



---

Collana diretta da Umberto Margiotta / 2

Comitato scientifico della collana

LUCIANO GALLIANI

Università degli Studi di Padova

LUIGI D'ALONZO

Università Cattolica del Sacro Cuore

LUIGINO BINANTI

Università del Salento

MARIO LIPOMA

Università degli Studi di Enna "Kore"

ACHILLE M. NOTTI

Università degli Studi di Salerno

PIERGIUSEPPE ELLERANI

Università del Salento

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Umberto Margiotta

[a cura di]

---

Il grafo della formazione.  
L'albero generativo  
della conoscenza pedagogica

Volume stampato con il contributo della Università Ca' Foscari di Venezia  
Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali  
su fondi del PRIN 2009

ISBN volume 978-88-6760-201-8  
ISSN collana 2284-2985



2014 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota o in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto e opera ai danni della cultura.

- 7 **Introduzione**  
di *Umberto Margiotta*
- 
- 19 **La dimensione epistemologica: paradigmi e teorie. Una rivoluzione concettuale**  
di *Umberto Margiotta*  
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
- 
- 41 **La dimensione epistemologica: modelli e categorie. Lavoro e formatività**  
di *Massimiliano Costa*  
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
- 
- 83 **La dimensione fenomenologica: progetti e funzioni. Morfologie della trasformazione**  
di *Rita Minello*  
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
- 
- 123 **La dimensione fenomenologica: contesti e tempi. Epistemologia della complessità**  
di *Ivana Maria Padoan*  
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
- 
- 139 **La dimensione metodologica: i metodi**  
di *Fiorino Tessaro*  
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
- 
- 171 **La dimensione metodologica: le strategie**  
di *Monica Banzato*  
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
- 
- 195 **La dimensione referenziale (Sistemi, Risultati, Processi): la formazione tra essere ed esistere**  
di *Diana Olivieri*  
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
-

**231 La dimensione referenziale: oggetti e prodotti. Un modello di sviluppo**

di *Roberto Melchiori*

Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*

---

**247 La dimensione assiologica: il ciclo del valore**

di *Diana Olivieri*

Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*

---

I concetti delle mappe concettuali discussi nelle cinque dimensioni dell'ontologia sono definiti attraverso "istanze" di carattere *normativo* (citazioni, note, osservazioni, bibliografia, sitografia) e di carattere *descrittivo* (evidenze empiriche della ricerca scientifica e delle pratiche formative) nel SITO:

[www.ontologie-pensamultimedia.it](http://www.ontologie-pensamultimedia.it)

nel quale vengono documentati, attraverso video digitali – curati da Luca Luciani – anche i percorsi di ricerca della comunità scientifica.

---

## La dimensione metodologica: i metodi

---

### 1. Il metodo: tra procedure e processi

L'azione formativa si presenta come una proposta complessa, organizzata e vissuta, di contenuti e di metodi, di valori e di strategie, di visioni del mondo e di tecniche operative. La natura del metodo sta nell'essere, nel tempo, *sia procedura che processo*, in reciproca interazione, funzionale all'acquisizione significativa, stabile e fruibile di conoscenze, abilità e competenze.

I costrutti di procedura *reversibile* e di processo *irreversibile* si rifanno al pensiero di Ilya Prigogine secondo cui le scienze umane non possono prescindere dall'idea di una *freccia temporale orientata*, sia a livello individuale sia a livello collettivo, nel coniugare il *tempo* con il *sensu* (Prigogine and Stengers 1981).

Nell'ontologia formativa, il metodo si configura, per un verso, in ottica *procedurale reversibile*, come un *itinerario di attività*, progettato, pianificato e organizzato dal formatore, e per altro verso, in ottica *processuale irreversibile*, come un *percorso reale, orientato e vissuto* dai soggetti in formazione. Pertanto, il metodo è insieme: a) l'itinerario disegnato, predisposto, costruito dal formatore e b) il percorso di apprendimento effettivamente intrapreso dall'allievo e, per alcuni tratti, accompagnato dal formatore.

Il metodo, interpretato anche in chiave etimologica, è *il percorso che conduce al risultato* ed ha origine dall'intreccio di due fattori: *l'oggetto* e il *soggetto* dell'insegnamento-apprendimento. Per quanto riguarda l'oggetto (il *che cosa* si insegna, ossia i contenuti, le conoscenze, le discipline) i metodi si differenziano per le specificità concettuali del processo formativo, che afferiscono all'epistemologia dei saperi, alla costruzione di competenze specialistiche, alla messa a punto di autonomi sistemi di padronanze; mentre, per

quanto riguarda i soggetti-allievi, i metodi si disegnano sulle caratteristiche personali (cognitive, metacognitive, operativo-agentive, emotive, motivazionali, interattivo-relazionali), che contraddistinguono i destinatari dell'azione formativa, e sulle loro individuali potenzialità di apprendimento.

Di conseguenza non è possibile affermare in astratto l'esistenza di un metodo migliore di altri: solo misurandosi con la complessità del reale un metodo potrà risultare adeguato, appropriato, opportuno o conveniente.

La storia dell'educazione mostra che i metodi furono essenzialmente dedotti da quelli che impiegavano i ricercatori o gli specialisti delle discipline insegnate (seguendo, in questo campo, le teorie cartesiane); il grido lanciato da J.J. Rousseau scosse un po' gli spiriti, ma c'è voluto ancora più di un secolo perché si facesse chiaramente la distinzione fra i contenuti da trasmettere e i metodi da adoperare in questa trasmissione. Gradualmente i metodi pedagogici acquistano la loro autonomia nei confronti dei metodi delle discipline insegnate. Il XX secolo, inoltre, affermerà che i contenuti e i metodi non sono neutri in rapporto al funzionamento psicologico degli alunni (Mialaret, 1988, pp. 59-60).

### 1.1 *Il metodo nella progettazione formativa*

Il metodo non va considerato in modo isolato e indipendente dagli altri elementi della progettazione formativa. È, invece, strettamente connesso almeno con tre altri aspetti:

- la determinazione del *profilo d'ingresso* degli allievi e del *potenziale d'apprendimento diagnosticato*;
- la definizione del *profilo formativo in uscita* (nell'articolazione delle soglie di padronanza attese, conclusive o in itinere);
- la selezione dei *contenuti di insegnamento*, intesi come mediatori di sviluppo della professionalità.

Le discipline si differenziano enormemente rispetto all'impianto metodologico adottato: alcune, inflessibili verso la meta, tendono al rigore assoluto, altre utilizzano stili e percorsi più liberi e più aperti. Ciononostante, l'insegnamento, anche quello a maggior indice di spontaneità e di immediatezza, presuppone l'attivazione, più o meno consapevole, di uno schema d'azione e di un metodo, tali da orientare il percorso formativo.



La determinazione del metodo serve a due scopi fondamentali: *a)* favorire l'acquisizione da parte dei soggetti-allievi degli schemi concettuali e delle competenze professionali e trasversali, nel raccordo tra profilo formativo in ingresso e in uscita; *b)* facilitare il raggiungimento delle intenzioni formative, ossia di quegli atteggiamenti, stili, padronanze che più stabilmente sviluppano la professionalità e incidono nella personalità del soggetto.

Come nasce il metodo? Dalla riflessione critica o dall'esperienza sul campo? Le evidenze delle pratiche formative mostrano chiaramente come la genesi e la costruzione di un metodo punti decisamente sull'esperienza.

Una serie di studi ha evidenziato come la condotta dei formatori tenda a cristallizzarsi in prototipi di reazione, costituiti sulla base delle esperienze frequentemente ricorrenti; in tal modo essi sviluppano procedure routinarie capaci di corrispondere rapidamente alle situazioni tipiche dell'interazione in classe [...]. Da ciò si evince che un seppur elementare o scarsamente coerente 'canovaccio d'intervento', di fatto, è sempre in funzione. [...] La logica cui obbedisce tale sapere non si nutre del dubbio sistematico e della riflessione critica, sviluppandosi, invece, in ragione dei risultati ottenuti e assumendo il successo quale criterio di validità. Esso è gravido, dunque, di pigrizie mentali e ripetizioni stereotipate (Tizzi, 1996, p. 101).

## 1.2 Metodologia, metodi e tecniche

La pratica formativa è foriera di confusioni linguistiche: spesso metodo e metodologia sono utilizzati indifferentemente. La *metodologia* può essere definita come il *discorso sul metodo*, come il complesso dei fondamenti teorici o filosofici sui quali un metodo è costruito, come la riflessione e l'analisi dell'efficacia e della qualità degli itinerari e dei percorsi didattici. Il compito della metodologia è di ricercare e studiare, correttamente e criticamente, le tecniche didattiche e i metodi formativi, di provarne la validità e tradurli in piani operativi atti a costruire, analizzare e migliorare l'azione formativa.

La questione terminologica si sposta, quindi, sulla distinzione tra metodo e tecnica. Sia nella letteratura accademica che nelle prassi formative insistono ampie sovrapposizioni concettuali e semantiche tra i due termini. Per G. Miaret (1979) la distinzione è precisa: il metodo è un insieme più o meno ben strutturato, più o meno coerente, di intenzioni e di realizzazioni orientate verso uno scopo esplicitamente o implicitamente enunciato. La tecnica è, invece, un insieme più o meno coerente di mezzi, di materiali, di procedure,

che può avere una finalità in sé e che può essere al servizio di metodi formativi diversi. Per Mialaret, l'insieme di metodi e tecniche costituisce la didattica, cioè quella prassi che consente di insegnare una particolare disciplina, o un determinato grappolo di saperi e di competenze.

Il metodo, nel suo rendersi tangibile, si avvale di tecniche, ma non si identifica con le *tecniche*. La *scelta di un metodo* è *strategica* e risolutiva, coerente con l'elaborazione teorica di riferimento o con le opzioni di valore legate alle finalità del processo formativo. La *scelta di una tecnica* è *strumentale*, contingente, determinata dagli obiettivi immediati da raggiungere.

La tecnica didattica è l'insieme, la successione dei procedimenti impiegati per arrivare ad un risultato. Una tecnica corrisponde a un insieme di azioni concrete stabilizzate che si scompongono in procedimenti, ciascuno dei quali ha il suo modo d'impiego (Goguelin *et al.* 1972, 92).

Diverse impostazioni di curriculum formativo (ad esempio, quelle per concetti, o per padronanze, o per situazioni) non separano in modo netto la fase strategica della progettazione da quella dell'azione didattica con gli allievi: in tali proposte si fa largo uso, in modo integrato, di *metodi e tecniche attive*, in cui lo studente è direttamente coinvolto e partecipa, co-costruttore, del suo apprendimento.

## 2. Per una tassonomia dei metodi

Esistono diverse classificazioni dei metodi formativi, tutte, a vario titolo funzionali al tentativo di mettere ordine nel dedalo di strade, vie, scorciatoie, sentieri che investe il discorso metodologico.

Una possibile classificazione dei metodi *oltre l'aula*, è quella proposta da Boldizzoni e Nacamulli (2004) i quali distinguono tra: a) "aula"; b) "fuori dall'aula"; c) "oltre l'aula". Se il primo gruppo si identifica con i metodi espositivi, i metodi "fuori aula" sono rappresentati dalle forme di out-door training, basate su

... esercitazioni pratiche all'aria aperta e che implicano da un lato la dimensione dell'avventura o almeno della sfida e dall'altro quella del lavoro in team (Boldizzoni e Nacamulli 2004, 4),

mentre l'"oltre l'aula" è costituito da una sorta di "blanding"

... reso possibile sia dalle opportunità offerte dalle tecnologie informatiche e della comunicazione sia dalle esperienze dei metodi d'aula e fuori dall'aula accumulate nel tempo (Boldizzoni e Nacamulli 2004, IX).

Lipari (2008) abbozza una parziale mappa dei metodi formativi, articolandoli in tre raggruppamenti:

1. gli approcci che direttamente o indirettamente si rifanno all'impostazione concettuale della *ricerca-azione* di K. Lewin (1972), ossia quelli che si fondano sull'*intervento*, sulla *partecipazione*, sulla *ricerca*, sull'*azione*. Qui troviamo pertanto:
  - a. la *ricerca-intervento* nelle organizzazioni elaborata dal Tavistok Institute di Londra come articolazione applicativa dello schema socio-tecnico di analisi e intervento in campo organizzativo (Butera, 1979; Perini, 2007); nella variante della *formazione-intervento*, proposta in chiave formativa applicata nelle organizzazioni, nelle imprese e nella scuola (Di Gregorio, 1994; 2007; 2013); in un'ottica orientata alla comprensione dei processi sociali di costruzione della conoscenza (Scaratti, 2005); o anche come strumento di supporto per lo sviluppo professionale degli insegnanti e dei formatori (Moretti, 2003);
  - b. l'*action learning*, secondo la primigenia prospettiva elaborata da Revans (1983), sviluppata nelle sue molteplici articolazioni (Marquardt e Ceriani, 2009; Boshyk and Dilworth, 2010), anche nel quadro di interventi di sviluppo manageriale basati sull'azione (Cartoccio, Forti e Varchetta, 1988; Cecchinato e Nicolini, 2005);
  - c. la *ricerca partecipativa*, nelle diverse impostazioni, da quella che si rifà alla comunicazione partecipativa di Freire (1971) a quella connessa all'educazione ambientale (Orefice 2006).
2. Gli approcci che fondano la formatività sulle *dimensioni soggettive della riflessività*, facendo confluire sia il metodo della *narrazione autobiografica* orientato alla ricostruzione di eventi e di storie, come fonte rilevante di apprendimento significativo, sia la prospettiva dell'*empowerment* (Piccardo 1995; Brusciagioni 1995, 2007; Bruner 2003; Demetrio 1995, 1996; Kanekli e Scaratti 1998), sia, infine, le prospettive *riflessive, di autovalutazione e di autoanalisi* delle proprie esperienze, capacità, abilità e competenze, che permettono l'elaborazione di appropriati progetti di apprendimento (Alberici e Serreri 2003; Alby e Mora 2004).
3. Un terzo gruppo di approcci centrati sulla *condivisione della pratica in contesti d'azione omogenei* che, rifacendosi direttamente alla teoria dell'ap-

prendimento sociale della conoscenza di Vygotskij (1931) hanno elaborato il concetto di *situated learning* dove l'apprendimento avviene nel contesto stesso in cui il soggetto agisce, all'interno di una *comunità di pratica* (Lave e Wenger 1991).

La nostra ontologia individua i seguenti raggruppamenti:

- metodi espositivi.
- metodi attivi.
- metodi laboratoriali.
- metodi interrogativi.
- metodi simulativi.
- metodi analitici.
- metodi relazionali.

### 3. I metodi espositivi

I metodi espositivi possono essere distinti in tre tipologie:

- *Metodo espositivo puro*. Comporta la trasmissione unidirezionale dell'informazione. Il formatore espone, parla, spiega e gli allievi ascoltano. Benché presupponga l'ascolto attivo, il metodo espositivo puro si basa su una concezione sostanzialmente ricettiva dell'apprendimento.
- *Metodo espositivo interrogativo*. Durante l'esposizione, o alla sua conclusione, il formatore formula domande allo scopo di ottenere un *feed-back*, ossia per verificare se il suo messaggio è stato compreso correttamente e, in caso negativo, modificarlo e riformularlo.
- *Metodo espositivo partecipativo*. Durante l'esposizione gli allievi possono porre domande e intervenire secondo modalità negoziate. Con questa modalità si alternano periodi di ascolto (*fase passiva*) con periodi di intervento (*fase attiva*). La partecipazione degli allievi si completa con esercizi applicativi o altre attività comuni.

Nella formazione, il metodo espositivo più utilizzato è quello *partecipato*, mentre quello puro, con la tecnica della *lezione ex cathedra*, è sempre meno frequentato. La lezione cattedratica è oggetto di *forti critiche* in quanto: sviluppa esclusivamente le funzioni intellettive; utilizza per lo più il linguaggio verbale; non considera le specificità individuali delle capacità cognitive e delle potenzialità di apprendimento; non tiene conto degli interessi e delle

motivazioni degli allievi; con la comunicazione monodirezionale annoia e rende passivi; è faticosa se sviluppata in modo intenso e continuativo; la sua efficacia è limitata ai all'acquisizione di contenuti disciplinari strutturati, che peraltro possono essere acquisiti e consultati in altri modi; attiva processi mnestici per lo più verbali e imitativi; riduce al minimo l'interazione in aula; nega la possibilità di contrastare l'informazione ricevuta.

L'articolazione, sviluppata da R. Titone (1959) che distingueva le lezioni rispetto al loro essere centrate a) *sul contenuto o logocentrica*, b) *sull'allievo o psicocentrica* e c) *sull'azione o empiriocentrica*, si presenta come un modello di analisi ancora valido, più per la scuola che per la formazione.

### 3.1 Metodi espositivi. *Tecnica esemplare: la lezione*

Fase 1: L'avvio della lezione per catturare

- *Determinazione del tema della lezione e degli obiettivi.*
- *Individuazione, selezione e condivisione dei saperi preesistenti.*
- *Promozione della motivazione iniziale*
- *Creazione del clima.*

Fase 2: Il corpo della lezione per puntare all'essenza

- *Sviluppo ordinato e coerente.*
- *Transfer delle conoscenze.*
- *Stimolo continuo verso l'obiettivo.*
- *Uso formativo della ridondanza.*
- *Rinforzi tematici.*
- *Feedback parziali.*
- *Sintesi intermedie.*
- *Uso degli esempi.*
- *Uso dei mezzi didattici.*
- *Partecipazione dello studente.*

Fase 3: La conclusione per connettere

- *Riassunto finale.*
- *Controllo finale.*
- *Assegnazione dei compiti complementari.*
- *Presentazione di riferimenti anticipati.*
- *Clima finale.*

#### 4. Metodi attivi

Per sviluppare apprendimenti significativi, dotati di senso, solidi, duraturi e funzionali, i metodi espositivi di insegnamento appaiono deboli e lacunosi, vanno pertanto integrati con metodi attivi di apprendimento.

Spesso, parlando di metodi attivi, frettolosamente si fa riferimento, per contrapposizione, ai cosiddetti metodi tradizionali di insegnamento. Si rendono, perciò, necessarie due puntualizzazioni. In primo luogo, quelli che vengono comunemente chiamati metodi attivi non rientrano tra i metodi di insegnamento ma tra i metodi di apprendimento, ed è improprio opporre l'uno all'altro in modo deterministico. In secondo luogo la tradizione educativa, soprattutto in ambito formativo e professionale, ha sempre richiesto il coinvolgimento attivo e operativo dell'allievo. È stata una certa consuetudine scolastica a considerare la lezione cattedratica come il principale metodo di insegnamento. L'errore non sta nel seguire il metodo espositivo, ma nell'assolutizzarlo (è ciò vale per tutti i metodi e per tutte le tecniche).

È comunemente accettato il principio che i metodi più efficaci per l'apprendimento sono quelli in cui la partecipazione dell'allievo è attiva, ossia quando l'allievo agisce per uno scopo che condivide e accetta, quando è immerso in azioni che lo coinvolgono completamente, in tutto il suo essere, sia cognitivamente che emotivamente, sia sul piano relazionale che sul piano fisico.

I metodi attivi s'inseriscono in quell'area cruciale e troppo spesso dimenticata del momento educativo in cui si tenta un legame fattuale tra aspetti normativi [...] e aspetti discrezionali e processuali. Le tecniche attive, dette anche tecniche di comunicazione a più vie, si propongono di porre al centro del momento formativo i formandi stessi, attraverso la loro diretta partecipazione attiva all'azione ottenendo nel contempo un costante feed back rispetto al livello raggiunto. Learning by doing (si impara facendo): questo potrebbe essere considerato il presupposto concettuale che sta alla base dei metodi attivi (Demetrio 1988, pp. 139-140).

I metodi attivi si caratterizzano per la *partecipazione "vissuta" e consapevole degli allievi*, poiché coinvolgono tutta la personalità dell'allievo, con le sue attitudini, le sue emozioni, le sue competenze, il suo modo di relazionarsi con gli altri, la sua esperienza, e non semplicemente sul versante logico-razionale. Inoltre, contestualizzano le situazioni di apprendimento in ambien-

ti reali analoghi a quelli che l'allievo ha esperito nel passato (*attualizzazione dell'esperienza*), che vive attualmente (*integrazione hic et nunc* della pluralità dei contesti) o che vivrà in futuro (*previsione e virtualità*).

L'apprendimento con i metodi attivi è personalizzato, situato e in relazione. È *personalizzato* perché costruito direttamente con lo studente attraverso feedback costanti tra la conoscenza, l'esperienza, l'azione e la riflessione metacognitiva; l'allievo controllando personalmente il suo percorso sviluppa autonomia e responsabilità. È apprendimento *in situazione* in quanto non impara più soltanto ascoltando e guardando il formatore, ma contestualizzando le conoscenze impara nelle e dalle situazioni. È apprendimento *in relazione* in quanto frutto di collaborazioni e cooperazioni, di partecipazioni e scambi reciproci tra allievi e gruppi di allievi. I metodi attivi rifuggono sia gli insegnamenti tutoriali, rivolti ad un singolo allievo, sia gli insegnamenti alle masse: coinvolgono gli allievi in gruppi di lavoro e di studio, promuovendo quindi anche competenze di tipo interattivo e relazionale.

Tutti i metodi non espositivi sono a vario titolo attivi:

- *i metodi laboratoriali* con le tecniche di riproduzione operativa: le *dimostrazioni* del formatore e le *esercitazioni* dell'allievo puntano ad affinare le abilità tecniche e operative mediante la riproduzione di una procedura. Sono complementari e richiedono la scomposizione della procedura in operazioni e in fasi da porre in successione e da verificare ad ogni passaggio;
- *i metodi interrogativi* con le tecniche associate alla ricerca sperimentale, alla ricerca-azione, all'*action learning*, in cui l'agire è funzionale allo sviluppo del pensiero e la competenza si forma in situazioni reali (extrascastiche);
- *i metodi analitici* con le tecniche dello *studio di caso* per analizzare situazioni esemplari, e dell'*incident* per affrontare situazioni critiche o di emergenza. Con lo studio di caso si sviluppano le capacità analitiche e le modalità di approccio ad un problema, nell'*incident*, alle precedenti, si aggiungono le abilità decisionali e quelle predittive;
- *i metodi relazionali* con le tecniche del *brainstorming* per l'elaborazione di idee creative in gruppo, del *cooperative learning per lo sviluppo integrato* di competenze cognitive, operative e socio relazionali, del *service learning*, in cui si promuovono le competenze di cittadinanza in attività al servizio della comunità;
- *i metodi simulativi* con le tecniche del *role playing* (gioco dei ruoli) per l'interpretazione e l'analisi dei comportamenti e dei ruoli sociali nelle relazioni interpersonali, dell'*in basket* (cestino della posta) per le prese di

decisione in ambito di ufficio e dell'*action maze* (azione nel labirinto) per lo sviluppo delle competenze decisionali e procedurali;

I raggruppamenti evidenziati non si risolvono in sterili classificazioni: al contrario, essi definiscono il rapporto tra il soggetto che apprende e la situazione d'apprendimento. Con i metodi e le tecniche di simulazione il soggetto impara immerso *nelle* situazioni; con quelli analitici e interrogativi impara *dalle* situazioni; con quelli laboratoriali impara operando *sulle* situazioni, e con quelli relazionali impara a modificare *le* situazioni.

## 5. I metodi laboratoriali

Come metodo di insegnamento, il laboratorio rientra tra i metodi operativi connessi allo sviluppo di un *saper fare intelligente e riflessivo* (Margiotta 2013). Il termine laboratorio va inteso in senso estensivo, come qualsiasi spazio, fisico, operativo e concettuale, opportunamente adattato per lo svolgimento di una specifica attività.

Dal punto di vista logistico i laboratori nelle strutture formative sono locali specifici, appositamente costruiti e corredati per produrre apprendimenti specialistici.

Dal punto di vista formativo, il laboratorio si caratterizza per l'attività formativa che vi si svolge (Margiotta, 2013). In tal senso, il laboratorio si contraddistingue dall'aula: l'aula generica è uno spazio-contenitore, il laboratorio è uno *spazio specialistico*. Gli apparati tecnologici, informatici, telematici e multimediali, gli strumenti e i materiali, le attrezzature scientifiche, i banchi di lavoro, i pannelli, i cartelloni, gli attrezzi vari, non sono il contenuto del laboratorio; il nucleo del laboratorio è rappresentato dal progetto formativo e dal piano di lavoro che con quegli apparati s'intende operare. È in funzione del progetto che si usano determinati mezzi e che si dispongono gli allievi in gruppi di lavoro.

Con il lavoro in laboratorio l'allievo *domina il senso* del suo apprendimento. Dal punto di vista didattico, è essenziale che ogni unità di tempo impiegato in laboratorio corrisponda ad una specifica fase di lavoro e quindi ad un risultato, anche intermedio, che garantisca il governo dell'attività sino a quel punto effettuata, sia da parte del formatore, che può tenere sotto controllo la progressione dei passi nella procedura, sia da parte dello studente, che vive il risultato raggiunto in termini favorevoli dal punto di vista motivazionale.



È nell'intreccio tra le attività materiali, lo studio e la riflessione che si realizza il vero laboratorio. In questo intreccio proattivo, nella possibilità di corrispondere alle esigenze individuali dei soggetti-allievi e nella qualità della verifica del lavoro fatto (tempestività e trasparenza) si fonda l'organizzazione dell'attività formativa incentrata sui laboratori (F. De Bartolomeis 1978).

Lasciando alle specifiche didattiche disciplinari e professionali l'organizzazione più adeguata dei laboratori, è necessario riconoscere i fondamenti epistemici e le caratteristiche formative comuni ai metodi laboratoriali. In un percorso di *epistemologia operativa*, A. Munari (1994) analizza le caratteristiche trasversali di un laboratorio.

*L'attività proposta, nel laboratorio formativo, si deve prestare ad una manipolazione concreta.* Un'attività puramente verbale, senza il passaggio al trattamento reale, non è sufficiente. Quando si parla si sottintendono cose date per scontate, che così non sono quando si tenta di tradurle in attività tangibili.

*L'attività deve implicare le operazioni cruciali.* In una sessione di laboratorio non è possibile svolgere tutto: è necessario focalizzarsi su alcune operazioni principali, quelle di snodo, che richiedono capacità selettive e decisionali.

*L'attività non deve avere una soluzione unica.* Questa affermazione può risultare sconcertante per coloro che considerano il laboratorio funzionale solo all'esercitazione meccanica, all'addestramento ripetitivo. Il laboratorio va inteso come "spazio mentale attrezzato", che richiede non una risposta giusta, un'unica soluzione, ma più risposte e più soluzioni, tutte a vario titolo plausibili.

*Le attività devono provocare uno "spiazzamento" cognitivo.* L'esperienza di laboratorio deve produrre *dissonanza* tra ciò che l'allievo conosceva e ciò che va apprendendo mediante il lavoro. Deve indurre una maggiore motivazione e mantenere costante il desiderio di scoprire qualcosa di nuovo. Le applicazioni automatiche irrigidiscono il pensiero e rendono difficile la consapevolezza delle diversità dei contesti e dei processi.

*L'attività si deve situare ad una giusta distanza dalle competenze possedute.* Le abilità richieste nelle attività laboratoriali non possono collocarsi eccessivamente lontane dalle possibilità dall'allievo, altrimenti costui utilizzerebbe soltanto un approccio per *tentativi ed errori*. Per altro verso, le attività non possono neppure identificarsi con le competenze possedute dell'allievo, che si troverebbe costretto a svolgere un esercizio ripetitivo, e non a ricercare le soluzioni ad un problema.

*Le attività devono comportare diversi livelli di interpretazione.* Imparare in laboratorio significa apprendere metodi e tecniche che possono essere varia-

mente applicati in diverse situazioni; perciò un metodo diventa suscettibile di interpretazioni diverse secondo l'angolo visuale adottato. Il gruppo di allievi in laboratorio viene chiamato a proporre, condividere e sperimentare i diversi punti di vista.

*Le attività devono possedere valenze metaforiche.* L'attività laboratoriale non richiede soltanto competenze di tipo esecutivo, così come non produce soltanto apprendimenti di tipo operatorio. Imparare in laboratorio significa fare riferimento, per analogie e differenze, ad esperienze altre, lontane ed eterogenee, e contemporaneamente costruire, su quel pensiero, nuove ipotesi d'azione.

*Le attività devono coinvolgere il rapporto che ciascuno ha con il sapere.* Nel laboratorio l'azione e la riflessione si ritrovano intrecciati nella costruzione del sapere individuale, attraverso continui processi retroattivi e proattivi. In tal modo il laboratorio supera la perenne divisione tra teoria e pratica, tra principi e applicazioni, individuando il sapere come conoscenza in azione.

### 5.1 *Metodi laboratoriali. Tecniche esemplari: dimostrazione ed esercitazione*

“*Guarda come faccio e poi prova tu*”, sembra essere il motivo dominante di queste tecniche fondamentalmente *riproduttive*: la prima parte (“guarda come faccio”) è *la dimostrazione del formatore*, la seconda parte (“e poi prova tu”) è *l'esercitazione dell'allievo*.

Tradizionalmente erano riservate alle discipline tecnologiche e professionali: il formatore o il tecnico, dapprima mostravano come utilizzare uno strumento o un utensile e successivamente controllavano l'esecuzione dello studente; poi hanno via via permeato tutte le aree formative.

I processi esercitativi devono integrarsi con i processi cognitivi più “creativi”: certamente la mera riproduzione, senza gli stimoli dell'innovazione produttiva, è copiatura meccanica destinata ad invecchiare anzitempo; ma anche la pura produzione, senza il controllo riflessivo della riproduzione, bel presto si trasforma in creatività inutile. Allo stesso modo, le dimostrazioni e le esercitazioni sono attività formative complementari: la dimostrazione senza esercitazione non produce apprendimento (non si impara un programma di videoscrittura osservando una brava segretaria alla tastiera di un computer); l'esercitazione senza dimostrazione si risolve in una serie di tentativi maldestri (come il montaggio di un'apparecchiatura senza le istruzioni per l'uso).

L'obiettivo specifico delle dimostrazioni e delle esercitazioni è di sviluppare abilità operative e competenze procedurali. Il fatto che siano ampia-

mente praticate nelle scuole lascia supporre una tecnica facile da progettare: in realtà il loro successo dipende da un accurato lavoro preparatorio.

### *Dimostrare come si esegue un lavoro*

La dimostrazione più inutile è quella in cui il formatore non dimostra niente altro che la propria bravura. È dato per scontato che il formatore sappia eseguire i passi in sequenza di una procedura, ma il fatto di limitarsi a svolgere un'attività non significa saperla dimostrare. Con la dimostrazione non si insegna a fare qualcosa, che si apprenderà con l'esercizio, ma *come fare qualcosa*.

Gli obiettivi di una dimostrazione sono di far acquisire le conoscenze procedurali, le abilità tecniche e le competenze relative all'esecuzione di un compito operativo. In particolare, la dimostrazione dovrà soffermarsi su: a) la pianificazione in fasi di una procedura, b) la successione e l'articolazione delle fasi, c) i criteri di verifica e di controllo per ciascuna fase.

Le azioni per progettare una dimostrazione

- Individuare la procedura da dimostrare, significativa per la professione.
- Analizzare la struttura operativa della procedura.
- Suddividere la procedura in fasi e indicare l'ordine di esecuzione.
- Individuare i punti critici ovvero le fasi che usualmente si omettono perché date per scontate.
- Indicare la sequenza migliore, o le migliori, quelle che conducono al successo dell'esecuzione.
- Predisporre un elenco dei problemi possibili cui potrebbero andare incontro gli allievi.
- Controllare l'esistenza e il funzionamento corretto delle apparecchiature e del materiale necessario alla dimostrazione.
- Assicurarsi che tutti gli allievi possano vedere ed ascoltare adeguatamente le fasi della dimostrazione (eventualmente preparare un elenco per sottogruppi e prevederne la rotazione).
- Provare la dimostrazione prima di presentarla agli allievi, studiarne le pause opportune fra le singole fasi.

### *Esercitarsi tra compiti e problemi*

Se la dimostrazione è stata progettata con cura ed eseguita in modo didatticamente corretto (è necessario appurare che ogni fase sia stata acquisita) e coerente con le modalità richieste nel suo uso reale, l'attività immediatamente successiva non può che essere l'esercitazione, altrimenti la dimostrazione perderà in brevissimo tempo la propria efficacia formativa.

L'esercitazione non è banale applicazione di una regola, in tal caso sareb-

be equiparabile all'addestramento, inteso come acquisizione meccanica, non consapevole, di gesti e di comportamenti. L'esercitazione, invece, si configura come un "imparare facendo", come un apprendimento responsabile di procedure, anche complesse, nel compiere il lavoro assegnato. L'obiettivo dell'esercitazione è di far sì che gli allievi si rendano progressivamente competenti nell'eseguire, correttamente e completamente, le operazioni e le procedure congruenti per difficoltà a quelle che incontreranno in situazioni d'uso effettivo. L'esercitazione consiste nel portare a termine un compito o nel trovare la soluzione di un problema, in situazione *assistita e protetta*.

È una buona *esercitazione esecutiva* quella che viene formulata attraverso una serie di esercizi, accuratamente programmati, con graduali difficoltà commisurate al livello di apprendimento dell'allievo. Dal punto di vista esecutivo, un buon esercizio sarà, quindi, breve, semplice e chiaro.

È una *buona esercitazione da problem solving* quella che viene formulata attraverso la consegna di un problema in situazione, che presenta elementi analoghi ed elementi differenti rispetto a quello appena dimostrato dal formatore. In questo caso le difficoltà dell'esercitazione sono rapportate alla comprensione della complessità e di conseguenza al *transfer* delle azioni messe in evidenza dal formatore in nuovi contesti d'uso. In questo tipo di esercitazione le fasi di lavoro vengono ricostruite dall'allievo, e non suddivise in esercizi dal formatore; l'allievo viene invitato ad eseguire una procedura all'interno di una nuova situazione, complessa e problematica.

## 5.2 *Le regole per progettare una esercitazione*

- Nel progettare le esercitazioni il formatore dovrà:
- Individuare gli esercizi o i problemi più significativi, dotati di senso per gli allievi.
- Adeguarli alle caratteristiche operative e agli stili di apprendimento degli allievi.
- Dosarli per difficoltà e complessità crescenti, nel caso di esercitazioni esecutive. Dosarli per contesti d'uso, dai più vicini ai più lontani a quelli dell'allievo, nel caso di esercitazioni per problem solving.
- Predisporre in numero sufficiente per un apprendimento duraturo e consolidato.
- Verificare la loro progressione in modo da sviluppare sistematicamente le diverse competenze dello studente.
- Fissare i criteri di correttezza e di completezza per ogni esercizio, nonché i criteri di efficacia e di pertinenza per ogni problema.
- Predisporre una guida per lo studente (tipo "istruzioni per l'uso").

## 6. I metodi interrogativi

La *forma mentis* della ricerca è un archetipo del farsi della conoscenza. La ricerca sollecita e indirizza l'intervento attivo dell'allievo, le sue forze creative e le sue capacità di dominio dell'esperienza, favoriscono il sorgere e il consolidarsi di un atteggiamento critico. L'apprendimento per ricerca può attivarsi solo attraverso l'insegnamento mediante la ricerca.

Il lemma relativo ai metodi interrogativi può articolarsi in diverse tipologie di ricerca:

- la ricerca sperimentale, connessa al metodo investigativo, prevalentemente ipotetico-deduttivo;
- la ricerca-azione, espressione del metodo euristico;
- la ricerca-intervento.

### 6.1 *Il metodo investigativo per la ricerca sperimentale*

La ricerca sperimentale procede secondo canoni ampiamente consolidati in ambito scientifico.

*Il problema.* La ricerca prende avvio solo da necessità avvertite dai soggetti di fronte ad una situazione problematica. Il problema dev'essere qualcosa che suscita interesse, curiosità, conflitto cognitivo, tale da rendere improcrastinabile la ricerca di una soluzione. Questa necessità e questo interesse non sempre sono talmente chiari e urgenti da far scattare la molla della ricerca: in tal caso, è compito del formatore introdurre gli stimoli adeguati e guidare la discussione del gruppo. Quest'azione formativa può correttamente compiersi se la situazione problematica non è artificiale o aliena all'esperienza dei soggetti; gli allievi vivono il problema come una sfida, ma deve essere una sfida risolvibile, facendo ricorso alle conoscenze un' deve vivere il problema come una sfida risolvibile.

Il problema, in altre parole, dev'essere cognitivamente vicino all'allievo: deve lasciargli intravedere la possibilità di impiegare vantaggiosamente gli strumenti che conosce; anche perché l'uso della propria competenza rinforza e motiva l'apprendimento.

*L'ipotesi.* Messo di fronte ad una situazione problematica, ognuno è tentato di dare una spiegazione. Le soluzioni che si presentano in aula possono essere diverse: una sessione di *brainstorming* e la successiva discussione collettiva consentono di individuare, selezionare e scegliere le ipotesi più pertinenti intorno alle quali organizzare concretamente il piano di ricerca.

*Il campo della ricerca.* Anche se si devono considerare tutti gli elementi che interagiscono con il problema, è necessario definire i confini del problema da affrontare, per far sì che la ricerca non si allarghi a tal punto da far perdere di vista l'oggetto del lavoro. I confini che delimitano il problema considerato individuano anche il campo della ricerca.

*Il campione.* Non è sempre possibile indagare tutto il campo, elemento per elemento: in alcune circostanze sarebbe impresa eccessiva rispetto lo scopo, in altre sarebbe lavoro superfluo. Occorrerà allora fare ricorso alle tecniche di campionatura. Come è noto, si tratta di individuare una parte limitata che sia sufficientemente rappresentativa del tutto, il campione appunto. La scelta è, in genere, molto delicata, richiede un certo rigore e un'attenta valutazione dei possibili fenomeni intervenienti. Comporta l'individuazione dei rapporti *quantitativi* (percentuali) e *qualitativi* (categorie dei soggetti da contattare o degli oggetti da considerare), ed una accurata *previsione* dell'incidenza di questi rapporti sull'esito finale. È dunque un lavoro impegnativo e certamente formativo: abitua all'analisi critica, alla cautela nell'affrontare la realtà, ed anche alla capacità di procedere per ipotesi organizzative e per successive approssimazioni.

*Fonti della ricerca.* In relazione all'oggetto che interessa conoscere, vanno definite anche le fonti da cui trarre le informazioni. Queste si possono attingere direttamente dal territorio attraverso le interviste, i questionari, le testimonianze, la consultazione di documenti, o anche mediante l'osservazione. Le fonti possono, inoltre, essere apprese direttamente da libri, giornali, riviste, filmati ed altri materiali appositamente predisposti dal formatore e messi a disposizione degli allievi.

*La registrazione e l'elaborazione dei dati.* Le informazioni raccolte vanno classificate, schedate, aggregate o disaggregate. È molto utile l'uso di grafici, di tabelle e di altre forme appropriate di visualizzazione sintetica che consentono un rapido confronto fra più dati. L'elaborazione di questo materiale assumerà di volta in volta la forma di una *relazione* (esposizione rigorosamente strutturata) o di un *resoconto di esperienza* (cronaca fedele, ma non priva di elementi personali e interpretazioni soggettive).

*Verifica dell'ipotesi.* La discussione e il confronto dei risultati raggiunti con l'ipotesi di partenza mira a stabilirne la corrispondenza (*verifica*) o meno (*falsificazione*). Naturalmente l'esperimento non sempre conduce alla soluzione del problema: in tal caso gli elementi emersi costituiranno la base problematica per una nuova ricerca. I risultati vanno comunque documentati e pubblicati. Messa in circolo, sono sottoposti a controllo pubblico che garantisce, con azione anche retroattiva, la serietà dell'impegno e dell'onestà intellettuale del gruppo di ricerca. Ne consegue, inoltre, una forma di gratificazio-

ne che spinge gli allievi ad approfondire i problemi e ad impegnarsi anche in altri campi di studio.

In ultima analisi il metodo della ricerca investigativa stimola il pensiero ipotetico-deduttivo, insegna il rigore scientifico e promuove le competenze procedurali di *problem solving*, abitua l'allievo a porsi domande e a cercare risposte lo studente. Tutto ciò, a livello formativo, è più importante dei risultati che con la ricerca si possano raggiungere. Infatti, ciò che conta è che gli allievi si abituino a porsi domande e a cercare risposte in maniera seria e approfondita, che non si accontentino di superficiali spiegazioni, che siano pronti al confronto e alla confutazione.

## 6.2 Il metodo euristico-partecipativo per la ricerca-azione

Allo scopo di “comporre l'esigenza del conoscere con quella dell'agire” (Pellerey 1980), nell'ambito delle scienze sociali si è rapidamente diffuso il metodo della ricerca-azione. Ispirata alle teorie di Kurt Lewin (1972), la ricerca-azione può essere definita come un metodo *che ingloba i diversi attori di un sistema in un medesimo progetto di azione* (Pourtois 1984) per la soluzione di un problema o per il “controllo” collettivo del cambiamento.

Associata ad un sistema organizzato, come quello di una struttura formativa, la ricerca-azione assume le caratteristiche di un processo di raccolta sistematica di dati, proveniente dall'interazione tra i diversi attori (formatori e studenti), e di attività di valutazione collettive, funzionali allo sviluppo del sistema stesso.

Diversi motivi giustificano l'avvio di strategie di ricerca-azione nella formazione:

- *la complessità dei sistemi sociali e l'ammutinamento delle variabili*. Risulta alquanto difficile, in ambito socio-relazionale, applicare molti dei paradigmi del metodo sperimentale, come, ad esempio, il principio di *ripetibilità*, o anche l'isolamento delle variabili e la loro trasformazione in costanti per lo studio di altre variabili;
- *la parzialità del ricercatore*. È impossibile conservare le tradizionali *separazioni tra il ricercatore e gli strumenti di ricerca, tra il ricercatore e l'oggetto della ricerca*;
- *l'immersione nella situazione reale*. Gli allievi utilizzando questo metodo imparano a calarsi nella situazione studiata, a procedere con interventi che sono nello stesso tempo di rilevazione e di cambiamento, di lettura della situazione e di eventuale ristrutturazione della stessa;

- *l'euristica della ricerca*. Le soluzioni ai problemi reali solo di rado possono essere individuate e percorse secondo logiche algoritmiche; al contrario, esse richiedono processi euristici, con logiche dominate dall'incertezza e quindi legate al probabile e al possibile, dove l'azione e la riflessione non sono l'una subalterna all'altra, ma si costruiscono e si ricostruiscono vicendevolmente (Klafki 1975).

L'elemento distintivo della ricerca-azione è la *cooperazione tra attori e ricercatori*, quasi un'identificazione dei partecipanti alla ricerca nella figura del "*ricercatore collettivo*", abbandonando le usuali ripartizioni dei compiti tra chi osserva e chi registra, tra chi elabora i dati e chi verifica le ipotesi. Con la ricerca-azione gli allievi imparano sia a condurre la ricerca, sia a fare ricerca sul loro modo di essere ricercatori.

Metodologicamente il ciclo della ricerca-azione è piuttosto semplice e sostanzialmente valido per tutte le sue elaborazioni. Esso comprende:

- a) Identificazione dei problemi da risolvere, dei fattori causali esistenti, delle limitazioni ambientali presenti e delle risorse umane e professionali di cui ci si può avvalere.
- b) Formulazione delle ipotesi di cambiamento e dei piani di implementazione.
- c) Applicazione delle ipotesi nei contesti-obiettivo del piano formulato;
- d) Valutazione dei cambiamenti intervenuti ed implementazione dei metodi applicati.
- e) Approfondimento, istituzionalizzazione e diffusione capillare delle applicazioni con valutazione positiva.

I progetti di ricerca-azione, sulla base della percezione di problemi avvertiti in ambito sociale o relazionale, procedono sulla scorta di *descrizioni ambientali* che contribuiscono a formare delle "teorie di risoluzione" del problema. Tali teorie, che comprendono ipotesi e strategie risolutive, vengono sperimentate sul tessuto ambientale studiato. La sperimentazione delle ipotesi nella ricerca-azione avviene in maniera progressiva, attraverso un processo che prevede anche il cambiamento, in corso d'applicazione, delle strategie inizialmente formulate. Questo assetto metodologico comporta la possibilità di verificare immediatamente le ipotesi di lavoro avanzate e, contemporaneamente, di apportare i cambiamenti in corso d'opera alle ipotesi stesse. Il risultato della ricerca-azione tenderà, ovviamente, alla risoluzione del problema; non cercherà di individuare leggi generali (come nella ricer-



ca sperimentale), bensì *modelli tematici* validi per contesti simili a quello per cui sono stati elaborati.

## 7. I metodi simulativi

I metodi simulativi si prestano ad un diffuso impiego in ambito formativo poiché attivano processi di apprendimento connessi al *relativizzare*, ossia ad assumere la relatività come categoria di pensiero. L'allievo è chiamato ad una pluralità di vedute, a rivedere i propri schemi interpretativi, a superare il dogmatismo personale, ad assumere atteggiamenti decentrati e flessibili.

Il metodo principale è il *role playing* (gioco o interpretazione dei ruoli) consiste nella simulazione dei comportamenti e degli atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale; i ruoli sono assunti da due o più allievi davanti al gruppo dei compagni-osservatori. Gli allievi devono assumere i ruoli assegnati dal formatore e comportarsi come pensano che si comporterebbero realmente nella situazione data. Questa tecnica ha, pertanto, l'obiettivo di far acquisire la capacità di impersonare un ruolo e di comprendere in profondità ciò che il ruolo richiede.

Il *role playing* non è la ripetizione di un copione, ma una vera e propria recita a soggetto. Riguarda i comportamenti degli individui nelle relazioni interpersonali in precise situazioni operative per scoprire come le persone possono reagire in tali circostanze. È evidente, quindi, la sua origine come una delle applicazioni dello *psicodramma* (Moreno 1985).

Usata nella formazione, il *role playing* si avvale della rappresentazione scenica per promuovere un processo di apprendimento non puramente logico e razionale, mirando ad un miglior adattamento dei partecipanti a se stessi e di conseguenza alle situazioni della vita reale, ad una migliore sensibilizzazione a certi aspetti pedagogici e relazionali dei problemi posti dalle interazioni umane.

Si recita un ruolo per dar vita ad un personaggio in una realtà. La realtà sotto forma di dramma è innanzitutto soggettiva, esprime la percezione degli attori. Questa tecnica può essere utilizzata durante la formazione per dare al gruppo un'immagine della complessità di una situazione i cui differenti aspetti vengono così meglio visualizzati (Fernandez 1992, p. 152).

Il fine ultimo del *role playing* è l'apprendimento dei partecipanti mediante e nel perfezionamento alle relazioni sociali.

Questi, in sintesi, gli elementi fondamentali del *role playing*:

- si predispone una scena in cui partecipanti devono agire;
- i partecipanti sono al centro dell'azione e devono recitare spontaneamente secondo l'ispirazione del momento;
- l'uditorio assume particolare importanza poiché il gruppo non funge da semplice osservatore, ma cerca di esaminare e di capire quanto avviene sulla scena;
- il formatore deve mantenere l'azione dei partecipanti e la situazione scenica, anche sollecitando, suggerendo, facilitando l'azione fino al momento in cui gli allievi protagonisti non agiscono autonomamente;
- il formatore può avvalersi di collaboratori incaricati di favorire la recita, anche con la loro recitazione.

Il *role playing* si avvale di altre tecniche per favorire lo svolgimento dell'azione scenica:

- *L'autopresentazione*: in cui il partecipante interpreta il ruolo di se stesso, accettando di divenire personaggio ed entrando così nel gioco di questo personaggio, possibilmente non nella sua globalità, ma in una delle tante parti che lo compongono. L'uso didattico di questa tecnica dovrà essere utilizzato soltanto relativamente alla "parte studentesca" dell'attore.
- Il *monologo*: il partecipante, che sta recitando un ruolo a contatto con altri attori, lascia i dialoghi ed esprime a mezza voce i sentimenti che prova nei confronti degli altri, i quali sembrano non sentire. È un momento insieme riflessivo e metacognitivo.
- La *presentazione di ruoli collettivi*: uno stesso partecipante interpreta tutti i ruoli previsti. Questa tecnica è spiccatamente formativa in quanto promuove la capacità di assumere punti di vista diversi e di dislocarsi calandosi nei panni degli altri.
- *L'inversione dei ruoli*: ogni partecipante, nel corso dell'azione, assume via via i ruoli degli altri, abbandonando il ruolo di partenza. Con questa tecnica il soggetto impara a comprendere le reazioni dell'ambiente, a percepire i suoi atteggiamenti verso gli altri da vari punti di vista.

A seconda dell'obiettivo formativo che si intende perseguire, l'attività di *role playing* può essere focalizzata:

- sugli *attori partecipanti*, con l'analisi degli aspetti comunicativi, linguistici, comportamentali, relazionali, psicologici, ecc.;

- sulle *azioni* e sulle *procedure* che gli attori attivano, con l'analisi della loro correttezza e della pertinenza, della coerenza logica, dell'efficacia, e così via;
- su un *problema* da risolvere, con l'analisi delle tecniche e delle strategie adottate, in particolare prestando attenzione allo spostamento del problema dal soggetto al gruppo.

Come si svolge una sessione di *role playing*? La situazione della recita è scelta sulla base della sua complessità (pluralità di fattori interagenti) e, di conseguenza, della difficoltà di comprensione che essa presenta. Muovendosi ciascuno dalla propria esperienza, gli allievi preparano una sceneggiatura di cui il formatore ha già tracciato le linee essenziali, relativamente all'intreccio, al contenuto e alle caratteristiche dei personaggi: identità, personalità, professione. Naturalmente possono esserci più personaggi, ma il numero deve essere limitato per non disperdere l'interesse e per non appesantire la presentazione. La sceneggiatura dev'essere flessibile affinché gli attori siano spontanei e possano improvvisare anziché irrigidirsi in frasi prestabilite.

Il formatore aiuta gli attori e offre loro suggerimenti sul modo di procedere. I partecipanti che non recitano fanno da spettatori osservando la recita e prestano particolare attenzione agli elementi proposti dal formatore, elencati in una griglia di osservazione.

Alla conclusione della recita, come in tutte le tecniche attive, si darà luogo alla discussione che dovrà riguardare la percezione individuale dei fatti e degli elementi in causa. Si passa dalla recita all'esame della realtà, si procede scomponendo e analizzando i vari elementi dell'esperienza vissuta. L'analisi costituisce l'elaborazione del contenuto sperimentale. Permette ad ogni studente di esprimersi e al formatore di correggere, chiarificare, completare quanto i partecipanti hanno potuto imparare dall'esperienza.

Il gioco dei ruoli possiede una grande forza catalizzatrice che coinvolge emotivamente sia i partecipanti sia gli osservatori. A volte si tratta di esperienze difficili da vivere. Il formatore è tenuto a rispettare questa presa di coscienza senza giudicare se ciò è giusto o pertinente. Come ogni tecnica di sensibilizzazione utilizzata a scopi formativi, anche il *role playing* dev'essere utilizzato come tale, deve avere delle sequenze strutturate e deve concludersi con una verifica degli apprendimenti.

Sono state mosse diverse critiche circa il *coinvolgimento emozionale* di questa tecnica, ma in genere non sono rivolte alla tecnica in sé quanto alla sua attuazione pratica:

attuazione che, talvolta, è dettata più da improvvisazione e avventatezza che da professionalità e attente riflessioni sugli obiettivi deside-

rati. Si corre il rischio, in questi casi, di ‘aprire’ troppo un individuo senza poi avere gli strumenti, il tempo e il contesto per ‘ricucirlo’. Occorre in fase preliminare esplicitare sempre il ‘contratto’ metodologico su cui fondare l’esperienza formativa. [...] Occorre che tutti sappiano ciò che li aspetta e possano confrontare le proprie aspettative con ciò che quel gruppo, quell’esperienza particolare può dare. [...] I formatori] debbono ricordare sempre di non confondere il role playing (a valenza pedagogica) con lo psicodramma (a valenza psicoterapeutica) (Demetrio 1988, 146).

## 8. I metodi analitici

Con i metodi attivi analitici si affronta la complessità delle situazioni reali: sono naturalmente interdisciplinari, e il loro scopo è quello di far sì che gli allievi imparino a leggere e ad interpretare la realtà quotidiana e professionale, a prendere decisioni e ad assumersi le responsabilità delle scelte effettuate.

### 8.1 *Lo studio di caso: anatomia della complessità*

Lo studio di caso è il metodo analitico per eccellenza. Consiste nella *descrizione dettagliata di una situazione reale*. Con esso si intende sviluppare negli allievi le *capacità analitiche* necessarie per affrontare sistematicamente una situazione complessa di cui sono fornite tutte le indicazioni fondamentali.

Con lo studio di caso si presenta agli allievi la descrizione di una situazione reale (e in quanto tale complessa), frequente o esemplare. La situazione da esaminare può anche riguardare un caso problematico, ma bisogna non dimenticare che l’obiettivo di questo metodo non è quello di risolvere un problema, bensì quello di *imparare ad affrontare i problemi*, ad *individuarli* e a *posizionarli*.

La descrizione di un caso è un brano scritto al quale possono essere associati documenti, tabelle o schemi. Benché nella letteratura si prospettino descrizioni molto lunghe (anche di 20 cartelle dattiloscritte), si ritiene didatticamente opportuno non superare una o due pagine. La descrizione viene consegnata agli allievi che, dapprima, studiano il caso individualmente e poi lo discutono in classe, moltiplicando così le alternative di approccio al caso stesso. Per dare maggior realismo al caso proposto, accanto alla descrizione scritta, si può ricorrere a copie di documenti reali, all’uso di filmati, ad interviste a testimoni diretti, a visite guidate agli ambienti reali.

Lo studente impara a proiettarsi nella descrizione, analizza l'intera situazione in termini concreti e riduce le generalizzazioni affrettate, indebite o confuse. Confrontando le opinioni, i punti di vista e le interpretazioni, gli allievi colgono l'ampia varietà di visioni possibili su quei fatti che ritenevano inequivocabili o superficialmente banali.

Accanto allo sviluppo delle capacità analitiche, il metodo dei casi presenta anche altri importanti aspetti formativi, se utilizzato come tecnica di gruppo (anche abbinato alla metodologia del *cooperative learning*). L'interazione tra gli allievi, infatti:

- favorisce la conoscenza delle altre persone, scoraggiando dall'emettere semplicistici giudizi nei loro confronti;
- permette di capire come uno stesso problema possa essere valutato in modo diverso da persone diverse;
- consente di abbattere facili generalizzazioni, utili soltanto come difese individuali;
- sensibilizza e forma alla interazione e alla discussione creando condizioni che facilitano una reciproca migliore comprensione;
- mette in evidenza le difficoltà che presenta il pensare ad un problema reale e il giungere ad una eventuale soluzione di gruppo (Demetrio 1988, 141).

All'inizio delle esperienze con i casi, gli allievi sono ansiosi di conoscere le risposte ai vari interrogativi e le soluzioni adottate nella realtà. Dopo un po', comunque, comprendono che è più importante imparare il *processo di analisi* per arrivare alla soluzione piuttosto che la soluzione in sé.

Lo studio di caso può essere proposto soltanto dopo che ci si è accertati che gli allievi hanno acquisito le conoscenze necessarie sugli argomenti introdotti dal caso e, soprattutto, le possibili interazioni tra le conoscenze in una situazione complessa: questo metodo, infatti, serve per comprendere le competenze in situazioni reali e l'uso consapevole delle conoscenze, non per insegnare le conoscenze stesse.

#### *Come si prepara lo studio di un caso*

- a) Scegliere una situazione realmente accaduta e possibilmente ambientata in realtà conosciute dagli allievi.
- b) Raccogliere la maggior parte di notizie sulla situazione individuata, anche mediante colloqui con persone interessate e mediante osservazioni dirette.
- c) Elaborare il materiale raccolto, ordinarlo logicamente e sequenzialmente.

- d) Tracciare una bozza del caso facendo attenzione a distinguere chiaramente le certezze dalle supposizioni; ripartire in più casi una situazione molto complessa.
- e) Eliminare le informazioni che possono creare confusione; cercare fatti reali e coerenti, non interessanti o strani; mascherare i nomi delle persone coinvolte.
- f) Individuare gli elementi e le informazioni mancanti per la comprensione completa del caso. Se necessario ricercare tali elementi.
- g) Far esaminare il caso elaborato a qualche “esperto” che può consigliare eventuali correzioni o integrazioni.
- h) Redigere la descrizione del caso e allegare gli eventuali documenti di cui in essa si fa riferimento.
- i) Preparare una traccia di note per la presentazione del caso e per la sua discussione.

## 8.2 per imparare a decidere

L'*incident* può essere considerato una variante del metodo dei casi, benché si differenzi da esso sia per l'oggetto di studio che per la tecnica didattica. L'oggetto dell'*incident*, infatti, è costituito come nello studio di caso da una situazione reale, ma da esso si differenzia perché tale situazione è di *emergenza*, è in procinto di esplodere, può diventare un incidente di percorso. Anche con l'*incident*, quindi, gli allievi devono dimostrare competenze analitiche, e non soltanto per individuare le strategie di approccio, ma soprattutto per sviluppare le *abilità decisionali* atte a superare favorevolmente l'emergenza.

Con questo metodo, come con lo studio di caso, il formatore predispone accuratamente tutti gli elementi connessi alla situazione, e pertanto la progettazione dell'intervento è analoga a quella dei casi. Nell'*incident*, però, varia la tecnica didattica. La descrizione scritta, molto breve, non richiede che qualche minuto di lettura poiché il materiale presentato agli allievi è volutamente mancante di molti elementi.

Il compito degli allievi è di ricostruire la situazione nel suo complesso, chiedendo al formatore le informazioni e i dati che ritengono necessari per avere un quadro completo della situazione. Il formatore glieli fornisce solo su esplicita richiesta. Con questa tecnica, quindi, il processo formativo è analogo a quello della vita reale dove per avere un quadro esatto della situazione occorre analizzare per fasi, ricercare e ricostruire i dati mancanti.

Una volta emersi i principali aspetti, si fa il punto del problema: uno stu-

dente riassume i fatti a disposizione e, sulla base di questi, ciascuno formula per iscritto la propria soluzione. Il gruppo è quindi suddiviso in due o più sottogruppi; ogni sottogruppo rappresenta un diverso o opposto punto di vista e al proprio interno i partecipanti eleggono un rappresentante incaricato di illustrare le posizioni assunte. Alla fine si rilevano i diversi punti di vista, analizzando le conseguenze che ciascuna soluzione comporta, e si confrontano con la soluzione che venne a suo tempo presa nel caso reale. Questa viene descritta dal formatore il quale dovrà astenersi dal fornire proprie soluzioni.

Nel confronto tra *incident* e studio di caso, si riscontra che la preparazione del materiale per l'*incident* richiede meno tempo rispetto al metodo dei casi, ma non per questo è meno accurata. Il compito del formatore è quello di individuare le abilità e le competenze che intende sviluppare negli allievi e su questo obiettivo selezionare l'uno o l'altro dei metodi.

Entrambe le tecniche, accanto alle potenzialità formative illustrate, presentano precisi limiti formativi: lo studio di caso può risultare impegnativo e difficoltoso per gli allievi, specialmente se è molto complesso, l'*incident*, al contrario, può diventare un gioco fine a se stesso, una sorta di prova di furberia che premia l'acume degli allievi più astuti.

## 9. I metodi relazionali

Il gruppo è determinante per la formazione della persona, non solo psichica e sociale, ma anche per cognitiva e intellettuale. Il gruppo alla stregua di un ambiente organizzato, facilita e promuove l'apprendimento (così come può negarlo o contrastarlo).

Con i metodi relazionali, gli allievi sono chiamati ad affrontare un problema o un compito comune: ciascuno di essi proporrà le proprie idee, le proprie esperienze, le proprie modalità intellettive. Il raccordo tra gli allievi dovrà svolgersi sul piano della cooperazione, e non semplicemente su quello della collaborazione. I termini sono talvolta impropriamente considerati sinonimi e in opposizione alla competizione. È opportuno, pertanto, richiamare la distinzione tra i concetti fondanti l'apprendimento in gruppo.

La *competizione* va distinta in *interna* (tra i membri di un gruppo) ed *esterna* (tra un gruppo e l'altro): il gruppo difficilmente tollera la competizione al proprio interno, ma soltanto nei confronti di gruppi esterni. La competizione interna dev'essere attentamente analizzata: può risultare utile per spronare i soggetti a dare il meglio di sé, ma se eccessiva può distruggere la motivazione personale. Le regole della competizione devono essere appro-

vate e condivise prima di avviare il lavoro; la responsabilità dei risultati è sempre individuale.

La *collaborazione* promuove lo sviluppo di *competenze relazionali* connesse a spiccate motivazioni di ordine personale e a *fattori affettivi*. Il gruppo collaborativo generalmente non si dà regole precise prima di avviare il lavoro, ma durante il suo farsi (anche se spesso non se le dà affatto); la responsabilità dei risultati è del gruppo intero indifferenziato.

Con la *cooperazione* il gruppo promuove, integrandole, le competenze personali e sociali. Le regole della cooperazione devono essere approvate e condivise prima di avviare il lavoro; ogni partecipante è responsabile di un settore o di una parte del compito e contemporaneamente è responsabile del processo di produzione e del risultato complessivo finale.

Le principali tecniche afferenti ai metodi relazionali sono il *brainstorming* per l'elaborazione di idee creative in gruppo, il *cooperative learning* per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e socio relazionali, il *service learning*, in cui si promuovono le competenze di cittadinanza in attività al servizio della comunità. Qui prenderemo in considerazione il *brainstorming*.

### 9.1 *Tecnica esemplare*: Il brainstorming

Il *brainstorming* (letteralmente, *tempesta del cervello*) è una tecnica di lavoro di gruppo con cui ci si prefigge di ricercare il massimo di idee su un tema preciso e delle *soluzioni creative* ad un problema. Ad un gruppo di studenti, non particolarmente numeroso (otto / dodici), viene affidato un compito insolito, un problema nuovo, un argomento originale e complesso, e, per venire a capo, i partecipanti dovranno far ricorso all'immaginazione.

Nelle situazioni interpersonali usuali, l'atteggiamento valutativo e la formulazione di giudizi risultano essere i principali responsabili del blocco della produzione di nuove idee; il *giudizio* e la *critica*, anche se riferiti alle proposte presentate, e non ai soggetti che hanno formulato le proposte, tendono comunque a conglobare le persone nella valutazione e nel giudizio. Questo fatto inevitabilmente provoca *resistenze* e *paure* a manifestare, in pubblico o nel gruppo, le proprie idee.

In ambito scolastico è facilmente riscontrabile la tendenza degli allievi a non svelare il proprio pensiero, e a sostituirlo riportando le posizioni altrui, soprattutto quelle del formatore o quelle degli autori studiati. La causa di tutto ciò sta nella paura del ridicolo, per un verso, e in quella dell'errore e delle relative sanzioni, per l'altro.



Con la tecnica del *brainstorming* si possono superare tali difficoltà eliminando ogni giudizio critico o di valore su ciò che viene espresso dai singoli in una situazione di gruppo. La situazione è non-direttiva: tutti partecipanti sono alla pari, non esistono bravi o meno bravi; tutte le idee, anche quelle che possono apparire sciocche, presentano pari dignità euristica ai fini della soluzione ricercata. L'obiettivo non è quello di aumentare le capacità creative individuali, ma quello di facilitare la libera espressione di ciascuno per aumentare le *potenzialità creative* del gruppo.

Il *brainstorming* si rifa pertanto al principio psicanalitico della *forza creativa dell'immaginazione*. Il giudizio critico è un blocco che lascia filtrare soltanto ciò che si considera ragionevole e accettabile, perciò va "sbrigliato" con la forza di quell'immaginazione che ciascuno può sprigionare liberamente, dicendo tutto ciò che gli passa per la mente.

Ciascun partecipante al gruppo, esprimendo le sue idee senza restrizione, provoca negli altri delle *associazioni mentali* che fa nascere altre idee, le quali a loro volta ne germinano altre, e così via. Grazie alle libere associazioni, anche un'idea che apparentemente può sembrare inutile o assurda potrà rivelarsi un anello irrinunciabile nella catena delle idee per una soluzione creativa.

Per condurre a buon fine una sessione di *brainstorming*, è necessario che tutti i partecipanti condividano e rispettino alcune regole fondamentali:

- Ciascuno deve poter esprimere le proprie idee sul problema posto: senza rifletterci a lungo ("dire quello che passa per la testa in quel momento"), senza preoccuparsi di dire banalità o sciocchezze, senza preoccuparsi della forma o degli errori, senza intimorirsi dell'eventuale pensiero altrui.
- Vanno evitate le critiche sia alle proprie idee sia a quelle altrui. Nessuno deve commentare le idee manifestate dagli altri né in modo verbale (con espressioni del tipo "non sono d'accordo con ...", e neppure "sono d'accordo"), né con espressioni mimiche o gestuali (ammiccamenti, sorrisini, sbuffi, cenni del capo, ecc.).
- Nel portare il proprio contributo ci si deve ispirare alle idee altrui, facendo in modo di migliorarle se possibile.
- Bisogna mirare a raggiungere un certo numero di idee: il *brainstorming* non ha lo scopo di sviscerare un'idea, ma di produrne molte.
- Ciascuno ha a disposizione un limite di tempo prefissato per il suo intervento. La durata massima degli interventi individuali viene stabilita e concordata prima di iniziare la seduta, in considerazione del tempo complessivo a disposizione, tenendo conto che ogni partecipante dovrà poter parlare almeno due volte.

- Gli allievi sono chiamati all’ascolto attento: è perciò opportuno che non prendano appunti per essere totalmente concentrati su ciò che dice il compagno.

## 10. Le evidenze metodologiche condivise

Ci sono diversi metodi, e infinite tecniche, per formare, ma pur nelle specificità emergono evidenze condivise, talvolta assunte come fondamenti per il governo dell’azione formativa o come principi di metodo (Pellerey 1979, 1994). Ecco le principali evidenze:

- 1) Il metodo *ravviva il gusto del sapere*: soltanto il formatore che vive il “sapere profondo” dei suoi saperi può condividere con gli allievi questa esperienza. Il formatore vive con passione ciò che insegna, “colora” il sapere, lo rende attraente e desiderabile. “*Senza il desiderio di sapere non c’è possibilità di un sapere legato alla vita, capace di aprire porte, finestre, mondi*” (Recalcati 2014, p. 61);
- 2) il metodo *produce la significatività*: l’azione formativa assicura la mediazione concettuale tra il sapere e il soggetto che apprende, il collegamento tra le nuove conoscenze e quelle già possedute. Questo collegamento deve essere riconosciuto dallo studente;
- 3) il metodo *stimola la motivazione*: l’intervento per esser efficace promuove tutti i fattori che possono determinare e stimolare l’attività del soggetto. La spinta all’apprendimento è risultante da fattori di personalità, di contesto e di relazione;
- 4) il metodo *ricostruisce il senso e la direzione*: l’itinerario predisposto dal formatore serve per orientare l’apprendimento verso gli obiettivi. La direzione si costruisce continuamente nella convergenza tra l’obiettivo didattico del formatore e il senso formativo-esistenziale dell’allievo;
- 5) il metodo *si sviluppa nella continuità*: il curriculum vissuto dal soggetto deve lasciar trasparire l’unitarietà nelle progressioni diacroniche (tra segmenti formativi in successione) e sincroniche (trasversali alle diverse discipline, e connessi con offerte formative diverse);
- 6) il metodo *attiva la ridondanza connettiva*: l’apprendimento si ottiene ritornando più volte sull’oggetto/processo di formazione; non è la semplice ripetizione, è invece l’accrescimento estensivo (con connessioni orizzontali, per ampliare il campo di analisi e le possibilità d’uso) e intensivo (con connessioni verticali, per andare in profondità in un argomento);

- 7) il metodo *punta all'integrazione*: il soggetto vive molteplici realtà formative, anche distanti tra loro, isolate e confliggenti; l'integrazione si costruisce intorno a lui quando trova coerenze, complementarità e condivisioni tra le discipline, con la sua esistenza quotidiana, personale e professionale;
- 8) il metodo *si fonda sull'organizzazione*: l'intervento didattico organizzato comprende sia la strutturazione dei saperi, sia la pianificazione e la gestione delle attività, dei tempi, degli spazi e delle risorse a disposizione;
- 9) il metodo *assicura la stabilizzazione*: l'azione del formatore, se per un verso punta allo sviluppo di apprendimenti autonomi e originali, dall'altra deve assicurare regole comuni e procedure costanti, stabili;
- 10) il metodo *consolida gli apprendimenti*: il metodo si oppone alla volatilità cognitiva di apprendimenti precari, fugaci e transitori, con l'ampliamento e la personalizzazione delle situazioni formative, con l'incremento e la diversificazione dei contesti d'uso, con la riorganizzazione degli ambienti operativi;
- 11) il metodo *sviluppa la trasferibilità*: il transfer delle conoscenze e delle competenze, con la loro traslazione da un sapere ad un altro, dal sistema formativo al sistema professionale, dall'apprendimento in laboratorio e in aula alla vita reale personale, diventa il motore dell'apprendimento;
- 12) il metodo *valorizza le differenze*: garantendo standard di uscita prefissati, certificabili, l'itinerario formativo deve permettere ingressi differenziati di garantire uscite differenziate le quali, rappresentando il valore di ciascuno secondo specifici profili personali, assicurano allo studente la possibilità di scegliere le strade da proseguire.

## Riferimenti bibliografici

- Alberici A., Serreri P. (2003). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*. Monolite. Roma.
- Alby F., Mora F. (2004). *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*. Roma: Carocci Faber.
- Argyris C., Schön D. (1978). *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Boldizzoni D., Nacamulli R. (eds.) (2004). *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*. Milano: Apogeo.
- Boshyk Y., Dilworth R.L. (2010). *Action Learning: History and Evolution*. Basingstoke, UK: Macmillan.
- Bruner J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruno A., Kaneklin C., Scaratti G. (eds.) (2005). *I processi di generazione delle cono-*

- scienze nei contesti organizzativi e di lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bruscaglioni M. (1995). Formazione empowerment. *Adulthood*, 2.
- Bruscaglioni M. (2007). *Persona Empowerment: poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Franco Angeli: Milano.
- Butera F. (1979). La ricerca intervento. *Studi Organizzativi*, 1-2, 47-77.
- Cartoccio A., Forti D., Varchetta G. (1988). *Action learning: una formazione oltre l'aula*. Milano: Unicopli.
- Cecchinato F., Nicolini D. (eds.) (2005). *Action learning*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- De Bartolomeis F. (1978). *Sistema dei laboratori*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio D. (1988). *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (ed.) (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. (ed.) (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche la cura*. Milano: Mimesis.
- Di Gregorio R. (1994). *La formazione-intervento nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Di Gregorio R. (2007). *La metodologia della formazione-intervento*. S. Donato Milanese (MI): Impresa Insieme.
- Di Gregorio R. (2013). *La formazione-intervento per la Scuola*. S. Donato Milanese (MI): Impresa Insieme.
- Fernandez J. (1992). *Formazione con successo. Metodi, tecniche, strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Goguelin P., Cavozi J., Dubost J., Enriquez E. (1972). *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*. Milano: Isedi.
- Kaneklin C., Scaratti G. (eds.) (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Klafki W. (1975). Elaboration décentralisée de programme sous forme de recherche-action. *Bulletin d'Information du Conseil de l'Europe*, 1, 14-25.
- Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Le Boterf G. (1983). La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux. *Pour*, 90, 114-121.
- Lewin K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Lipari D. (2008). Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica. In C. Montedoro, D. Pepe (eds.), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*. Roma: Isfol.
- Margiotta U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuo-*

- la secondaria di secondo grado. Trento: Erikson.
- Marquardt M. J., Ceriani A. (2009). *Action Learning. Principi, Metodo, Casi*. Milano: Franco Angeli.
- Mialaret G. (1979). Metodi e tecniche di formazione degli educatori. In M. Debesse, G. Mialaret, *Formazione e aggiornamento degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Mialaret G. (1988). *La psicopedagogia*. Roma: Lucarini.
- Moreno J.L. (1985). *Manuale di psicodramma: il teatro come terapia*. Astrolabio.
- Moretti G. (ed.) (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione*. Roma: Anicia.
- Munari A. (1994). Un laboratorio per l'apprendimento. *Animazione Sociale*, 3, 6/7.
- Orefice P. (2006). *La ricerca-azione partecipativa. Teorie e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti*. Napoli: Liguori.
- Pellerey M. (1979). Principi di metodo didattico. *Orientamenti Pedagogici*, 26, 77-102.
- Pellerey M. (1980). Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni. *Orientamenti pedagogici*, 56-57, 95-109.
- Pellerey M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Perini M. (2007). *L'organizzazione nascosta: dinamiche inconscie e zone d'ombra nelle moderne organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Piccardo C. (1995). *Empowerment: strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Prigogine I., Stengers I. (1981). *La nuova alleanza*. Torino: Einaudi.
- Quaglino G.P. (2002). Una teoria della formazione? *Adulthood*, 16, 52-60.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione*. Milano: Einaudi.
- Revans R.W. (1983). *The ABC of Action Learning*. Bromley, UK: Chartwell Bratt. [trad. it., *L'ABC dell' "imparare facendo"*, Iper, Torino 1983].
- Scaratti G. (2005). Azione formativa e processi di costruzione di conoscenza. In A. Bruno, C. Kaneklin, G. Scaratti (eds.), *I processi di generazione delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro*, Milano: Vita e Pensiero.
- Titone R. (1959). Lezione. Voce in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*. Torino: SAIE.
- Tizzi E.W. (1996). Insegnamento e Apprendimento. In M. Gennari (ed.), *Didattica Generale*. Milano: Bompiani.
- Vygotskij L.S. (1931). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti & Barbera [tr. it. 1976].
- Wenger E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7 (2).

