarda da vicino ed è certo molto interessante saperne e *farne* - per così dire - di più anche a scuola. Non credo però che gli alunni ci chiedano primariamente di mostrare le nostre emozioni e di poter mostrare le loro. Forse ci chiedono di imparare a mediarle e collocarle in un orizzonte molto più ampio di quello autobiografico, non solo, ma anche psicologico o psicologistico.

Quando dico "ci chiedono" non intendo una richiesta esplicita. Per formularla esplicitamente, i ragazzi dovrebbero avere quelle parole e quella maturità che stanno alla fine e non all'inizio del percorso, ovviamente. Poiché ogni percorso degno di questo nome non è una passeggiata, è più probabile che la richiesta immediata sia piuttosto quella della *facilitazione*. Le parole hanno un loro peso, al di là di tutte le possibili precisazioni: perciò mi ha lasciato perplesso - e l'ho detto - che l'aggettivo *facilitatore* per definire l'insegnante sia, a un certo punto, uscito come prevalente in uno dei più interessanti incontri del corso cui ho assistito.

È vero peraltro che tutti abbiamo avuto l'onestà intellettuale di non sottovalutare il *conflitto*. Direi che, nel prosieguo del corso, anche questa andrebbe tematizzata come parola chiave. Viviamo in un'epoca in cui, a tutti i livelli, il conflitto non è più l'evento eccezionale e supposto risolutivo, ma una sorta di clima o di ambiente vitale. Anche a scuola, come nella politica internazionale, passando per tutto quello che si vuole, il conflitto non è più epidemico ma endemico. Se la scuola fingesse di ignorarlo, tornerebbe ad essere una torre d'avorio, fondata, anziché sugli *ipse dixit* del passato, su un comunitarismo nel migliore dei casi superficiale. Ai conflitti si risponde oggi con *negoziato*. Questo avviene giustamente anche a scuola, ma non può coincidere con la democrazia, anche perché, a mio parere, il negoziato ha un vinto e un vincitore, esattamente come una guerra.

Insomma, non ho ancora capito bene cosa sia per essere la democrazia a scuola, ma conservo alcune idee su quello che NON è. Non è dequalificazione dei contenuti, non è annebbiamento dei ruoli, non è attivismo sperimentalistico. In linea di principio. In linea di fatto è un po' di tutto questo e altro ancora. Ma è anche valorizzazione della persona che sta dietro l'inevitabile e, fino a un certo punto, salutare routine. Come *valorizzare*? Questo è il punto. L'impossibile lo facciamo ogni giorno. Per i miracoli non siamo e non saremo mai attrezzati.

Operativamente non posso dire che le mie idee siano più chiare. La materia che insegno offre però questa grande - potenzialmente - risorsa della scrittura. Penso, come del resto è stato suggerito, di poter chiedere ai ragazzi di tenere una specie di diario che mescoli molto liberamente l'oggetto di studio (supponiamo, Foscolo) le più varie e anche frivole curiosità su di esso, le domande più pensate di approfondimento, le associazioni pertinenti e non, la scrittura creativa, la cronaca della giornata di lezione, la critica della lezione stessa, la ricerca, per esempio, iconologica ecc. ecc. Questi lavori, intendo i più interessanti e originali, potrebbero essere letti, discussi, anche valutati. Io stesso potrei dare l'esempio di quello che voglio, scrivendo a mia volta un diario del genere, ammesso che ne sia capace, in cui dico, per esempio, quello che penso *veramente* di Foscolo e compagnia.

### DANIELA MUSSINI

Volevo condividere la diversa sensazione che ho provato riguardo ai concetti di democrazia e di apprendimento durante i mesi in cui si è svolto il corso e durante l'estate. Nell'ambiente protetto e stimolante del corso, tra colleghi motivati, formatori bravi ed esperti competenti, le definizioni che man mano nascevano o ci venivano presentate risultavano a volte piacevoli scoperte a volte realizzazioni di qualche sensazione già presente in me. Riguardando le stesse a distanza di tempo ho avvertito una inaspettata distanza tra esse e la realtà quotidiana a scuola e il rischio di sentirle retoriche in quanto difficilmente realizzabili. La mia idea di democrazia nell'apprendimento richiede che l'insegnante sia una persona autentica, rispettosa e leale nei rapporti con gli studenti e con i colleghi.

Se il docente non ha questa sensibilità, secondo me non si può parlare di democrazia nell'apprendimento. Si possono pensare progetti suggestivi sulla carta, ma sono convinta che lo studente, molto più di noi, avverta la contraddizione tra la teoria e la realtà e in questo modo si possa trovare a vivere esperienze che vanno in senso contrario a quello che si intende per democrazia.

A questo proposito, è sufficiente lo svolgimento di un lavoro di conoscenza di sé, di riflessione ad esempio utilizzando anche la scrittura autobiografica sul concetto di democrazia nell'apprendimento?

Tra i vari concetti che mi hanno colpito e fatto riflettere vorrei ricordare:

1. Apprendimento come crescita, cambiamento di sé e del mondo. È stato interessante prima ripensare alla propria storia di apprendimento sotto questa luce e successivamente vedersi come possibili artefici di cambiamenti nella vita dei propri studenti.

Sono riuscita a lasciare un segno almeno qualche volta? E quando questo è successo, quali energie sono state coinvolte? Quali corde sono state toccate? Se le individuo le posso utilizzare di nuovo? La risposta che mi do è che un sapere passa attraverso la passione che trasmetti e/o la relazione che si crea.

Sono sempre autenticamente entusiasta di quello che spiego e/o di spiegare? Dove trovo l'energia e la motivazione ogni volta per riuscire a creare un rapporto significativo con ciascun (qualche) studente e con ciascuna (qualche) classe? Inoltre è un esempio di democrazia se il rapporto è solo con uno studente o solo con alcuni? Il patrimonio di esperienze accumulato è utile ma non sufficiente a garantire un insegnamento che produca un cambiamento. Inoltre occorre riconoscere che l'insegnamento della matematica rispetto a quello delle materie umanistiche offre meno opportunità di coinvolgimento.

2. Un approccio narrativo alla democrazia nell'apprendimento. Possibilità di portare la propria storia. Narrare la propria storia utilizzando lo strumento diario è un'opportunità riservata all'insegnante di lettere più che a quello di matematica, ma la propria storia passa anche attraverso la persona, i suoi comportamenti, lo stile di vita, la scala dei valori, la coerenza tra essi e il proprio agire.

Credo importante per noi insegnanti dichiararci, o perlomeno non nasconderci, sia perché gli studenti devono sapere chi siamo sia perché richiediamo che lo facciano loro stessi.

3. Arte dell'ascolto. Non avere fretta di arrivare alle conclusioni. Mi sembra diffusa oggi la tendenza a voler parlare a tutti i costi per affermarci, per timore di farci schiacciare, per riempire dei vuoti... e a non avere la pazienza di sforzarci di capire, di rispettare i tempi e le modalità espressive degli altri. L'insegnante come si pone al riguardo?

### PAOLO NOCETTI

- L'insegnante è fondamentalmente un "organizzatore di contesti" entro cui possano realizzarsi i processi di apprendimento, secondo gli stili cognitivi di ciascun ragazzo (e non solo lo stile cognitivo: "l'orizzonte mentale, emotivo, culturale, di esperienze in cui ogni singolo allievo si trova calato, partendo dal suo individualissimo interno "ambiente psicologico" [Lazzarini]). Per me è stata una riflessione nuova: pensando a come migliorare la mia professionalità, il mio obiettivo è sempre stato quello di "spiegare meglio e più chiaramente" la materia. Domanda: l'istituzione scuola, come contesto, è in sé democratica?
- Attenzione alla biografia degli studenti (che è parte essenziale dell'ambiente psicologico di cui sopra), e anche a quella dell'insegnante (l'insegnante è una risorsa non solo per le proprie competenze disciplinari, ma anche col suo vissuto, le sue qualità, i suoi limiti). Il metodo autobiografico è stata, per me, la vera scoperta del corso. Domanda: quanto tempo e fatica è necessaria per arrivare a conoscere tutti i "mondi interiori" dei singoli ragazzi (in classi mediamente di 24/28 alunni?). Quanta competenza ed immaginazione per pensare una didattica che ne tenga conto?

- Per motivare i ragazzi all'apprendimento, occorrerebbe avere (da parte del docente) un rapporto non assertivo con la disciplina, in modo da presentare il sapere come qualcosa da costruire insieme. (L'apprendimento come *costruzione negoziata della cultura*; aiutare i ragazzi a ricostruire da sé la complessità del mondo; predisporre i testi e i materiali dell'educazione affinché possano prestarsi alla *trasformazione immaginativa, linguistica, mentale, operativa*, così che l'allievo possa specchiarsi e riconoscersi in essi, oltre che riconoscervi qualche cosa di attraente [Lazzarini]). Qui davvero mi trovo in difficoltà ad immaginare l'applicazione di queste (affascinanti) idee alla matematica, almeno a quelle parti della matematica (le meno "filosofiche" e più tecniche) che si insegnano alle superiori. E infatti, molti degli esempi portati dai relatori e anche ritrovati nei testi facevano riferimento alla letteratura, alle risonanze emotive della lettura etc etc. Domanda: è possibile un simile approccio per le materie scientifiche e tecniche, in particolare per la matematica? Mentre si può immaginare un contributo originale di un ragazzo al commento di un'opera letteraria o artistica, è ipotizzabile un contributo originale alla teoria dei logaritmi?
- Riacciandomi al punto precedente, mi chiedo se i due grandi ambiti disciplinari, quello umanistico e quello tecnico/scientifico, non abbiano - come dire - "margini di democraticità" diversi. Faccio fatica ad immaginare un approccio come quello suggerito sopra quando si affronta un sistema di disegualità (un po' più facile - ma sempre difficile - immaginarlo per un problema di geometria). Probabilmente questo richiederebbe un lavoro ancora più approfondito sui contesti (e soprattutto sulla biografia, sul vissuto - spesso frustrante quando si parla di matematica - dei ragazzi).
- Ho trovato molto interessante il concetto di "ascolto attivo". Ascoltare senza paura di dimostrarsi goffo/inadeguato; fare molta attenzione al non detto (quasi più che al detto); sforzarsi di capire le premesse implicite dello studente, spesso diverse da quello dell'insegnante [Sclavi]. Proposta tanto affascinante quanto impervia. Domanda: non minerà la fiducia nella mia capacità di giudizio/valutazione? Nel momento in cui non esito a dimostrarmi inadeguato, non dovrò poi accettare (anche in termini di voti) che lo siano anche loro?
- Raramente si è parlato di valutazione. Il fatto di essere quello che "dà i voti" mi sembra che faccia da "cornice" ad ogni rapporto con i ragazzi, almeno per la maggior parte di essi. Ho avuto l'impressione che questo problema sia più impellente per me che per la maggior parte dei colleghi (sono l'unico che ha scelto la [sgradevole] metafora del "persecutore").

## GIORDANO RICCO'

*La povertà non si misura in euro, ma nella mancanza di voglia di sapere.*  
Vittorino Andreoli

Il percorso svolto è partito dalla presentazione dei docenti del gruppo, poi si è passati all'analisi dei concetti di democrazie e apprendimento e delle loro interazioni per la costruzione democratica dell'apprendimento. Il prof. Lazzarini ha messo in evidenza come l'apprendimento sia un modo di recuperare cose che si sanno e ampliare le conoscenze con l'informazione e l'esperienza; il ruolo del docente e la condivisione degli apprendimenti. Si è passati poi alla fase della narrazione personale e dell'autobiografia: quando ho imparato, sulle nostre esperienze significative. Il prof. Borghi ha evidenziato l'arte dell'ascolto attivo per i processi di apprendimento, l'osservazione empatica. Si è lavorato in gruppo sulle metafore dell'apprendimento e ci si è confrontati sulla necessità di apprendere per tutto l'arco della vita, sull'identità del docente, sulle procedure democratiche, sulla motivazione.

Nel campo dell'apprendimento come nella comunicazione di informazioni occorre superare il sovraccarico di informazioni disconnesse per arrivare alla gestione della conoscenza.

L'apprendimento si lega alla democrazia intendendo la modalità per trovare strategie migliori affinché i giovani, ma anche gli adulti che rientrano in formazione, possano apprendere di più e meglio e siano motivati a farlo soprattutto oggi in questa società tecnologica.

## MARGHERITA ZANASI

Il percorso formativo è stato coerente con lo scopo dichiarato: riflettere sul binomio "Apprendimento e democrazia" e sulle modalità per improntare in senso democratico la didattica scolastica. La coerenza sta appunto nella metodologia seguita che consiste nella costruzione partecipata dei significati attribuiti ai termini della questione, attingendo ciascuno alla propria esperienza. I coordinatori/facilitatori si sono limitati a strutturare nei tempi e nelle modalità le occasioni-stimolo di confronto, facendo sì che sufficienti spazi di tempo permettessero lo scambio di esperienze e la riflessione individuale. Momento importante è stata poi la restituzione dei lavori che dava una chiave di lettura unitaria, di insieme a quanto prima appariva spezzettato, perché relegato all'attività individuale o di un singolo gruppo. La raccolta dei materiali prodotti costituisce essa stessa il racconto della nostra esperienza. Sfogliandola ho avuto realmente l'impressione di esaminare le foto di un viaggio dal quale però non sono ancora tornata e forse non tornerò più. Anzi: in questa stessa relazione rappresento me stessa che apre la mappa e si chiede come organizzare un viaggio simile per portare i miei ragazzi con me.



Per far questo desidero in particolare soffermarmi su alcune questioni: non sono state date definizioni assiomatiche da cui dedurre teoremi o corollari, ma i concetti sono stati ottenuti in parte basandosi sulla frequenza statistica (e.g. aspetti più ricorrenti per definire il proprio stile di insegnamento) oppure basandosi su esperienze del proprio passato (e.g. insegnante modello da seguire o da non seguire). Da qui vorrei partire: dalla necessità, come direbbe Bruner a proposito del mito, di esteriorizzare per oggettivizzare<sup>20</sup>, ossia rendere visibili a tutti - e quindi anche condivisibili - gli elementi fondanti, i paletti attorno a cui costruire o per meglio dire, ricostruire metodologie e contenuti. Partirò perciò dagli elementi comuni, desunti dai contributi presentati da tutti i colleghi per confrontarli con la prassi da noi seguita nel ciclo di incontri e per me rivelatori di un nuovo modo di impostare il proprio lavoro di insegnante.

---

<sup>20</sup> J.S. Bruner, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, 2005

**Allegato**



## **Apprendimento e Democrazia**

Un progetto di formazione/ricerca/azione sulla democrazia nelle pratiche di costruzione delle conoscenze

*Associazione Mario Del Monte*

### **Premessa e contenuto del progetto di ricerca**

Il lavoro *sull'apprendimento della democrazia*, svolto nel periodo 2001/2002 e documentato nel primo "Quaderno dell'Associazione Mario Del Monte" dal titolo "*Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità*", focalizzava soprattutto il tema della democrazia scolastica all'interno della trama relazionale che si stabilisce, a scuola, tra i soggetti protagonisti dell'interazione educativa.

Il progetto che viene qui proposto è la naturale prosecuzione di quella esperienza e si propone di realizzare una ricerca sperimentale sui temi che possono definire una "democrazia dell'apprendimento", cioè di possibili modalità democratiche nella costruzione delle conoscenze a scuola: la qualità della relazione educativa, il trasferimento delle conoscenze in modo non autoritario, il riconoscimento di una reciprocità di apprendimento tra insegnanti e allievi, il rapporto tra aspettative e risultati dell'azione educativa, la costruzione del senso di responsabilità.

Ciò presuppone una partecipazione attiva di docenti e studenti nella riflessione e nell'analisi del proprio apprendimento attraverso pratiche quotidiane.

Per quanto riguarda i docenti si tratta di fare in modo che essi possano sperimentare uno spazio aperto al confronto, alla discussione, all'approfondimento nel quale raccontare e riflettere sulle pratiche educative abitualmente poste in essere nella loro professione, diventando perciò osservatori e "ricercatori di se stessi" anche in riferimento ai loro personali processi di apprendimento.

Per quanto riguarda gli studenti verranno organizzate, con la collaborazione e la partecipazione attiva degli insegnanti, attività specifiche con momenti di riflessione sui modi in cui essi apprendono ricollegandoli alla loro storia cognitiva.

### **Struttura del progetto di ricerca**

Il lavoro sarà articolato in due anni scolastici. Nel corso di questo periodo di tempo, sono previsti risultati intermedi e momenti di valutazione delle diverse tappe. Si pensa di realizzare un percorso *esplorativo e sperimentale*, aperto pertanto a possibili mutamenti in corso d'opera derivanti dalle riflessioni che il gruppo di insegnanti (di scuola superiore, docenti di discipline diverse) farà emergere nello svolgimento del progetto stesso.

Il progetto si articola in quattro livelli di lavoro che, sebbene distinti, interagiscono reciprocamente in modo sostanziale e si sovrappongono, almeno parzialmente, in termini temporali:

- a. *livello formativo-laboratoriale*: attività attraverso le quali gli insegnanti interessati, ritrovandosi con regolarità, con l'aiuto di docenti esperti, approfondiscono i nodi concettuali del tema oggetto di indagine, e riflettono sulle proprie esperienze e conoscenze, in merito alla costruzione del proprio sapere professionale;
- b. *livello didattico*: attività attraverso la quale si cercherà di giungere alla costruzione e alla sperimentazione nell'attività scolastica quotidiana di materiali, alla definizione di pratiche didattiche, alla formalizzazione di percorsi e strumenti di lavoro volti ad intensificare la partecipazione reale degli alunni nella costruzione del sapere;
- c. *livello di ricerca*: attività di osservazione e monitoraggio delle esperienze e delle sperimentazioni didattiche definite (e arricchite attraverso il lavoro condotto) con conseguente riflessione e discussione critica su di esse;
- d. *livello di diffusione*; la diffusione dei risultati (intermedi e finali) della ricerca non sarà un momento accessorio, ma costituirà parte integrante dell'indagine stessa, affinché le competenze e le esperienze maturate possano promuovere ulteriori occasioni di discussioni e approfondimento, nonché ampliamento dell'indagine formativa.

## Fasi della ricerca

### Anno scolastico 2005/2006

1. Fase 1: presentazione e avvio. Il progetto sarà presentato nel mese di **ottobre 2005** agli insegnanti, ai dirigenti e alle autorità scolastiche, con il coinvolgimento degli assessori comunali, provinciali e regionali, in un "Incontro pubblico" in cui verranno discussi in modo aperto e proposte alcune domande iniziali sui temi dell'apprendimento e delle diverse pratiche nella costruzione dei saperi, nonché sull'importanza dell'ascolto nelle dinamiche docente-discente. In questa occasione saranno direttamente coinvolti gli insegnanti interessati alla sperimentazione;
2. Fase 2: laboratorio propedeutico sul tema della ricerca. Nel periodo **ottobre-dicembre 2005**, con incontri a cadenza quindicinale, si svolgerà questo primo momento che servirà per chiarire e definire il confine tematico della ricerca. Il gruppo di ricerca (formatori, insegnanti interessati ed eventuali "esperti") solleciterà una riflessione sui temi dell'apprendimento e della democrazia e sulla loro possibile interazione. Si inizierà mettendo in comune le modalità di lavoro nella pratica educativa per sviluppare una riflessione e un confronto sul proprio operare. Si prevedono 2 incontri del gruppo di ricerca + 1 incontro con un docente "esperto" o con un "testimone" di esperienze significative a seconda delle necessità espresse dal gruppo;
3. Fase 3: laboratorio autobiografico. Nel periodo **febbraio-aprile 2006** gli insegnanti sperimenteranno una attività di scrittura e riflessione che abbia come oggetto la propria storia cognitiva e professionale ed anche le diverse forme di apprendimento sia scolastico che extrascolastico. Si effettueranno: 1 incontro con un docente "esperto" + 4 incontri condotti da formatori in metodologie autobiografiche. A questo primo momento seguiranno almeno 2

incontri del gruppo di ricerca dedicati alla creazione condivisa degli strumenti da utilizzare all'interno delle classi.

### **Anno scolastico 2006/2007**

1. Fase 4: ricerca/azione. Nei mesi **da ottobre 2006 a febbraio 2007** verranno sperimentati sulle classi i percorsi di ricerca predisposti nelle fasi precedenti che dovranno prevedere una diversificazione a seconda delle situazioni o delle singole necessità e realtà delle classi e degli insegnamenti. Si svolgeranno alcuni incontri per definire le modalità per l'analisi dei materiali prodotti dagli studenti e il confronto tra gli insegnanti; e almeno 2 incontri con i referenti teorici del progetto;
2. Fase 5: restituzione. Nei mesi **da marzo a ottobre 2007** si terrà il confronto tra i docenti coinvolti sui risultati della sperimentazione realizzata in classe, si effettueranno le restituzioni agli studenti delle problematiche emerse con discussioni di approfondimento. Si procederà infine alla analisi dei materiali realizzati durante la sperimentazione e alla stesura del report;
3. Fase 6: diffusione. Nel mese di **novembre 2007** verranno presentati al mondo della scuola i risultati della sperimentazione con un evento finale.

### **Scansione temporale**

- a) costituzione del gruppo e avvio della fase formativa  
*2 mesi tra ottobre e dicembre 2005*
- b) attività formative (laboratorio autobiografico)  
*3 mesi tra febbraio e aprile 2006*
- c) attività di ricerca / azione  
*5 mesi da ottobre 2006 a febbraio 2007*
- d) attività di rielaborazione, confronto, stesura, restituzione e diffusione  
*8 mesi da marzo a novembre 2007*

### **Materiali finali attesi**

1. percorso strutturato di formazione degli insegnanti sulla storia cognitiva e professionale
2. percorso strutturato da utilizzare all'interno delle classi
3. report sui risultati della ricerca

### **Soggetti coinvolti**

1. Insegnanti di scuola media superiore di materie diverse (di istituti della città e della provincia) per un numero max di 20
2. Classi o gruppi di alunni collegati agli insegnanti coinvolti
3. Il gruppo di ricercatori che affiancano il lavoro degli insegnanti e che garantiscono il monitoraggio e la scientificità del progetto: tra essi il prof. Vando

Borghi per la Associazione “Mario Del Monte” e 2 docenti esperti in metodologia autobiografica (prof. Anna Maria Pedretti, prof. Gianna Niccolai)

4. 2 docenti “esperti” richiesti in alcuni momenti specifici del progetto (prof. Maura Striano, prof. Carmine Lazzarini)
5. 2 collaboratori da affiancare nel momento dell’analisi dei materiali prodotti
6. Associazione Mario Del Monte
7. Comune di Modena - Assessorato all’Istruzione
8. Provincia di Modena - Assessorato all’Istruzione e alla Formazione
9. Regione Emilia Romagna - Assessorato all’Istruzione e alla Formazione

Modena, settembre 2005

## **Bibliografia**





1. Per quanto riguarda i presupposti teorici dell'approccio autobiografico nella formazione:

*Adultità*, n.4, ottobre 1996 (*Il metodo autobiografico*), Guerini e Associati

BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano

CONNELLY M.F., CLANDININ J.D. *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli 1997

DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996

DEMETRIO, D. *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari 2003

FABBRI L., *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999

FORMENTI L. - GAMELLI I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000

SANTOIANNI F., STRIANO M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Bari 2003

SCHETTINI B. (a cura di), *Le memorie dell'uomo. Il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*, Guerini, Milano 2004 (in particolare i capitoli: DEMETRIO D. *La presenza autobiografica nelle conversazioni tra saperi*, e DEMETRIO D., LAZZARINI C., *Lo spazio autobiografico nei curricula*).

SCHÖN D., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006

STRIANO M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001

## 2. Ricerche nella scuola attraverso l'approccio autobiografico

AA.VV., *Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità*, Quaderni Associazione Mario Del Monte, Modena Cooptip 2002

CHIESA D., TRUCCO ZAGREBELSKY C., *Chi insegna si racconta*, Einaudi, Torino 2005

DEMETRIO D., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995

DEMETRIO D., BELLA S., (a cura di) *Una nuova identità docente. Come eravamo, come siamo*, Mursia, Milano 2000

LAZZARINI C. (a cura di), *Dare nomi alle nuvole. Un modello di ricerca autobiografica sull'adolescenza*, Guerini, Milano 2000

## 3. Sull'ascolto attivo e sulle realtà organizzative come processi che istituiscono la realtà su cui poi agiscono

BAGNI G., CONSERVA R., *Insegnare a chi non vuole imparare*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2005

BIFULCO L., *Che cos'è una organizzazione*, Carocci 2003

BRUNI A., *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Carocci 2003

DE LEONARDIS O., *Le istituzioni*, Carocci 2001

LANZARA G.F., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino 1993

GOBO G., *Descrivere il mondo*, Carocci 2001

MANTEGAZZA R., SEVESO G., *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2006

SCLAVI M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori 2004

SCLAVI M., *A una spanna da terra*, Feltrinelli 1989

ROSSI DORIA M., *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora del Mediterraneo 1999

STARNONE D., *Solo se interrogato*, Feltrinelli 1995

## Per chi vuole approfondire

I testi riportati nel presente fascicolo sono una selezione di tutto il materiale prodotto.

È possibile consultare sotto forma cartacea presso Memo, oppure on line sui siti:

[www.ted.scuole.provincia.modena.it](http://www.ted.scuole.provincia.modena.it)

[www.mariodelmonte.it](http://www.mariodelmonte.it)

i seguenti materiali:

1. *Il percorso dettagliato nelle sue diverse fasi e attività*
2. *Le relazioni di approfondimento teorico degli esperti*
3. *I testi scritti dagli insegnanti durante il percorso*
4. *Le relazioni complete degli insegnanti alla fine del primo anno*



# INDICE

## **Prefazione**

*La ripresa del filo rosso* 5

## **Report dell'attività di formazione**

*Diario del primo anno* 11

## **Appendice**

*Apprendimento e democrazia: perché?* 33

*La democrazia nell'apprendimento a scuola:  
una sintesi del percorso svolto* 36

## **Allegato**

*Progetto iniziale* 57

**Bibliografia** 63





Apprendimento e democrazia nella scuola: un binomio possibile? Molteplici i possibili intrecci tra i due termini: democrazia come costruzione di un contesto di apprendimento democratico, come approccio aperto ai saperi, come laboratorio narrativo e personale dei saperi, come possibilità di portare a scuola la propria storia... È per cercare una possibile risposta a questa domanda "impossibile", ma legittima, che è nato il progetto di formazione e ricerca promosso dalla Fondazione "Mario Del Monte" e sostenuto dagli Assessorati all'Istruzione del Comune e della Provincia di Modena, con il contributo della Regione Emilia Romagna e del Fondo Sociale Europeo. In questo fascicolo si racconta con quali presupposti teorici, con quali modalità e con quali esiti trasformativi si è realizzata la prima parte (prevalentemente incentrata sulla formazione degli insegnanti) di questo progetto, continuazione ideale di una precedente ricerca promossa, sempre dalla Fondazione Del Monte, nel 2002 sulla percezione che gli studenti e gli insegnanti hanno della scuola come spazio della democrazia. Il percorso di ricerca, che ha visto la partecipazione di 15 insegnanti di scuola media superiore degli istituti di Modena e provincia, riprende ora con il coinvolgimento anche degli studenti

