

# **Apprendimento collettivo attraverso il prisma dell'etica e della politica. Un'analisi dei presupposti teorici e delle implicazioni pratiche**

**Luis Radford<sup>1</sup> e George Santi<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*School of Education Sciences at Laurentian University in Sudbury, Ontario, Canada;* <sup>2</sup>*Università di Pavia*

## **1. Introduzione**

Il termine “apprendimento” è forse il più frequentemente utilizzato in ambito educativo in epoca contemporanea. Dietro ogni concezione dell'apprendimento si nasconde una particolare relazione tra le concezioni dell'essere umano e del sociale.

Infatti, le concezioni contemporanee dell'apprendimento, dai programmi trasmissivi a quelli progressivi, sono state plasmate dalle tradizioni intellettuali occidentali che vanno dal Rinascimento all'Illuminismo. Rispetto ai programmi trasmissivi, quelli progressivi hanno attribuito rilevanza all'interazione sociale. Tuttavia, nel costruttivismo, il pensiero neoliberista postmoderno incarna la visione del sociale come secondaria rispetto all'autonomia dell'individuo e al suo sviluppo, come mero sfondo strumentale all'azione per *accelerare* il processo individuale.

Per questo motivo, l'aula segue ancora una disposizione cartesiana: file di banchi allineati in formazione parallela, ogni studente rivolto in avanti, ogni mente che si presume apprenda da sola.

## **2. Rivisitare il concetto di apprendimento come apprendimento collettivo**

Dall'inizio degli anni '90, diversi autori della comunità scientifica italiana (Bartolini-Bussi, Arzarello, Boero, Mariotti) hanno contestato questa concezione individualista e piagetiana dell'apprendimento, in quanto non tiene adeguatamente conto del ruolo della storia, della lingua e della cultura materiale nel modo in cui gli studenti acquisiscono conoscenze. Teorici di stampo socioculturale come, ad esempio, Lerman (1996), hanno sottolineato il ruolo centrale *dell'intersoggettività* nell'apprendimento. Queste nuove strade che conducono a concepire l'apprendimento come un processo collettivo hanno ispirato lo sviluppo della teoria dell'oggettivazione.

Dal nostro punto di vista, l'apprendimento è sempre qualcosa che facciamo *con* gli altri - nella sua essenza, un *processo sociale intrinseco*. Consideriamo per esempio la lingua. Gli altri e la cultura che condividiamo con loro sono

come intrecciati nella lingua. La lingua attraverso la quale pensiamo, scriviamo e decodifichiamo la realtà porta con sé un intero mondo di voci, significati, valori e concetti che plasmano ciò che apprendiamo.

Anche se nelle situazioni di apprendimento tipiche dei programmi trasmissivi, progressivi o di tipo *ricorsivo* derivanti dalla teoria della complessità, osserviamo un'interazione con gli altri, non si tratta di apprendimento collettivo come è inteso nella teoria dell'oggettivazione. L'apprendimento collettivo è definito dal *tipo* di *attività* a cui partecipano gli individui, vale a dire: *Che cosa fanno e come lo fanno*. L'attività è orientata verso un obiettivo *condiviso*, un oggetto di apprendimento storico-culturale e si basa su relazioni sociali caratterizzate da uno *spirito comunitario*. Nel processo stesso di apprendimento, gli individui si posizionano rispetto agli altri e vengono continuamente co-trasformati. L'apprendimento è più di una questione di *conoscenza*, un'infinita opera artistica collettiva di divenire, di divenire umani attraverso gli altri.

## 2.1 Orientato all'oggetto

Come abbiamo appena osservato, il tipo di attività che sta alla base dell'apprendimento collettivo è orientato al perseguimento di un *oggetto condiviso*, costituito culturalmente e storicamente. Questo è ciò che Leont'ev (1978) chiamava "l'oggetto dell'attività". Ad esempio, questo oggetto condiviso potrebbe essere imparare a risolvere equazioni nello stile di Al-Khwarizmi, o imparare a pensare alle forme e agli angoli come nella geometria euclidea. In questo senso, l'attività che definisce l'apprendimento collettivo è sempre *orientata a uno scopo preciso*.

Nell'ambito dell'apprendimento collettivo, come attività orientata ad un oggetto matematico storico-culturale, gli studenti non sono visti semplicemente come costruttori del proprio sapere per i quali la conoscenza è un fenomeno *emergente*. Piuttosto, la matematica come oggetto storico-culturale *appare* in classe: si *materializza* progressivamente attraverso *l'attività congiunta di insegnamento-apprendimento* di insegnanti e studenti.

## 2.2 Apprendimento

Nella teoria dell'oggettivazione, l'apprendimento è inteso come un *incontro* con la conoscenza matematica storico-culturale denominato *processo di oggettivazione*. Esso si basa sul concetto chiave vygotskijano di *coscienza*. I processi di oggettivazione sono quegli atti di notare in modo significativo qualcosa che si rivela alla nostra coscienza attraverso azioni semiotiche corporee, sensoriali e artefattuali.

## 2.3 Un collettivo autentico

Il termine "collettivo" deriva dal latino *collēctīvus*, che risale a *colligere*, che significa riunire. La classe non è composta da  $n$  studenti e 1 insegnante, che

svolgono in modo isolato ciascuno la propria attività. Nella TO, un collettivo autentico è caratterizzato da un'unica attività di insegnamento-apprendimento, in cui insegnanti e studenti lavorano insieme. Ciò che distingue un *collettivo* da un semplice *aggregato di monadi* non è ciò che fanno gli individui, da soli o in interazione, ma piuttosto la *natura delle relazioni sociali* che li legano. Come ha recentemente affermato il filosofo francese Frank Fischbach, «è proprio il tipo di relazioni sociali (e non gli individui stessi) che induce gli individui a formare un collettivo» (Fischbach, 2024, p. 45). Le relazioni sociali che instauriamo quando interagiamo con gli altri dovrebbero quindi conferire all'attività didattica suo carattere distintivo. È proprio lì che risiede il vero senso *del collettivo*.

## 2.4 Etica comunitaria

Queste relazioni sociali dovrebbero quindi essere l'espressione di uno *spirito comunitario*.

Nel nostro lavoro con insegnanti, studenti e futuri insegnanti, abbiamo osservato in oltre trent'anni di ricerca che le relazioni sociali nelle nostre classi migliori sono caratterizzate da: Impegno, Responsabilità e Cura verso l'altro. Questi tre tipi di relazioni sociali definiscono i contorni di quella che chiamiamo *etica comunitaria*.

Mostriamo un esempio che coinvolge studenti di 7-8 anni di una classe di terza primaria impegnati nella risoluzione di equazioni lineari. L'insegnante ha iniziato l'attività con una discussione generale alla lavagna, invitando gli studenti a suggerire idee su come risolvere l'equazione  $3+x=7$ , rappresentata da alcuni oggetti: una busta contenente un numero sconosciuto di carte e alcune carte (Figura 1).



Figura 1. La maestra materializza l'equazione  $3+x=7$  con una busta e alcune carte.

Progressivamente, attraverso azioni e gesti concreti, ha cominciato a emergere l'idea di rimuovere lo stesso numero di oggetti da entrambi i lati dell'equazione e la conoscenza matematica si è progressivamente materializzata (Figura 2).



Figura 2. Attraverso l'attività sensomotrice la conoscenza si è progressivamente materializzata.

Gli studenti hanno poi lavorato in gruppo; analizziamo il comportamento di Céleste, Cora e Thomas, un alunno certificato. Notando che Thomas non stava collaborando con le compagne, l'insegnante gli ha chiesto (Figura 3):

1. Insegnante: Hai collaborato con le compagne?

2. Thomas: Mmm ... Ho solo ascoltato quello che stavano facendo le due compagne.

3. Insegnante: Va bene ... Puoi partecipare anche tu, vero? Bambine? Permettiamo a Thomas di partecipare?



Figura 3. L'insegnante crea lo spazio di interazione sociale per includere Thomas.

L'insegnante cerca di creare uno spazio di interazione sociale per includere Thomas nell'attività con le compagne che finora hanno discusso tra loro ignorandolo. Il coinvolgimento di Thomas nell'attività non è il risultato di una sua decisione autonoma, ma è intrecciato con la *responsabilità e l'impegno*, due delle tre relazioni sociali al centro dell'etica comunitaria. Pochi minuti dopo, Céleste si accorge che Thomas è rimasto indietro. Rivolgendosi a Cora, seduta accanto a Thomas, dice:

4. Céleste: Thomas non ha ancora finito. Puoi assistere Thomas?

5. Cora: (*Avvicinandosi a Thomas, gli mostra il suo foglio di lavoro*). Va bene. Thomas, guarda ...



Figura 4. Céleste e Cora mostrano cura nei confronti di Thomas.

Il comportamento di Céleste e Cora è un esempio di *cura verso gli altri*, la terza relazione sociale al centro dell'etica comunitaria. Questa cura costituisce una forma di coinvolgimento relazionale, che implica attenzione e riconoscimento dei bisogni materiali e spirituali degli altri. In tale impegno relazionale, l'Altro viene avvicinato al Sé, formando una relazione sociale che esprime la nostra comune umanità e solidarietà fondamentale. Thomas deve rispondere alla chiamata dell'Altro non solo attraverso il linguaggio, ma anche attraverso la sua presenza nel lavoro congiunto. L'insegnante torna per controllare il gruppo e chiede (Figura 5):

6.Insegnante: Ragazze, state coinvolgendo Thomas nella risoluzione del problema?

7.Céleste: Sì. Lo stiamo facendo, ma lui non dice nulla ...

8.Insegnante: (*Rivolgendosi alle ragazze*) Bene, ponetegli la domanda! «Thomas, che cosa pensi che dovremmo fare? Va bene? Forse potete farlo?».



Figura 5. L'insegnante offre un suggerimento su come coinvolgere Thomas.

L'insegnante offre un suggerimento su come coinvolgere Thomas. L'espressione non è composta solo da parole, ma contiene anche un'intonazione accogliente e incoraggiante. Imparare a parlare con gli altri in *modo inclusivo* non è affatto scontato. E lo stesso vale per l'imparare a rispondere.

Thomas non ha avuto un percorso scolastico semplice; ha partecipato a un programma educativo speciale, nel quale trascorreva la maggior parte della giornata. Ora è stato inserito in una classe regolare, il che rappresenta una nuova sfida sia per lui che per gli altri studenti, non solo dal punto di vista matematico, ma anche in termini di relazioni sociali derivanti dalla partecipazione collettiva. Una delle sfide per Thomas è quella di impegnarsi nel lavoro collettivo; per gli altri studenti, la sfida è quella di accogliere l'Altro. È proprio nello sforzo di trasformare le relazioni sociali precedenti che si può arrivare a relazioni nuove e più inclusive.

### 3. Lavoro congiunto

Definiamo l'apprendimento collettivo come il tipo di attività di insegnamento-apprendimento a cui partecipano gli individui.

In primo luogo, questa attività è orientata verso un obiettivo condiviso: un oggetto di apprendimento storico-culturale (nel nostro esempio, imparare a pensare in modo algebrico). In secondo luogo, questa attività si basa su relazioni sociali caratterizzate da uno spirito comunitario, un'etica comunitaria che include impegno, responsabilità e cura dell'Altro.

Quando l'attività di insegnamento-apprendimento soddisfa queste condizioni, la definiamo *lavoro congiunto*: il lavoro congiunto di insegnanti e studenti, in cui lavorano fianco a fianco, interagiscono, soffrono, lottano e trovano insieme gioia e soddisfazione.

L'apprendimento collettivo avviene attraverso il lavoro congiunto. Tale lavoro congiunto crea uno spazio in cui emergono forme di partecipazione, che modellano la *natura politica* del collettivo.

La dimensione politica dell'apprendimento è proprio questa dimensione partecipativa, che coinvolge sia gli insegnanti che gli studenti - dove si mettono in atto modi di pensare, di vivere insieme e di governare la propria vita, e dove vengono alla ribalta questioni di potere, libertà e uguaglianza.

### **Bibliografia**

- Fischbach, F. (2024). *Faire ensemble. Reconstruction sociale et sortie du capitalisme*. Seuil.
- Leont'ev, Alexei, N. (1978). *Activity, consciousness and personality* (transl. By M.J. Hall) Prentice Hall.
- Lerman, S. (1996). Intersubjectivity in mathematics learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(2), 133–150.