

IL RUOLO DI BAMBINI E BAMBINE NEI PROCESSI D'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO: STUDENT VOICE E LEADERSHIP EDUCATIVA CONDIVISA

*“La fine del mondo comune è destinata
a prodursi quando esso viene visto sotto un unico aspetto
e può mostrarsi in una sola prospettiva”*
Hannah Arendt, 1997

Citazioni: Grion V., De Vecchi G. (2014). Educational Reflective Practices, 1, 30-46 ISSN 2240-7758, ISSN e 2279-9605

Riassunto

Facendo riferimento a *Student Voice* una prospettiva pedagogica ancora scarsamente conosciuta in Italia, l'articolo si apre proponendo alcune riflessioni relative alla necessità di valorizzare maggiormente la “voce” degli studenti nel contesto delle azioni di miglioramento dei processi formativi. Introducendo alcuni elementi della prospettiva, come quelli di “comunità d'apprendimento *person-centred*” e di “leadership educativa condivisa”, significativi di una scuola che voglia realizzarsi come comunità genuinamente democratica, l'articolo presenta un percorso didattico per la scuola primaria, come esempio di pratica d'insegnamento/apprendimento, che concretizza e supporta gli elementi teorici discussi.

Parole chiave: *Student Voice*, comunità d'apprendimento *Person-centred*, leadership educativa condivisa, leadership collettiva, co-progettazione, Modello Autoregolativo di Orientamento, democrazia.

Abstract

PUPILS' POSITION IN THE TEACHING/LEARNING PROCESSES: STUDENT VOICE AND SHARED EDUCATIONAL LEADERSHIP

In reference to “*Student Voice*”, a still little known educational perspective in Italy, the paper opens by offering some reflections to suggest the opportunity to authorize students' voices at school, in order to improve educational processes. It moves on to introduce some features of the cited perspective, as those of “*person centered learning community*” and “*shared educational leadership*”, very important aspects to realize a democratic school community. Having described a learning activity for primary school, the paper argues for considering this example of practice as a model realizing and supporting the theoretical points before discussed.

Key-words: *Student Voice*, *Person-centred learning community*, *shared educational leadership*. *Collective leadership*, *co-planning*, *Self directed orientation model*, *democracy*.

Le prospettive degli studenti: elemento centrale nei processi d'insegnamento/apprendimento

Mentre la letteratura internazionale, già da qualche anno, rileva il fatto che sia abbastanza diffusa, a livello politico e di ricerca, la consapevolezza della necessità di assegnare agli studenti un ruolo sempre più centrale nell'ambito dei processi di riforma educativa (Angus, 2006; Fielding, 2006; Mitra, 2004), nei contesti educativi italiani invece, sembrano essere state finora poco considerate le potenzialità insite nell'ascoltare e corresponsabilizzare gli *stakeholders* in tali processi e, in generale, come strategia vincente per il miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento. Poco spazio è stato assegnato soprattutto agli studenti, che, secondo numerosi risultati di ricerca (Cook-Sather, 2009; Czerniawski & Kidd, 2011; Fielding, 2004; 2012; Flutter & Rudduck, 2004), sarebbero in grado di offrire a ricercatori e insegnanti elementi importanti su cui basare i processi di miglioramento e di valutazione della didattica e dei processi relativi ai contesti formativi.

Tali considerazioni rappresentano elementi di discussione all'interno di un filone di ricerca educativa, denominato "Student Voice", sviluppatosi in molte parti del mondo già dagli anni '90, ma poco conosciuto ed esplorato in Italia.

Quest'ultimo si riconosce proprio intorno all'idea che sia necessario supportare e legittimare il ruolo degli studenti come co-autori, e non solo passivi fruitori, dei processi all'interno dei sistemi educativi/formativi. La

visione collaborativa rappresenta il nocciolo. Coloro che si riconoscono nel movimento "Student Voice" non intendono affermare che le voci degli studenti debbano essere le uniche a dover essere ascoltate, ma piuttosto che le opinioni degli stessi debbano diventare parte integrante del dialogo con gli educatori, i ricercatori, i politici, i genitori e gli altri stakeholder (Grion, Cook-Sather, 2013, p. 17).

D'altra parte, la necessità di coinvolgere ragazzi e ragazze nei processi decisionali che li riguardano è stata recentemente ribadita anche dal Consiglio d'Europa attraverso la Raccomandazione a favore degli Under 18, dove si evidenzia che il diritto di essere ascoltato e preso sul serio è fondamentale per la dignità umana e lo sviluppo di ogni giovane e si sottolinea l'importanza di:

Stabilire la partecipazione attiva dei bambini e dei giovani in tutti gli aspetti della vita scolastica, in particolare attraverso metodi formali e non formali affinché influenzino l'insegnamento e le pratiche di apprendimento e l'ambiente scolastico, e attraverso l'integrazione dei consigli degli alunni delle scuole superiori nel governo della comunità scolastica (CM/Rec(2012)2).

La stessa indicazione diventa un imperativo, se si riflette sul fatto che i sistemi educativi e le riforme che li riguardano si siano sempre fondati su "visioni adulte" e, come afferma Cook-Sather,

c'è

qualcosa di fondamentalmente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza mai chiedere il parere di coloro per i quali il sistema verosimilmente è progettato. L'inefficacia di questo approccio si rende sempre più evidente man mano che avanziamo all'interno del 21°esimo secolo [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che godono dell'autorità per partecipare sia all'analisi critica che alle riforme dell'educazione (2002, p. 3).

La scuola come comunità di apprendimento centrata sulla persona

A partire dalla considerazione della persona come “entità relazionale”, Michael Fielding (2006), autorevole esponente della prospettiva pedagogica “Student Voice”, propone un'interessante lettura delle relazioni scolastiche, dimostrando l'urgenza di ridefinire la scuola come *person-centered learning community*, che l'autore oppone al modello, oggi ampiamente diffuso, della scuola come *high performance learning organization* (cfr. Tab. 1).

Fielding ritiene che, nella società in generale, i rapporti fra le persone siano sostanzialmente caratterizzati da due tipologie di rapporti, l'una definita “funzionale”, l'altra “personale”:

Le relazioni “funzionali” o strumentali sono tipiche di quegli'incontri che ci permettono di preparare il terreno per raggiungere i nostri obiettivi: in effetti, le relazioni funzionali sono determinate dai nostri scopi.

All'opposto, le relazioni “personali” ci offrono la possibilità di diventare noi stessi, all'interno, e attraverso, le nostre relazioni con gli altri, e un aspetto di questo divenire coinvolge la reciproca disponibilità ad essere genuinamente aperti e onesti ad ogni livello del nostro essere.

Seguendo l'autore, le relazioni funzionali non solo dovrebbero essere al servizio di quelle personali, ma essere anche espressione di queste ultime, con una conseguente coincidenza, nel nostro umano agire, di mezzi e fini: i mezzi dovrebbero essere trasformati e determinati dai fini per i quali essi sono stati pensati e ai quali s'intende giungere.

Tale logica, calata all'interno dei contesti scolastici, dovrebbe condurre a piegare gli scopi funzionali dell'agire scolastico, alla natura morale e interpersonale di ciò che vi si vuole e vi si deve perseguire, ossia l'educazione.

Secondo Fielding, l'attuale crisi dei sistemi scolastici deriverebbe proprio dal rovesciamento di questo rapporto, fra relazioni funzionali e relazioni personali. All'interno dell'ampiamente diffuso modello di scuola, che egli definisce ‘*high performance*’, le relazioni personali sembrerebbero infatti sottostare a quelle funzionali. Nell'ambito di quest'ultimo modello - quello di una scuola profondamente focalizzata sul raggiungimento delle più alte “prestazioni” degli allievi - questi ultimi verrebbero inclusi o esclusi, valorizzati o meno, innanzitutto sulla base delle loro *performance* e dei loro risultati, che costituiscono anche i principali criteri di valutazione della scuola stessa nel suo complesso. In tali contesti scolastici, come dimostrano anche risultati di ricerche volte a dare valore i punti di vista degli *stakeholders* nell'ambito dei processi scolastici (Grion, Grosso, 2012, Colinet, Grion 2013), gli studenti lamentano il fatto che la scuola non si

prenda cura di loro come persone, ma li consideri solo per le loro capacità di ottenere buone prestazioni e/o risultati misurabili.

A tale distorto modello educativo, Fielding oppone le dinamiche della comunità “*person-centred*”, in cui le relazioni, denominate “personali”, ritornano a rappresentare la priorità cui quelle funzionali sono sottomesse.

L’approccio “*person-centered*” fa della scuola un contesto la cui architettura è orientata dalle intenzionalità delle “persone in relazione” e dove gli aspetti funzionali sono al servizio delle finalità personali. In simili contesti, l’insegnamento delle discipline e il raggiungimento dei risultati si giustificano nella misura in cui permettono ai giovani di diventare persone “migliori”. L’apprendimento si basa sulla motivazione personale come elemento che stimola la ricerca del progresso di ciascuno e l’emulazione dei migliori. In tali situazioni perde valore l’approccio competitivo, tipico della scuola “*high performance*”, e il significato dei risultati dipende dalle loro potenzialità di soddisfare i fini morali e interpersonali della comunità, altrettanto quanto quelli strumentali. Struttura e organizzazione di questi contesti sono decise in modo condiviso dagli *stakeholders*, e centrate sulla persona.

Tab. 1: Le due principali forme di organizzazione scolastica, come classificate da Fielding in base alla loro gestione delle relazioni interpersonali

Schools as high performance learning organizations	Schools as person-centred learning communities
<i>The personal is used for the sake of the functional</i>	<i>The functional is used for the sake of the personal</i>
Organizational type Learning organization	Organizational type Learning community
Characteristic mode Effective	Characteristic mode Morally and instrumentally successful
<i>Student voice</i> Wide-ranging formal + informal consultation to make current arrangements even more effective	<i>Student voice</i> Wide-ranging formal + informal engagement to enhance the development of wise persons

Da: M. Fielding (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9 (4), pp. 299-313.

Leadership educativa condivisa

L'approccio "*person-centered*" proposto da Fielding (2006) permette di procedere a chiarire il ruolo centrale degli studenti, nel contesto di organizzazioni scolastiche che vogliano genuinamente realizzare la democrazia, mettendo in primo piano ciascuna persona e dando priorità alle relazioni "personali", rispetto a quelle "strumentali". Ne emergono conseguentemente le caratteristiche di una leadership che rappresenti coerentemente tali comunità.

Osservando la tabella 1, è possibile rilevare le diverse modalità di realizzazione delle relazioni scolastiche, e il differente ruolo degli studenti, all'interno delle due forme organizzative precedentemente discusse: "*high performance learning organization*" e "*person-centered learning community*".

Nel caso delle scuole "*high performance*", le persone verrebbero consultate (solo) in funzione dei necessari aggiustamenti organizzativi volti al raggiungimento della maggiore efficacia dell'organizzazione, soprattutto in termini di risultati misurabili. In questo caso la leadership "utilizzerebbe" le relazioni per gestire l'organizzazione e lo staff *per mezzo* delle stesse, con uno spostamento del focus dall'*avere* relazioni, al *consegnare e gestire* relazioni (Wittel, 2001), fino a

giungere alla *manipolazione* delle stesse per raggiungere gli scopi “aziendali”. Le attività di ascolto degli studenti rappresenterebbero perciò mere «iniziative strumentali orientate a migliorare le *performance* organizzative. Nel peggiore dei casi, esse si realizzerebbero solo per trovare supporto a particolari interessi adulti» (Fielding, 2006, p. 306).

Al contrario, come precedentemente accennato, nelle comunità *person-centered*, le relazioni fra persone sarebbero caratterizzate dalla genuinità dei rapporti, diretti innanzitutto alla crescita delle persone stesse.

Nell’ambito di siffatte comunità, la leadership dovrebbe assumere particolari caratteristiche, come delineate, ad esempio, da alcuni autori vicini alle posizioni di Fielding. Cook Sather (2006) ne rileva la funzione distribuita e Angus (2006) il carattere relazionale, trattandosi di un costrutto sociale costruito e condiviso dai partecipanti della comunità. Precisandone ulteriormente la natura, l’autore evidenzia che:

Nelle organizzazioni democratiche – particolarmente in ogni organizzazione guidata da una leadership trasparente e genuina, piuttosto che da una mera imposizione manageriale - le forme organizzative non possano realizzarsi semplicemente come processi “dall’alto in basso”, ma piuttosto come forme di impegno e coinvolgimento di tutti i partecipanti all’organizzazione stessa [...]. Questa modalità di leadership non deriva da coercizione e manipolazione, ma dalla collaborazione relazionale e dai processi partecipativi (Angus, 2006, p. 372).

Rilevando, in particolare, il ruolo degli studenti nei contesti di gestione e amministrazione delle scuole, Smith rimarca la necessità che vi siano «spazi di leadership nell’ambito dei quali i giovani possano esprimersi riguardo a ciò che essi considerano essere importante e significativo in relazione al loro apprendimento» (Smith, 2006, p. 282).

Sintetizzando le posizioni dei colleghi, Fielding (2006) offre una visione ampia della leadership educativa, articolandola secondo quattro “principi” ispiratori: a) centralità delle relazioni; b) integrità mezzi-fini; c) approccio inclusivo che mette in discussione i limiti dei ruoli e invita all’impegno; d) costruzione condivisa di significati e valori.

L’impegno della leadership a favorire positive relazioni rappresenta perciò il *sine qua non* dell’educazione *person-centered*. Nelle relazioni fra gli adulti della scuola, ciò dovrebbe implicare lo sradicamento, o perlomeno l’attenuazione, delle gerarchie, l’abbandono dell’approccio *principalship*¹ (Duignan & Cannon, 2011) e la centralità di pratiche dialogiche.

Nelle relazioni fra docenti e studenti, il focus dovrebbe essere posto sulla “cura” come principio ispiratore sia del curriculum che di ogni elemento costitutivo dei percorsi formativi. L’approccio

¹ Come confermano, in effetti, anche autori non legati alla prospettiva “Student Voice” quali Duignan e Cannon (2011), la necessità di ridisegnare la scuola sulla base di *leadership* più inclusive, collaborative e distribuite, non nasce solo dall’inadeguatezza della *principalship*, intesa come gestione del *management* svolta esclusivamente da un solo leader (principale), ma piuttosto dal fatto che solo attraverso tale passaggio possiamo aspirare a realizzare scuole che siano vere *learning communities* piuttosto che mere organizzazioni a carattere “aziendale”.

dialogico dovrebbe essere garantito anche dalla presenza di strutture orientate alla concretizzazione di una “scuola come comunità” intesa come «luogo sostanziato dagli incontri umani, dalle relazioni fra persone, dalla condivisione di ideali, storie, abitudini» (Grion, 2013, p. 148), attraverso lo sviluppo di iniziative quali quella dell’“apprendimento-guidato dagli studenti”². Fiducia reciproca, cura, rispetto e autonomia dovrebbero rappresentare i principi ispiratori di ogni azione.

Per realizzare l’approccio inclusivo e dialogico di tale leadership, Fielding indica tre strumenti:

il primo, la “polifonia”, in cui le molteplici voci vengono incoraggiate, spesso attraverso la partecipazione di studenti e docenti alle diverse attività, assumendo ruoli diversi e incontrandosi in situazioni diversificate. Il secondo strumento è la “civiltà” che costituisce il terreno in cui queste molteplici voci possono ascoltarsi reciprocamente come parti di un continuo dialogo collettivo [...]. L’ultimo [...] il “carnevale” in cui le normali regole quotidiane vengono fuggacemente ribaltate, e le restrizioni del ruolo e del costume revocate per permettere incontri umani meno costrittivi (Fielding, 2006, p. 308).

Riflessioni supportate da pratiche...

All’interno del contesto teorico delineato, pare significativo riflettere su come sia possibile concretizzare gli elementi discussi e quindi “agire” tangibilmente la democrazia nella scuola, facendone un principio che struttura e pervade la quotidianità e non solo attività relegata ad un insegnamento disciplinare o a un progetto, perlopiù sporadico, sviluppato fra le molte altre iniziative scolastiche.

All’interno di tale quadro, lo scopo perseguito nel contesto dell’esperienza che si andrà a presentare, è stato quello di mettere a tema la possibilità di ripensare una redistribuzione del potere decisionale fra insegnante e allievi nell’ambito dello svolgimento delle attività didattiche in una scuola primaria veneta.

In questo scritto, facendo riferimento all’approccio metodologico proposto da Fielding (2001) in un suo articolo pubblicato su *Journal of Educational Change*, nostro tentativo è quello di offrire alcune “riflessioni supportate da pratiche”, ripercorrendo gli elementi teorici proposti, attraverso la descrizione di un caso, in un suggestivo intreccio fra ricerca empirica e riflessione teorica³.

La strada intrapresa

Finché tutti i ragazzi non sperimentano un genuino senso di appartenenza nelle nostre scuole, significa che essi sono educati all’interno di istituzioni che li marginalizza, che perpetua l’ineguaglianza, piuttosto che la democrazia e la giustizia sociale (Shields, 2004, p. 122).

² Si veda a tal proposito i lavori di (2005), citato in Fielding (2006).

³ Come nota Fielding (2001), non rappresentando né uno studio di caso, né un tentativo di pura riflessione teorica, lo scritto potrebbe apparire come un “ibrido” che corre il pericolo di “irritare”, piuttosto che di stimolare, in quanto ognuno dei due aspetti, empirico e teorico, rischia di essere trattato in maniera incompleta. Accettando tale rischio, va evidenziato che non è mai semplice andare oltre i confini precedentemente definiti

Per noi “praticare la democrazia” significa assumere un’ottica che riformula le azioni dell’insegnante, il suo approccio alla didattica, il suo punto di vista sulla gestione delle attività quotidiane e il suo stesso modo di stare a scuola e di gestire la rete di relazioni. Si fa riferimento a un modello di co-partecipazione in cui le proposte di lavoro e di attività, il pensiero sul cosa e come fare non sono più appannaggio di un unico soggetto, l’insegnante, ma vengono re-distribuite tra tutti gli attori del processo di formazione-apprendimento cioè docente alunni e alunne. L’insegnante, partendo dall’idea che ogni persona vada riconosciuta come portatrice d’idee e di valori propri, da un lato ridefinisce la gerarchia delle sue azioni (quale metto per prima? Ascoltare o essere ascoltato? Parlare o lasciar parlare?) e dall’altro, attraverso un dialogo continuo, sviluppa una nuova prospettiva in cui dilata il suo punto di vista e lo mette in relazione con altri modi di vedere, fino a creare una “rete comunicativa”. Questo, secondo una logica di “didattica partecipata”, si estende a tutti i momenti del quotidiano: dalla condivisione dei processi e dei risultati delle valutazioni, all’individuazione di scopi da perseguire, dalla riflessione sui processi di apprendimento, alla scelta dei contenuti da imparare, dalla progettazione delle attività da svolgere, alla loro organizzazione.

Ed è proprio in questa apertura, «nella presenza simultanea di innumerevoli prospettive» (Arendt, p. 42) che si fonda il cambiamento della visione didattica, perché il modo di stare a scuola non è più “solitario”, “io alunno che svolgo le attività assegnatemi”, o “io insegnante che preparo le lezioni e dirigo e impongo il mio punto di vista”; esso diventa un fare corale. Si tratta di assumere

un approccio di tipo trasformativo, “trasversale”, all’interno del quale le voci di studenti, docenti e degli altri attori significativamente coinvolti nel processo educativo, costruiscono modi di lavorare con funzione emancipatoria per gli studenti, sia a livello di processo che di risultato (Fielding, 2001 in Grion, Cook-Sather, 2013, p. 63)

In questo senso, il “Modello Autoregolativo di Orientamento” (Mercadante 2007)⁴ proprio perché mette al centro la co-progettazione, garantisce la partecipazione democratica in cui tutti i soggetti, docente compreso, si confrontano e condividono le regole del gioco perché «si tratta di un modo che favorisce uno scambio di sapere partecipato, nell’interazione tra persone con diverse competenze» (Mercadante, 2007, p.49). Infatti, procedendo in questo senso, nel lavoro in classe,

⁴ Il modello *Autoregolativo di Orientamento* di Mercadante (2007) declina nella ricorsività delle sue fasi operative un metodo che determina l’ambiente di apprendimento attraverso: a) la *progettazione* del docente; b) la *co-progettazione* finalizzata a far partecipare gli alunni perché integrino il progetto iniziale con le loro idee e proposte e assumano *la complessità del compito e della sua spendibilità reale*; c) l’elaborazione del *contratto formativo* che declina il compito nei suoi aspetti, formativo e contenutistico, oltre che i tempi e i criteri per valutazione e autovalutazione; d) co-costruzione o sperimentazione dell’azione pensata e condivisa nella co-progettazione, utile all’esplicitazione del fare; e) ricerca del *senso* delle azioni perseguite dai vari protagonisti dell’azione educativa-produttiva.

chi fa lezione è colui che comunica un suo parere o punto di vista, e può essere tanto il docente quanto il discente, dopo aver pensato e preparato il messaggio da veicolare in quel contesto e dopo aver scelto il codice ritenuto più adeguato al suo trasferimento: in questo modo entrambi possono comunicare informazioni e scopi (ibidem).

Affinché questo avvenga, l'insegnante, perseguendo una leadership democratica, deve garantire :

- lo spazio della comunicazione e della conversazione come momento routinario e ricorsivo;
- la reale assunzione dei punti di vista di tutti per poter modificare il suo, che continuamente si adatta al contesto;
- i tempi e i modi della partecipazione.

Lo spazio della comunicazione e della conversazione come momento routinario e ricorsivo

Lo *spazio della conversazione e della comunicazione* è l'interfaccia che permette di aprire una finestra di dialogo tra il pensiero dell'insegnante e quello di alunni e alunne, è l'ambito entro il quale s'incontrano e interagiscono i pensieri di tutti: di chi vuol parlare, ma anche di chi se ne sta zitto, ascolta e interviene successivamente. E' qui che si crea quello che altrove abbiamo definito «un feedback comunicativo come spazio di comunicazione entro il quale ognuno comprende il senso del discorso» (De Vecchi p. 240). Tutto ciò permette di creare le condizioni per realizzare un clima democratico. Infatti, affinché tutti capiscano realmente il contenuto di ciò che si va dicendo e si verifichi una reale e autentica comunicazione e comprensione reciproca, base della co-partecipazione, è necessario che vi sia uno spazio sempre aperto al dialogo che permetta di acquisire un'abitudine al parlare, ad esprimersi, a prendere coscienza di "cosa si dice quando si parla", di portare a galla i significati sottesi e di mettere in discussione asserzioni che, nella loro chiarezza, sembrano non aver bisogno di spiegazioni, uno spazio codificato dove le regole e i contenuti di comunicazione siano ampiamente condivisi e decisi insieme, dove è fondamentale ascoltare ed essere ascoltato, un ambito, cioè, entro il quale muoversi, che permetta di dislocarsi da sé (Zuccoli, 2013), andando oltre l'unidirezionalità del proprio stare a scuola.

Poiché il significato della comunicazione non è più da considerarsi «un'entità stabile e univoca, ma il risultato, sempre solo parzialmente raggiungibile, di tentativi di condivisione dell'intenzione, in cui assumono rilievo il contesto, la funzione e la dimensione interattiva» (Ciceri 2001, p. 51), il *dialogo* permette di affinare la conoscenza e di far proprie tutte le sfumature di uno stesso pensiero, mentre la *ricorsività* favorisce la co-costruzione di significati, di conoscenze propri di quella classe, di quel contesto, di quei bambini e quelle bambine che interagiscono tra loro e con l'insegnante, in un continuo ripetere e ripercorrere concetti, fasi di un progetto, indicatori condivisi.

E' in questo senso che si realizza la narrazione-costruzione condivisa della realtà, di cui tutti gli attori sono co-autori.

La reale assunzione dei punti vista di tutti: partecipazione e corresponsabilità

Secondo Sartori (2009), la partecipazione è «prendere parte attivamente e volontariamente [...] è mettersi in moto *da sé*, non essere messo in moto da altri o mobilitato dall'alto» (p. 21). Qui l'autore pone l'accento sulla capacità di ognuno di mobilitarsi e di partecipare in modo autonomo; processo che, in un clima democratico e aperto, significa anche esprimere liberamente il proprio pensiero, il quale, in assoluto, non è mai né “giusto” né “sbagliato”, ma semplicemente un contributo alla discussione, un altro sguardo su quella parte di reale che si sta analizzando e, contemporaneamente, co-costruendo (Richardson, St.Pierre, 2005).

L'insegnante, infatti, attraverso un grande lavoro di mediazione e sintesi, fa proprie le proposte e le idee espresse da alunni e alunne e le sue domande sono volte proprio a sondare il pensiero reale di ognuno, che si incontra con la sua capacità di ascoltare, di interpretarne le risposte, di integrarle di farle sue e di rilanciarle. In questo senso i feedback, i suggerimenti aprono scenari inediti e imprevisi d'interpretazione; questo perché bambini e bambine sono sollecitati a mobilitare la propria immaginazione ad esprimere il proprio punto di vista.

L'insegnante stende un progetto, entra in classe con un'idea, ma il suo *agire performativo* prende concretezza solo nel confronto con il contesto: la sua idea acquisisce spessore nella continua interazione con un complesso di elementi: scambi di punti di vista, domande, conoscenze pregresse, ricordi piacevoli, input, confronto con documenti ufficiali, rilevazioni su apprendimenti, che emergono via via e che l'insegnante raccoglie per reinterpretare insieme agli alunni.

E' in tal senso che si realizza quella “genuina collaborazione fra staff e studenti” che Fielding (2012) identifica come passo necessario per giungere alla forma più alta di “democrazia vissuta” nella scuola, quella dell'impegno congiunto di tutti per il raggiungimento del bene comune nella piena condivisione di poteri e responsabilità (Fielding, 2004).

I tempi e i modi per avere e dare voce: un percorso di Lingua italiana in una classe III della scuola primaria

In questo modo, nel co-progettare il percorso didattico, le varie fasi si snodano in un continuo dialogo tra pensiero del docente e quello degli alunni, dove l'itinerario da seguire è tracciato dalle domande poste dall'insegnante e stimolate dagli alunni, le quali, come in filosofia, sono importanti «perché aprono il problema la cui soluzione spesso dipende dal modo con cui lo si è aperto»

(Galimberti, 1988, p.44): la scelta di cosa indagare segna la via da seguire e traccia una prima, ma non definitiva, delimitazione del campo di indagine.

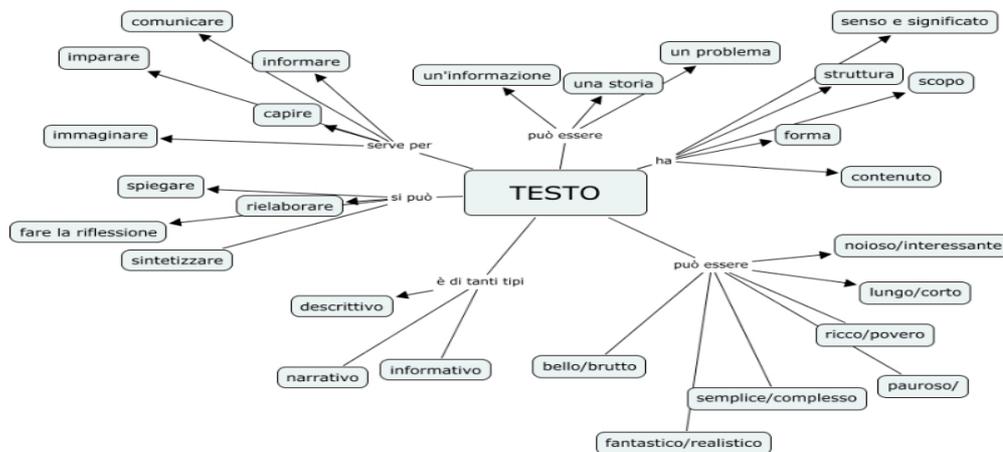
Le fasi di un percorso

Fase I: *condivisione di significati e co-costruzione di conoscenze attraverso l'assunzione dei punti di vista di tutti.*

Questa prima fase è molto importante perché dà modo a tutti di esprimersi e pone le basi per i successivi scambi comunicativi; infatti, il ragionare insieme intorno ad un concetto ha il pregio di costruire un patrimonio comune di idee.

Qui viene descritto un percorso di Lingua italiana dove l'insegnante prevede di lavorare sulla competenza testuale. Nella sua idea iniziale, che le/gli deriva dalla conoscenza del contesto, ipotizza alcuni possibili percorsi che, a suo parere, potrebbero essere adeguati a quella classe. Parte dal concetto di "testo" e, in classe, attraverso il dialogo, rileva le idee intorno al suo significato, così da avere una mappatura delle conoscenze di tutti. Questo permette di costruire un'interfaccia di dialogo tra il pensiero del docente e quello di alunni e alunne. L'insegnante, durante la conversazione, formula una domanda per indagare cosa i discenti conoscano riguardo alla parola "testo", concentrandosi così sulle conoscenze dichiarative.

Le varie risposte consentono di cogliere le molteplici sfaccettature del concetto preso in esame e di arricchire il proprio punto di vista, anche perché l'insegnante, insieme alla classe, compie due operazioni molto importanti: integra le varie idee con altre definizioni e formalizzazioni e le organizza ad esempio in una mappa (Fig



1):

Fig. 1: Mappa prodotta dalla classe III di una scuola primaria veneta.

Questa è un'operazione fondamentale perché mette tutti in condizione di sapere di cosa si sta discutendo, consentendo di esprimersi e ampliare l'orizzonte delle proprie conoscenze, nonché di prefigurare e comprendere il lavoro che si svolgerà successivamente. La mappa, condivisa, diventa punto di riferimento per tutto il tempo necessario ad esaurire il lavoro.

E' in questa fase che, nella ricorsività degli scambi, si tessono significati comuni e condivisi, si crea un patrimonio collettivo d'idee, così che i concetti, ripresi e ripetuti di frequente aiutano a padroneggiare una rete di significati entro la quale ognuno sia in grado di muoversi.

- **Fase II:** *la condivisione di criteri di rilevazione e modalità di valutazione e autovalutazione*

In questa seconda fase, l'insegnante esplicita e condivide con gli studenti tutte quelle operazioni che, in un'ottica "tradizionale" del fare scolastico, avrebbe compiuto in solitudine e lontano dagli occhi dei discenti: scelta di scopi da perseguire, criteri di valutazione, attività da svolgere, modalità esecuzione dei lavori. In tal modo alunni e alunne prendono parte attiva a progettazione e organizzazione del lavoro. Le domande, stimulate dall'insegnante, ma poste da tutti, da questo momento in poi aprono scenari nuovi e aiutano i partecipanti a prendere consapevolezza del proprio sapere attraverso la valutazione e l'autovalutazione.

Questo passaggio è un presupposto indispensabile affinché gli allievi assumano un ruolo attivo e costruttivo nell'ambito della progettazione, assumendo decisioni che siano frutto di scelte consapevoli: la cognizione profonda e reale del proprio punto di partenza permette, infatti, di progettare la successiva strada da percorrere e definire lo scopo da perseguire.

Così, dopo aver rilevato e organizzato le conoscenze di tutti, l'insegnante riflette, riorganizza i saperi emersi, stende il suo progetto e lo presenta alla classe come canovaccio iniziale su cui lavorare per mettere a punto il percorso che così si realizza come co-costruzione. Nell'ambiente di apprendimento, dove ognuno agisce in una prospettiva condivisa, si concordano:

- le attività che si devono svolgere (attività utili sia a rilevare i livelli di apprendimento, sia ad esercitarsi);
- gli indicatori di competenza (in questo caso ciò che si deve conoscere di un testo e ciò che si deve saper fare). Questi ultimi, negoziati e condivisi da tutti, guidano il lavoro da svolgere e alla fine dell'attività diventano strumenti per la valutazione e l'autovalutazione, utilizzati per l'elaborazione e la compilazione di griglie/rubriche valutative, su cui è possibile visualizzare l'andamento di ciascuno e della classe.

- **Fase III:** *dalla riflessione alla co-progettazione di attività, tempi, modi*

A questo punto insegnante, alunni e alunne, in base ai dati raccolti - la tabulazione dei dati valutativi e autovalutativi evidenzia i livelli raggiunti e gli apprendimenti ancora da consolidare - avviano una riflessione attraverso la quale ridefinire insieme lo scopo da perseguire: la tabella, nella quale sono riportati gli indicatori precedentemente concordati e le valutazioni/autovalutazioni svolte, è patrimonio comune e consente di comprendere quali siano i punti di forza e quelli sui quali ancora lavorare. In base a tale lettura, si definiscono e si concordano lo scopo e gli sviluppi del lavoro successivo, che diventa frutto di una riflessione e di una progettazione collettiva, in cui le prospettive degli allievi sono valorizzate e dirigono il percorso. Si procede quindi, ciascuno rispettando gli impegni presi attraverso questi processi di corresponsabilizzazione e indirizzando le proprie azioni in modo da ottimizzare i tempi e focalizzare l'attenzione solo su quanto funzionale e coerente allo scopo. Queste pratiche permettono ad ognuno di trovare le proprie modalità di approccio al lavoro, alle attività, ai contenuti da trattare, ed è su questa base che si innesta ogni possibile percorso personalizzato e volto alla salvaguardia della specificità di ciascuno; ma è altresì su questo stesso terreno che nasce e si alimenta la responsabilità personale, l'assunzione in prima persona dell'impegno condiviso sulla base di un percorso co-costruito.

Conclusioni

La questione legata al perseguimento di forme di *leadership* che coinvolgano e valorizzino le voci di coloro che sono i più esperti, ma anche i testimoni della scuola meno considerati, ossia i giovani studenti, è uno dei più urgenti problemi di cui farsi carico nel nostro tempo (Smyth, 2006, p. 279).

Riprendendo la questione precedentemente posta, ossia se sia possibile agire la democrazia a scuola e dare vita a una effettiva e genuina leadership educativa condivisa fra tutti i partecipanti alla comunità scolastica, ciò sembrerebbe trovare un riscontro positivo nell'esperienza scolastica di co-progettazione e corresponsabilizzazione verso il percorso didattico, sopra brevemente presentata. Il modello descritto sembrerebbe dimostrare che ciò si realizzerebbe, ad esempio, in quei contesti in cui nella quotidiana attività didattica, la codifica e decodifica dei significati avvenga nello scambio continuo che tesse la trama del lavoro da svolgere, un impegno non più solo dell'insegnante, ma condiviso tra tutti gli attori in un circolo comunicativo che è un canale sempre aperto, dove si rimettono in discussione assunti, dove si progetta e si riprogetta, dove si portano a galla i propri impliciti, il proprio bagaglio esperienziale, in un processo di continua riflessione condivisa, di chiarificazione di concetti, di comprensione reciproca e di ciò che si deve fare, di espressione autentica, da parte di tutti, del proprio intendere e sentire.

Come affermano, in effetti, vari autori legati al Movimento *Student Voice* (Fielding; 2004; Mitra, 2006), sono proprio le pratiche collaborative (nel senso più profondo e genuino del termine) fra

adulti e giovani membri della scuola, quelle che precedono e sono condizione necessaria per il raggiungimento della fase più matura e radicale di attuazione della democrazia nella scuola: quella focalizzata sullo sviluppo delle capacità di leadership educativa condivisa fra i ragazzi, massima espressione della partecipazione studentesca ai processi di realizzazione di pratiche e di strutture formative in ottica *Student Voice*. Se, come asserisce Cook-Sather (2010), i giovani necessitano di assumere ruoli di leadership per prepararsi alle future responsabilità, allora è necessario offrire loro la possibilità di partecipare ai processi progettuali e decisionali, e di condividere le responsabilità, ai diversi livelli della vita scolastica. Tuttavia, va considerato che, con le sue caratteristiche gerarchiche, la struttura scolastica non induce i giovani ad assumersi “naturalmente” tali responsabilità. È dunque della scuola e degli insegnanti, il preciso compito di invitare esplicitamente i giovani a rivestire il ruolo di co-autori e co-responsabili dei processi che si svolgono nel contesto della comunità formativa (Cook-Sather, 2009).

All'interno di simile scenario, a noi piacerebbe vedere orientata la scuola italiana, così tanto bisognosa di ripensarsi e ricostruirsi come struttura più libera dai pressanti vincoli burocratici che la limitano, e svecchiata dalle logiche gerarchiche e orientate al mantenimento dello *status quo*, che ancora fortemente la appesantiscono.

Ci sembra questo, uno dei possibili e potenzialmente efficaci percorsi per giungere a costruire un'organizzazione veramente diversa, dove la scuola comunità d'apprendimento non sia solo retorica, ma concreta realtà, sostanziata dal nuovo paradigma della leadership educativa condivisa, o, come definita in diversa prospettiva da Duignan, Cannon (2011), “leadership collettiva”, dove le voci degli studenti possano risuonare insieme a quelle degli insegnanti e dei genitori, nell'intento comune di innovazione e miglioramento continuo dei processi formativi.

Bibliografia

Angus, L. (2006). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interests, and students' lives in the mainstream. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), pp. 369–379

Arendt, H. (1997). *Vita activa*. Bergamo: Bompiani.

Czerniawski, W., & Kidd, G. (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley, UK: Emerald.

Ciceri, R., A cura di (2001). *Comunicare il pensiero*. Torino: Omega.

CM/Rec(2012)2. *Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti di età inferiore ai 18 anni*. Disponibile su http://www.cameraminorilepadova.it/wp-content/uploads/2013/09/Participation_ita.pdf [accesso 20.02.2014].

Colinet, S., & Grion, V. (2013). School Quality. French and Italian Pupils' Perspectives, *BJSS*, 1 (8), pp. 51-65.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31 (4), pp. 3-14.

Cook-Sather, A. (2006). "Change Based On What Students Say": Preparing Teachers for a More Paradoxical Model of Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4) pp. 345-358.

Cook-Sather, A. (2009). *Learning from the Student Perspective. A sourcebook for effective teaching*. Boulder CO: Paradigm.

Cook-Sather, A. (2010). Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability. *Curriculum Inquiry*, 40 (4), pp. 555-575.

De Vecchi, G. (2007). Co-autovalutazione e regolazione dei processi di apprendimento. In Mercadante, L. (A cura di), *Coprogettare l'apprendimento* (pp. 240- 268). Roma: Carocci.

Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 123-141.

Fielding, M. (2004). 'New Wave' Student Voice and the renewal of Civic Society. *Review of Education*, 2 (3), pp. 197-217.

Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education, *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), pp. 299-313.

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, pp. 45-65.

Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for schools?*. Oxon: Routledge.

Galimberti, U. (1988). I Presocratici. In E. Severino (A cura di), *Filosofia. Storia del Pensiero occidentale* (p. 44). Roma: Armando.

Grion, V. & Grosso, M. (2012). Valutare la qualità della scuola. Centralità del punto di vista degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*. Special Issue, V, pp. 157-172.

Grion, V., & Cook-Sather, A., A cura di (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.

Grion, V. (2013), Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del

primo ciclo d'istruzione. In Grion, V., & Cook-Sather, A. (A cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 136-154). Milano: Guerini.

Mitra, D. (2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development?. *Teachers College Record*, 106 (4), pp. 651-688.

Mercadante, L., A cura di (2007), *Coprogettare l'apprendimento*. Roma: Carocci.

Richardson, L., & St Pierre, E.A. (2005). Writing: A method of inquiry. In Denzin N. & Lincoln Y. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd edition* (pp. 959-978). Thousand Oaks: Sage.

Sartori, G. (2009). *La democrazia in trenta lezioni*. Milano: Mondadori.

Shields, C. (2004) Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), pp. 109–132.

Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), pp. 279-284.

Wittel, A. (2001). Towards a Network Sociality. *Theory, Culture and Society*, 18 (6), pp. 51–76.

Zuccoli, F. (2013). La pratica della discussione, una metodologia indispensabile per attivare la voce degli studenti. In Grion V., & Cook Sather A. (A cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 212-231). Milano: Guerini.