

## Recensione

**Loretta Fabbri, Claudio Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 139**

*Emanuela Guarcello*

Il libro di Loretta Fabbri e Claudio Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, nasce a seguito dell’impegno degli autori nella rimodulazione della didattica universitaria nell’ottica della progettazione dei “processi di *governance*” e dell’innovazione dei processi formativi, anche al fine di certificare le competenze raggiunte dagli studenti, intese come obiettivi e *outcomes* finali dei percorsi di apprendimento:

L’accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio rimanda proprio alla necessità di presidiare questi aspetti. L’introduzione di alcuni concetti chiave, quale ad esempio lo *student – centred learning*, invita a spostare l’attenzione dal *teaching* al *learning*. La qualità e l’efficienza dell’offerta formativa hanno sempre più a che fare con i risultati e i *learning outcomes*. Come e attraverso quali processi possiamo consentire l’acquisizione di quegli apprendimenti trasversali che ora più che mai richiedono gli *stakeholders*, gli studenti, il mondo del lavoro? (p. 10).

Gli autori sostengono che, pur con le dovute differenze, le riflessioni emerse nel contesto universitario possono riscontrare continuità con l’ambito della formazione secondaria superiore. Infatti, anche l’istruzione secondaria è soggetta alla «critica diffusa nei sistemi anglo – americani sulla difficoltà della scuola di sviluppare negli studenti una piena padronanza dei contenuti disciplinari appresi nel percorso scolastico» (p. 35), problema spesso imputato alla prevalenza/superiorità dell’insegnamento del sapere «cerebrale» (p. 34) o astratto su quello pratico. Proprio nell’intento di un superamento di questa

classica e, potremmo dire, “semplicistica” dicotomia gerarchica tra livelli di conoscenza, si colloca il contributo di Fabbri e Melacarne i quali, già attraverso la dedica iniziale del testo, chiariscono le premesse epistemiche della loro opera: «Alle studentesse e agli studenti incontrati, che ci hanno aiutato a comprendere che il loro apprendimento è più importante del nostro insegnamento» (p. 5). In coerenza con tali dichiarazioni, il volume si suddivide in due parti specifiche: la prima, significativamente più ampia, è intitolata *Insegnamento e apprendimento* e interroga il lettore sulle modalità didattiche per promuovere l'apprendimento degli studenti attraverso repertori di pratiche innovative di insegnamento. La seconda, *Apprendimento e insegnamento*, è volta a tracciare un breve quadro concettuale e operativo in merito allo sviluppo del personale docente, invitato a incrementare e trasformare il proprio apprendimento al fine di insegnare meglio:

Abbiamo voluto fare una scelta ‘riduttiva’ che consentisse però di approfondire traiettorie metodologiche e dispositivi di sviluppo professionale in grado di offrire un contributo al miglioramento dei processi di apprendimento di tutti gli attori che abitano la scuola (p. 13).

La scuola, entro la quale Fabbri e Melacarne collocano metodologie e dispositivi didattici, trova come proprio snodo centrale il concetto di competenza fondata, nell'ordine, su «obiettivi economici» («flessibilità, specializzazione e innovazione del mercato del lavoro [...] preparare alla vita economica e professionale») e «obiettivi civili e culturali» (p. 19). Questi ultimi appaiono, nelle maglie del testo, più sfumati a vantaggio di una più ampia riflessione su una didattica che si renda funzionale all'inserimento professionale dello studente, alla sua capacità di trasformare quanto appreso in competenze spendibili, a breve, su un piano empirico. L'idea di studente e, in senso più ampio, di persona sottesa ai processi di apprendimento – insegnamento indicati nel testo, pare in linea con le più attuali, anche se non recenti<sup>1</sup>, concezioni rispetto al significato e alla funzione della scuola, ma non sempre avvertita (in maniera diffusa ed esplicita) delle derive efficientistiche ad esse connesse<sup>2</sup>.

Tale riflessione, seppur appena accennata, costituisce un necessario chiarimento delle premesse concettuali entro le quali si collocano le proposte metodologiche degli autori, a loro volta convinti che sia fondamentale «prendere atto che parlare di apprendimento implica richiamare in causa ciò che si crede a proposito della natura della conoscenza, del conoscere e dei

---

<sup>1</sup> G. Chiosso, *La scuola e le politiche dell'istruzione*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano 2009, pp. 45-66.

<sup>2</sup> A.M. Mariani, *Dal punto di vista dell'educazione*, Sei, Torino 2012.

destinatari di questa conoscenza» (p. 29). Approfondita poc'anzi l'idea di uomo, "destinatario" dell'insegnamento, per quanto riguarda la natura della conoscenza e del conoscere, i riferimenti esplicitamente indicati da Fabbri e Melacarne si collocano entro una rosa dichiaratamente "selezionata" di autori e di studi, alcuni anche "lontani" dal mondo della scuola. Essi vengono richiamati e interconnessi in quanto accomunati da un medesimo sguardo sull'educativo: l'intreccio tra scuola e contesti informali, intesi come occasioni di apprendimento e setting «espansi» (p. 10).

Gli autori riprendono il pensiero di Vygotskij in riferimento alle radici sociali dello sviluppo e del funzionamento mentale umano. La sua concezione del linguaggio, del pensiero e lo specifico costrutto della Zona di Sviluppo Prossimale, fanno dell'interazione, degli aspetti culturali e sociali nodi centrali del processo di apprendimento<sup>3</sup>. Logica connessione, quindi, al pensiero di Bruner<sup>4</sup>, proprio di una prospettiva costruttivista e narrativa, e di Wenger<sup>5</sup>, in relazione alle note riflessioni sull'apprendimento situato e sulle situazioni sociali in cui esso si declina. I riferimenti teorici tradizionalmente più lontani dal mondo della scuola e richiamati dagli autori, si collocano entro i contesti informali<sup>6</sup>, che concepiscono l'apprendimento «come processo che è integrato con le routine quotidiane; attivato da uno stimolo interno o esterno; non necessariamente mosso a livello consapevole; generato anche dal caso; induttivo di riflessione e azione; inevitabilmente connesso all'apprendimento di altri» (p. 36). Trasversalmente ai temi dell'apprendimento come costruzione collettiva e tangenzialmente ad esso, tra le maglie dei concetti e dei metodi proposti, emerge il pensiero di Dewey, implicitamente in relazione a

---

<sup>3</sup> Tali riflessioni vengono contrapposte a quelle di Piaget, espressione di una «conoscenza di ordine universale, acontestuale, logico-formale» (p. 30).

<sup>4</sup> Il richiamo è a J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, tr. it. di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2002. È forte l'accento, quindi, sulle dimensioni narrative della conoscenza. In riferimento al tema del costruttivismo, il rimando è anche a E. Corbi, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli 2010.

<sup>5</sup> Cfr. J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (1991), tr. it. di G. Lo Iacono, Erickson, Trento 2006; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), tr. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2006; E. Wenger, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (2002), tr. it. di P. Valentini, Guerini, Milano 2007.

<sup>6</sup> Cfr. G.J.J. Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers, Boulder (Colorado) 2006; I.F. Goodson, G.J.J. Biesta, M. Tedder, N. Adair, *Narrative Learning*, Routledge, New York 2010; R. Cohen, A.W. Siegel, *Context and Development*, Hillsdale, Erlbaum 1992; V.J. Marsick, K.E. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, New York 1990; V.J. Marsick, M. Volpe, *The Nature and Need for Informal Learning*, in «Advances in Developing Human Resources», n. 1, 1999, pp. 1-9.

*Esperienza e educazione* (1938/2014) ed esplicitamente in riferimento a *Logica, teoria dell'indagine* (1938/1982), in connessione alla riflessività propria dei dispositivi didattici e alla concezione di classe come di comunità di ricerca.

Le proposte di insegnamento elaborate in base a tali prospettive, vedono i giovani insegnanti quali professionisti che si collocano entro la comunità scolastica e si fanno testimoni di pratiche didattiche sfidanti. Accanto a ciò, lo studente che apprende è un «soggetto epistemico, ossia agente attivo nei processi di costruzione del proprio apprendimento. Si sottolinea il carattere situato e distribuito della conoscenza nonché l'importanza di imparare attraverso compiti autentici, reali, complessi e significativi» (p. 43). In quest'ottica, il setting didattico, di matrice socio – costruttivista, si connota come «partecipativo» (p. 38) e promuove «aule cooperative» (p. 43) nella prospettiva dell'«*informal learning*» (p. 35), «insegnamento informale e reciproco tra discenti entro e fuori la scuola» (p. 39). Il richiamo, ampio e diffuso, è alla comunità di apprendimento<sup>7</sup> volta a promuovere la cooperazione strutturata, la modulazione delle attività nel rispetto della biografia personale dello studente (approcci nei confronti dell'apprendimento, storie di successi e fallimenti, ambiti di interesse e diversificazione delle capacità personali, ...), il ricorso a opportunità didattiche riflessive<sup>8</sup>. La riflessione è intesa come «dispositivo» ermeneutico teso a promuovere un apprendimento che superi le divisioni dicotomiche fra attività «cerebrale» e concreta: «le azioni e il mondo sono sempre implicate nel pensiero, nel discorso, nel sapere e nell'apprendimento» (p. 34).

Entro il setting didattico così delineato, trovano spazio quelle esperienze di apprendimento cooperativo organizzate secondo i modelli proposti dalla

---

<sup>7</sup> Tema caro a Fabbri, che ne ha approfondito riferimenti epistemologici, formativi e di ricerca nel testo L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

<sup>8</sup> Cfr. C. Argyris, D. A. Schon, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco 1974; C. Argyris, *Strategy, Change & Defensive Routines*, Pitman, Boston 1985; C. Argyris, D. A. Schon, *Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary*, in «American Behavioral Scientist», V, n. 32, 1989, pp. 612-623; D. Boud, S. Knights, *Course Design for Reflective Practice*, in N. Gould, I. Taylor, *Reflective Learning for Social Work: Research, Theory and Practice*, Arena, Aldershot 1996, pp. 23-34; D. Boud, D. Walker, *Promoting Reflection in Professional Courses: The Challenge of Context*, in «Studies in Higher Education», II, n. 23, 1998, pp. 191-206; D.A. Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; D.A. Schon, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1987; D.A. Schon, *Designing as Reflective Conversation with the Materials of a Design Situation*, in «Knowledge – Based Systems», I, n. 5, 1992, pp. 3-14; M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

letteratura scientifica dagli anni Sessanta<sup>9</sup> a oggi:

Si tratta di tutte quelle prospettive che hanno condiviso l'idea che il sapere disciplinare potesse diventare il pretesto per poter far riflettere lo studente sui suoi stessi modi di elaborare i problemi, creare e validare idee (p. 23).

In questa logica, il libro di testo non è l'oggetto dell'attività, quanto piuttosto «uno strumento di comprensione del mondo » (p. 44) che promuove, attraverso lo studio delle singole discipline, l'idea di classe intesa come gruppo di ricerca, la discussione centrata sul *problem solving* e sulle pratiche conversazionali, la possibilità di imparare a imparare, di comprendere i modi in cui si pensa, si oggettiva il mondo e si agisce. Inoltre, rende possibile lo scambio e la co - costruzione delle conoscenze attorno a un sapere disciplinare, il ragionamento per temi complessi attraverso la negoziazione sociale, la sperimentazione di molteplici modalità di fronteggiamento dei problemi, l'autovalutazione da parte degli studenti dei progressi individuali e di comunità, il ricorso a risorse anche esterne alla classe, la realizzazione di prodotti frutto del lavoro di comunità, l'interdipendenza positiva (ogni studente è indispensabile per il lavoro del gruppo), la responsabilità individuale nel raggiungimento dell'obiettivo e la partecipazione equa.

Tra insegnante e allievi si instaura, così, un rapporto di esperto/novizio, nel quale quest'ultimo può esprimere un'identità ora centrale, ora periferica sia in relazione alla propria personalità sia, di volta in volta, in funzione della specifica attività:

Un novizio può aver desiderio di emergere, di sentirsi adeguato e rubare il 'mestiere con gli occhi'. In questo caso, ogni occasione è per lui un momento per dimostrare ciò che sa fare e che vorrebbe saper fare. Un altro studente può essere timido e insicuro, si pone in una posizione periferica, non riesce a muoversi, non si sente sicuro, in grado di farcela (p. 39).

L'interazione che si genera tra esperto - novizio e novizi tra loro viene

---

<sup>9</sup> Il riferimento è ai modelli: *Learnig together* (D.V. Johnson, R.T. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1987), *Student Team Learning* (R. E. Slavin, *Cooperative Learning Theory, Research and Practice*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1990), *Structural Approach* (D.M. Kagan, *Implications of Research on Teacher Belief*, in «Educational Psychologist», I, n. 27, 1992, pp. 65-90), *Complex Instruction* (E.G. Cohen, *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*, in «Review of Educational Research», n. 64, 1994, pp. 1-35 ), *Group Investigation* (S. Sharan, Y. Sharan, *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*, Teachers College Press, Colchester 1992).

definita «simultanea» (p. 51), in contrapposizione all'interazione sequenziale, caratterizzata da un ordine per la presa di parola e, quindi, da un'esposizione singola piuttosto che da una reale interazione, costruttiva di nuovi apprendimenti. In questo contesto dialogico, l'insegnante si pone come uno «*scaffolder*», il quale offre un'impalcatura di sostegno «che viene progressivamente smantellata» (p. 50).

Tra i dispositivi didattici presentati, troviamo la tecnica «*Jigsaw*» (p. 59), la «*Community of inquiry*» (p. 61) e ampio spazio viene dedicato all'«apprendistato cognitivo [...] differenziandolo dall'apprendistato tradizionale per la maggiore attenzione posta alla dimensione metacognitiva, al ruolo dell'insegnante nel promuovere una riflessione più attenta da parte dello studente, alla concettualizzazione dell'esperienza piuttosto che alla semplice acquisizione di abilità» (p. 69). Il processo didattico dell'apprendistato cognitivo richiama, quindi, la dimensione della «sperimentazione guidata» (p. 71) caratterizzata dalla riflessione sull'esperienza con il supporto dell'insegnante e, al contempo, da «*peer tutoring*» e «*peer collaboration*» (p. 74).

La seconda parte del testo, molto meno ampia ma particolarmente promettente per la formazione sia di docenti sia di professionisti educativi, sociali e sanitari, è volta a «delineare i percorsi attraverso i quali gli insegnanti si percepiscono come professionisti chiamati a gestire transizioni con diversi interlocutori, a negoziare la propria attività con altri, a impegnarsi nella gestione di una organizzazione composta da elementi espliciti e impliciti» (p. 92). L'apprendimento professionale promosso da Fabbri e Melacarne è centrato, in continuità con quanto espresso nella prima parte del testo, su due elementi portanti: la riflessività (analisi delle interpretazioni intorno agli eventi) e le comunità professionali (spazi di validazione di idee e pratiche). Se in *Insegnamento e apprendimento* il riferimento cardine era alle riflessioni di Wenger (2006), ora il richiamo va, in forma esplicita, al *transformative learning* di Mezirow<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> P. Cranton, *Transformative Learning in Action: Insights from Practice, New Directions for Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1997; P. Cranton, *Transformative Learning: a Guide for Educators of Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 2006; V. J. Marsik, T.E. Maltbia, *The Transformative Potential of Action Learning Conversation: Developing Critically Reflective Practice Skills*, in J. Mezirow, E. Taylor, *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2009, pp. 160-171; V. J. Marsik, J. D. Manigault, *Supporting the Development of Youth Development Workers through Action-Based, Critically Reflective Learning*, in «Educational Reflective Practices», I, n. 2, 2011, p. 7-36; J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990; J. Mezirow, *Transformative Learning: Theory to Practice*, in P. Cranton, *Transformative Learning in Action*, cit., pp. 5-12; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione* (1991), tr. it. di

Apprendere una professione non significa solo imparare a fare qualcosa, ma anche cambiare il proprio set di aspettative, le idee con cui diamo significato alla realtà attraverso le prospettive di significato [...]. Tale trasformazione permette ai professionisti di entrare a far parte di sistemi di azione sempre più complessi. Consente di adottare prospettive più inclusive – capaci di dare senso anche a eventi inattesi – o più permeabili – capaci di evolversi e di cambiare – o più discriminanti quindi in grado di lavorare a diversi livelli e piani di azione (p. 120).

Al fine di promuovere tale forma di apprendimento, gli autori propongono l'allestimento di situazioni con forte connotazione (o almeno connessione) informale, entro le quali i neofiti o gli esperti interagiscono attorno a questioni professionali, riflettendo su relative soluzioni, strumenti e metodi. Questa esperienza permette di mettere in discussione le personali «prospettive di significato» (p. 109) (consuetudini, assunzioni), per considerare interpretazioni alternative che possano trasformare intelligentemente i propri percorsi di azione. Tali situazioni formative vengono definite nel testo «comunità comunicative»<sup>11</sup> [...] che permettono ai loro membri di utilizzare una dialettica razionale e sostengono le interazioni basate sulla comprensione e verifica della validità di ciò che viene comunicato» (p. 122). La comunità comunicativa promuove «pratiche interattive promettenti» (p. 123), non estranee al conflitto costruttivo e fondate sulla necessità dell'argomentazione come cardine per riflettere criticamente sulle «euristiche» (p. 125) (a volte soggette a distorsioni) alle quali si ricorre per semplificare le decisioni e affrontare problemi situati. Punto di partenza per la riflessione sono stimoli sotto forma di domanda, approccio che richiama la prospettiva della nota *Philosophy for Children* e più attuale *Philosophy for Communities*. Tuttavia, è necessario evidenziare che nessun riferimento a esse emerge esplicitamente nel testo<sup>12</sup> e che le domande che vengono riportate come traccia di esempio per la riflessione presentano caratteristiche distanti da quelle proposte dalla letteratura di settore<sup>13</sup>.

---

R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2003; J. Mezirow, *Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto*, in G. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. 7-23; J. Mezirow, E. Taylor, *Transformative learning in practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2009.

<sup>11</sup> Il riferimento è alle “Comunità comunicative” di J. Mezirow *Apprendimento e trasformazione*, cit., p. 185.

<sup>12</sup> Ad eccezione del riferimento a M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, cit.

<sup>13</sup> Le domande proposte nel testo inducono, nella loro stessa formulazione, la risposta, generando una dicotomia tra ciò che è opportunamente giusto e ciò che è scorretto. Tra gli stimoli proposti, troviamo: «Il processo di insegnamento è un processo lineare o si fonda sulla possibilità di aiutare e accompagnare il soggetto a trasformare i propri saperi? [...] Le competenze acquisite in un contesto possono essere spese in un altro ambito?» (p. 127).

I dispositivi riflessivi di Fabbri e Melacarne si innestano, quindi, in un quadro di analisi e prassi fortemente comunitarie, con possibilità trasformative utili non solo nella formazione degli studenti, ma anche dei professionisti, offrendo interessanti spunti di riflessione sul significato e sulle pratiche di costruzione di spazi riflessivi per il confronto, la supervisione e l'apprendimento in ambito scolastico, ma anche educativo, sociale e sanitario.