

INDICE

Introduzione	2
Capitolo I	
Comunicazione e interazione	
1.1. Le interazioni sociali: una prospettiva multidisciplinare	5
1.1.1. <i>I contesti delle interazioni</i>	13
1.2. La prospettiva culturale	16
1.2.1. <i>La teoria dell'attività</i>	19
1.3. Sviluppi della prospettiva culturale	22
1.4. Interazioni e costruzione dell'identità	26
Capitolo II	
Contesti di apprendimento	
2.1. Apprendimento e identità	30
2.2. Contesti multiculturali	35
2.3. Lavoro di gruppo e in gruppo	44
2.4. L'apporto delle tecnologie didattiche nel lavoro di gruppo	50
Capitolo III	
La ricerca	
3.1. Uno sguardo etnografico	55
3.2. Il software	59
3.3. Descrizione delle attività: elaborazione degli scenari pedagogici	64
3.4. La metodologia di raccolta e analisi dei dati	77
Conclusioni	105
Bibliografia	107

Introduzione

La curiosità di osservare cosa accade nei contesti reali di interazione, con uno sguardo etnografico, è stato il movente della presente ricerca.

Se alla semplice curiosità di osservare un contesto naturale d'azione, viene unito l'interesse per i modi in cui vengono usate le tecnologie didattiche negli stessi contesti, ecco che si arriva a comprendere il perché da una semplice osservazione, si è passati ad elaborare questo breve, seppur articolato discorso sulle dinamiche interattive umane.

In particolare, lo scopo della ricerca è stato capire, da una parte, come orientare “sul campo” l'osservazione e come intervenire efficacemente nella progettazione didattica, in contesti di classe “misti”, attraverso l'uso delle tecnologie didattiche, dall'altra, come poter pensare di organizzare nel miglior modo possibile, i processi di inserimento degli alunni stranieri, nel gruppo classe. Considerata l'intenzione iniziale di osservare le complesse relazioni sociali nei contesti di classe, sono stati tratti, a fondamento teorico, alcuni punti chiave della prospettiva interazionista, per comprendere il ruolo attivo ed “interpretativo” del soggetto e l'importanza del contesto o della situazione in cui si svolge l'azione umana, rivisitando anche, alcuni concetti della psicologia della *Gestalt* sullo “spazio di vita” e la “teoria del campo”.

Questa introduzione è servita per ricollegarsi ad una visione storico-culturale, in particolare, per sottolineare il rapporto di Vygotskij con la psicologia della *Gestalt* e con l'opera di Lewin, poiché risulta centrale nell'analisi dello psicologo tedesco,

dimostrare come i processi delle funzioni mentali superiori siano spiegati da un modello in cui la dimensione sociale è parte dei processi stessi.

La visione culturale è dominante nell'analisi, dato che, parlare di contesto, significa privilegiare il discorso sulla componente culturale nei processi mentali, con particolare riferimento agli strumenti culturali o mediatori culturali, che plasmano i processi psicologici.

La Teoria dell'Attività, è il punto di contatto tra la visione culturale e l'uso dei software didattici in contesti di classe, in quanto si è dimostrata utilissima per la comprensione della complessa rete di relazioni e dipendenze che lega il soggetto, in questo caso il gruppo, agli strumenti adoperati per lo svolgimento dell'azione, in situazioni di *cooperative learning*.

Il lavoro della presente ricerca, è anche il risultato di una lunga e fedele attrazione verso la sperimentabilità di un software, CoFFEE, in diverse situazioni di apprendimento; attrazione che nel tempo, ha guidato molteplici fasi di progettazione del software nelle più diversificate situazioni apprenditive in contesti di classe.

CoFFEE, software *open source*, implementato per facilitare i processi di *problem solving* collaborativo nei contesti formativi, continua ad evolversi grazie al costante lavoro dei progettisti informatici dell'Università di Salerno.

Il terzo capitolo è dedicato esclusivamente alle fasi della ricerca condotta in un Istituto Comprensivo della provincia di Salerno, descrivendo dettagliatamente i diversi momenti che hanno guidato i gruppi verso l'utilizzo del software, predisponendo scenari pedagogici in accordo con le docenti coinvolte nelle attività.

L'analisi dei dati si è concentrata, sulle interazioni verbali e non (verbali), analizzando i discorsi prodotti in chat e faccia e faccia, grazie alle registrazioni video, effettuate nelle classi, e ai tracciati delle attività.

La presente ricerca, vorrebbe configurarsi come la fase iniziale, di un percorso sperimentale in via di sviluppo e definizione; pertanto, il lavoro etnografico condotto durante questi due anni, ha permesso di cogliere i limiti del presente lavoro e ripensarli, rivisitandoli, in vista di un proseguimento dei lavori da condurre sul campo.

CAPITOLO I

COMUNICAZIONE E INTERAZIONE

1.1. L'interazione sociale: una prospettiva multidisciplinare

L'interazione quale atto umano è un fenomeno studiato in diversi ambiti disciplinari, che hanno sviluppato teorie interessantissime sulla natura e sulle forme dell'azione umana in termini di incontro tra individui.

La storia dell'interazione è storia di culture e il tipo di interazione è guidato dal suo significato culturale, che ne determina la forma; dunque afferma Giacomarra (2000), che lo studio delle interazioni umane è studio di atti comunicativi, verbali e non verbali, di relazioni umane che si determinano per scopi ben precisi e la varietà delle interazioni e delle relazioni è determinata dai contesti in cui esse si svolgono, secondo regole ben precise.

Nello studio qui presentato saranno presi in considerazione contesti reali di incontro tra culture, saperi, individui e apprendimenti.

Oggetto dell'analisi è il processo comunicativo e le relazioni umane che si determinano in contesti di classe, ritenuti luoghi naturali di incontro delle "personalità", seguendo una prospettiva sociale e culturale.

Parlare di processo comunicativo significa, secondo una visione ampia del termine, prendere in considerazione una vasta gamma di comportamenti che un individuo pratica in un determinato contesto: siamo lontani dal considerare il processo comunicativo come scambio di informazione tra due interlocutori,

secondo un modello lineare della comunicazione e siamo anche lontani dall'identificare il processo comunicativo come atto esclusivamente verbale, così come teorizzato dalla linguistica novecentesca¹.

Il processo comunicativo qui indagato è a stampo interazionale, sociale, è ciò che dà senso all'interazione tra soggetti.

Si ritiene opportuno, al fine di un migliore inquadramento del problema, rivedere quale valore la comunicazione abbia assunto nel corso degli anni, a partire dal momento in cui si è manifestato un elevato interesse per gli atti comunicativi, intesi quali atti sociali che mettono in relazione più persone e presuppongono quindi, una interazione.

Intorno alla metà del Novecento gli studi sociali si sono interessati scientificamente al processo comunicativo, inteso quale dimensione interpersonale delle relazioni umane, grazie soprattutto al clima culturale vigente sia in Europa sia negli Stati Uniti, in quegli anni in cui si è registrata una crisi dell'umanesimo tradizionale e il diffondersi del marxismo, dell'impostazione storicista di Max Weber, del pragmatismo relazionale e lo sviluppo della tecnologia e della scienza. I primi ad occuparsi di comunicazione sono stati i matematici, sviluppando teorie poi prese come esempio dai sociologi, linguisti e psicologi: il modello lineare della comunicazione, teorizzato intorno alla metà del Novecento dai matematici, rappresenta infatti il punto di partenza di tale concettualizzazione e condizionerà successivamente gli studi dei linguisti sulla comunicazione verbale.

¹ Il processo comunicativo è qui inteso come azione sociale secondo una visione che si discosta nettamente dalla visione "individualista" della psicologia cognitivista. La psicologia cognitivista ha interpretato l'atto comunicativo e il linguaggio come piani razionali separati dalle circostanze materiali e sociali in cui hanno luogo.

Secondo il modello matematico della comunicazione, è indispensabile comprendere il meccanismo lineare della stessa, il trasferimento del messaggio e non il suo effetto. Denominato modello telegrafico, si presenta come una teoria che interpreta il processo comunicativo come atto volontario e indirizzato (Giacomarra, 2000).

Ben presto al modello lineare della comunicazione fu contrapposto il modello orchestrale, che sembrava voler riprendere alcuni concetti chiave della teoria dei sistemi e della cibernetica di Wiener: da questo momento in poi si inizia a considerare l'atto comunicativo come atto sociale.

Secondo il modello orchestrale, il sistema è una realtà composta da elementi in interazione, che si relazionano scambiandosi l'informazione: Wiener, infatti, afferma che la realtà naturale è il frutto di continue relazioni tra fenomeni e la comunicazione è un processo della realtà, che presuppone una relazione tra le parti che comunicano. Questa visione viene accompagnata da una richiesta più persistente di studiare la complessità dell'atto comunicativo, in particolar modo la comunicazione interpersonale, poiché una teoria lineare della comunicazione non può spiegare gli innumerevoli comportamenti, verbali e non verbali, che si introducono nel momento in cui si comunica (Giacomarra, 2000): considerare la comunicazione semplicemente come un atto verbale sembrerebbe molto riduttivo, "risultando atto cosciente e volontario" (Winkin, 1981).

Da queste parole emerge l'esigenza di ritornare ai concetti di complessità e di circolarità propri della cibernetica, per meglio comprendere il carattere relazionale dell'atto comunicativo; ciò che interessa, infatti, non è più l'effetto del messaggio,

ma l'influenza reciproca che i comunicanti mettono in atto nel momento in cui comunicano (Giacomarra, 2000).

In questa direzione si muovono sia il sapere sociologico sia quello psicologico e antropologico.

La prospettiva sociologica è la prima ad abbracciare una visione interazionale del comunicare umano, discostandosi dalla riflessione ottocentesca e durkheimiana dell'agire sociale².

La nuova visione sociologica europea si avvicina di più ad una concezione simmeliana di una società intesa quale luogo nel quale possono svilupparsi relazioni sociali tra individui. Secondo l'autore, infatti, l'individuo si realizza oscillando tra processi di socializzazione e personalizzazione, ed è non più inserito in sistemi sociali concentrici, ma risulta essere un punto di intersezione di sistemi sociali eccentrici.

In sociologia l'uomo è attore sociale in grado di dare senso e significato alle relazioni di cui è protagonista e la società, di conseguenza, non è "fatto sociale" preordinato, ma è l'esito di relazioni sociali organizzate secondo scopi. Si assiste ad un ribaltamento di prospettiva in cui non si parte più dalle norme che regolano i sistemi sociali per comprendere le individualità ma, al contrario, si studiano le

² Secondo la visione positivista, la società si presenta come un organismo biologico, dotato di regole e leggi intrinseche che lo determinano, indipendentemente dalla volontà degli individui. Essa esercita una forte pressione sugli individui "sociali" che non possono opporsi ma devono accettarla per quella che è. Per Durkheim la società si manifesta come un "tutto": è il luogo in cui le norme prendono forma nel momento in cui determinano le piccole parti, è qualcosa di più della somma degli individui. Infatti il fatto psichico o individuale non è altro che il prolungamento del fatto sociale all'intero della coscienza.

manifestazioni relazionali per comprendere la collettività. Dal momento in cui l'interesse sociologico si è spostato verso la comprensione delle relazioni umane, l'azione sociale è divenuta azione relazionale, con particolare riferimento all'azione quotidiana degli individui. E' con il nascere dell'Interazionismo simbolico che le società, non più intese come sistemi, vengono considerate il prodotto di pratiche umane e di relazioni intersoggettive, composte da attori sociali che sviluppano una propria coscienza attraverso il loro agire e il loro interagire.

Nell'analisi della collettività e delle sue manifestazioni relazionali, la nuova teoria della comunicazione, metteva insieme più orientamenti scientifici, accomunati non tanto dagli obiettivi e dai metodi di analisi, quanto dal medesimo interesse verso l'interazione comunicativa nelle sue molteplici manifestazioni, che vanno dalle diverse forme discorsive, alle conversazioni quotidiane naturali, ai comportamenti prosodici e a quelli non verbali, il tutto inserito in specifici contesti.

Gli ambiti disciplinari nel quale tale concettualizzazione si dispiega sono ben distinti e, sia per la natura dell'oggetto della presente analisi sia per il tipo di approccio adottato nel presente lavoro, sembra opportuno considerare il processo comunicativo così come teorizzato dal sapere psicologico e sociologico nel momento in cui gli studiosi si sono interrogati sull'operare dell'uomo all'interno di sistemi collettivi. Ciò che emerge nella nuova riflessione è la dimensione multidimensionale dell'agire umano, dimensione soggettiva interpretativa e sociale.

L'interazionismo simbolico ha avuto il merito di considerare come centrale il contesto nel quale si svolgono le pratiche degli uomini (Zucchermaglio, Alby, 2005): la società non è data di per sé, ma è il frutto di pratiche umane dotate di senso; gli individui agiscono secondo la propria coscienza, determinata dall'interpretazione che essi danno alla realtà esterna e alle azioni degli altri individui; gli individui sono così attori sociali che regolano il proprio comportamento secondo il significato attribuito da essi stessi all'azione degli altri individui.

La costituzione sociale del sé, in questo modo, non è altro che la rappresentazione di sé stesso, risultante di una negoziazione tra la propria personale percezione e quella altrui (Mancini, 2001). L'universo simbolico diviene, dunque, un forte stimolo dotato di senso, entro cui e attraverso il quale si svolgono le azioni umane; inoltre, il sistema simbolico non è precostituito, ma viene appreso durante i processi di interazione sociale.

All'interazionismo simbolico si riallaccia, rivisitato nelle forme, il pensiero di Goffman, il cui pensiero risulta essere essenziale per la nuova concettualizzazione e punto di incontro tra due diversi approcci alla comunicazione, l'europeo e lo statunitense.

Goffman ha evidenziato il grande valore dell'agire umano e del contesto nel quale l'uomo opera: le relazioni umane, secondo questo autore, generano l'interazione e le interazioni, a loro volta, creano una realtà sociale dotata di senso, realtà che non esiste individualmente, ma collettivamente (Giacomarra, 2000); inoltre le modalità di relazione tra gli individui sono regolate dalle interpretazioni che essi

danno di sé stessi e degli altri; in questo modo l'interazione risulta essere una risposta alla comunicazione altrui.

La comunicazione, in Goffman, è una parte fondamentale dell'interazione, poiché dà forma all'interazione; l'interazione, d'altro lato, nel suo insieme abbraccia una serie di schemi condivisi di azione, di comportamenti (verbali e non) e di compartecipazione; così la vera comunicazione, secondo Goffman, avviene nel momento in cui gli attori sociali mettono in atto una serie di mutue influenze, generando quella che egli chiama «convalida interlocutoria» (Goffman, 1971), intendendo con questo termine un reciproco accordo sulle regole che determinano diritti, doveri, cambi di ruoli e significanti durante la conversazione. Il senso di un processo comunicativo è quindi costruito collettivamente ed è il prodotto di una continua negoziazione tra le parti in un dato contesto.

Questa visione, in parte condivisa anche dai linguisti di matrice interazionale, non si discosta molto dal modello proprio degli strutturalisti (antropologi e linguisti), europei: pur differenti sul piano metodologico, sia per Goffman sia per gli strutturalisti, ciò che deve essere studiato nell'analisi comunicativa è il contesto o sistema nel quale avviene l'interazione. Ogni sistema è regolato da norme, così come il linguaggio, ed è strutturato secondo un modello gerarchico. Così come non è estranea all'analisi dei sistemi la teoria della *Gestalt*. Nella prospettiva psicosociale si intravede l'interdipendenza fra l'individuo e i contesti di vita. Riprendendo alcune riflessioni centrali nel pensiero di Lewin, il comportamento dell'individuo è determinato dall'ambiente in cui esso vive e si relaziona.

Il contesto di vita entro cui l'individuo interagisce, è considerato un sistema al cui interno, gli elementi in esso presenti, intrattengono delle relazioni tali da produrre

cambiamenti al solo variare dello stato di un singolo elemento. Il campo psicologico si configura così, come il luogo in cui un evento mentale si definisce e si modifica, a causa della configurazione del campo psicologico in quel dato momento. Lewin ha fornito alla psicologia, importanti indicazioni metodologiche per la comprensione scientifica dei fatti sociali, concentrando il suo interesse sulla dinamica dei gruppi.

Egli considera il gruppo come un fenomeno psicosociale, formato da persone che interagiscono ed è importantissimo per capire il comportamento di un individuo: nel gruppo l'individuo impara ad esprimersi e a confrontarsi con gli altri e l'interazione che si produce al suo interno, tenta di stabilire un equilibrio indispensabile per la formazione dell'identità sociale (Lewin, 1979).

Il gruppo, secondo lo studioso, è un sistema dinamico e complesso poiché racchiude in sé forze, conflitti e tensioni che lo rendono in continuo divenire, ma nonostante il suo carattere mutabile, il gruppo tenderà sempre a raggiungere un equilibrio tra le parti, attraverso una sistemazione delle sue forze che tendono all'unione.

1.1.1. I contesti delle interazioni

Considerare in questa sede la comunicazione come componente centrale delle interazioni tra individui significa ampliare lo sguardo sull'uso della comunicazione in specifici contesti della vita sociale. Dunque, la nozione di contesto ha assunto grande rilievo nella prospettiva etnografica della comunicazione, grazie ai lavori di Hymes, Goffman e Garfinkel il cui interesse è rivolto principalmente agli scambi verbali nelle diverse situazioni della vita.

Il loro è uno studio minuzioso sull'uso della lingua e sui diversi modi del comunicare nei momenti della quotidianità.

L'etnografia della comunicazione di Hymes, l'etologia del quotidiano di Goffman e l'etnometodologia di Garfinkel, hanno come oggetto lo studio degli scambi verbali nelle situazioni più particolari della vita quotidiana e secondo questi autori, pur sviluppando il loro pensiero secondo diversi approcci, il contesto nel quale si svolge l'interazione è fondamentale in quanto determina il tipo di comunicazione tra gli attori; così più che di "contesti", occorre parlare di "situazioni comunicative" (Goffman, 1971).

Ogni situazione comunicativa è governata da regole che sono in qualche modo negoziate e riconosciute dagli stessi attori. Questo è un punto fondamentale, in quanto rimanda non solo al concetto di "competenza comunicativa", ma anche al discorso intorno all'alternarsi dei ruoli e alla questione dell'identità (Hymes, 1971). Non ultimo, il ricorso a considerare centrale nell'analisi, l'esistenza di codici linguistici e culturali diversi che entrano in contatto. Secondo Hymes, la competenza comunicativa è la capacità dell'individuo di alternare, a seconda delle

situazioni, diversi stili comunicativi, per ben comunicare e per far sì che il proprio comportamento non risulti deviante (Hymes, 1971) e la competenza comunicativa racchiude in sé le regole non solo del parlare bene, ma anche del comportarsi efficacemente in un contesto culturale ben definito; essa comprende, quindi, competenze sociali e semeiotiche³.

Secondo lo studioso, possono sussistere competenze differenti sia all'interno di una medesima cultura sia all'interno di un medesimo soggetto, in quanto la competenza comunicativa è fatta coincidere con lo stile comunicativo.

Hymes (1971), sottolinea il carattere variabile della competenza comunicativa, a seconda delle innumerevoli situazioni che si alternano nel quotidiano, da cui consegue l'alternarsi dei diversi stili comunicativi nello stesso soggetto, in concomitanza col susseguirsi dei diversi ruoli sociali.

Anche secondo la visione goffmaniana il ruolo sociale che un individuo riveste in una data situazione, determinato dal rispecchiamento negli altri, definisce lo stile comunicativo da mettere in atto: la situazione culturale è determinante nello sviluppo di pratiche comunicative e il gioco dei ruoli condurrebbe a pensare ad una natura instabile dell'identità; tuttavia, modificando in parte il pensiero di Mead⁴, Goffman afferma che ogni individuo possiede una immagine di sé, che

³ La competenza sociale per Hymes è la capacità dell'individuo di adeguare il messaggio alla situazione specifica, mentre la competenza semeiotica è la sua capacità di alternare oltre al codice linguistico, il codice cinesico ed espressivo.

⁴ Mead propone la distinzione costitutiva della natura umana in un Mio-soggetto che rappresenta l'interiorizzazione degli atteggiamenti della società e l'Io che è la risposta individuale a tali atteggiamenti. Il Sé è dunque, l'unione tra il un Io e un Me; è l'interiorizzazione di atteggiamenti che regolano l'attività dell'Io verso comportamenti dotati di senso (Mead, trad. it. 1972).

egli cerca di difendere durante i numerosi incontri interattivi, ma questa sua immagine entra in contatto e viene modificata dall'identità che gli altri gli attribuiscono; il "soggetto sociale" diviene così il "personaggio" dal momento che l'identità è definita in base all'immagine sociale che rappresenta.

Ancora: il contesto risulta centrale anche nell'etnometodologia di Garfinkel il quale, più degli altri, ha portato alle estreme conseguenze l'analisi dei rapporti sociali nella vita quotidiana.

Il pensiero di Garfinkel è da inserire nel contesto della teoria costruttivista; egli considera la realtà come derivante dalle pratiche collettive, cioè come costruita e organizzata dalle interazioni degli individui.

Oggetto di interesse dell'etnometodologo sono i modi in cui i soggetti costruiscono le pratiche sociali, come ragionano e organizzano le proprie conoscenze sul sociale nel quale agiscono.

L'autore (Giglioli, 1973a), analizza così le più scontate pratiche quotidiane, ciò che rappresenterebbe l'ovvio, per entrare nei minimi dettagli della quotidianità e della routine.

La realtà sociale, come per gli altri studiosi, è un processo in continua costruzione e non un dato di fatto e, attraverso le loro azioni, gli individui attribuiscono un senso alla realtà, adottando la metafora teatrale goffmaniana.

Secondo Garfinkel, ogni comportamento individuale è un comportamento sociale dal momento in cui è regolato da norme o codici impliciti che si manifestano come comportamenti di routine. L'adattarsi a certe regole comporta uno stile comportamentale attraverso il quale l'individuo si costruisce una propria identità.

Lo strumento che permette di potersi relazionare è la lingua, utile anche per

interpretare determinati comportamenti non escludendo però le caratteristiche contestuali nel quale l'atto verbale si genera.

1.2. La prospettiva culturale

Lo studio delle interazioni sociali, secondo Mantovani (1996), si è articolato negli anni in maniera multi prospettica, sviluppando differenti analisi sull'oggetto di studio.

Occuparsi di interazioni umane, ha significato analizzare tutto ciò che entra in contatto con l'individuo nel momento in cui egli agisce, dai processi mentali, che sottendono il lungo percorso di costruzione della realtà e del suo significato, fino a tutto ciò che l'agire umano determina, elaborando teorie macro e micro del sociale.

Il pensiero di Goffman, Hymes e Garfinkel rappresenta una linea di tendenza concentrata sull'interazione sociale e discorsiva fra i membri di una comunità. Tendenza questa, che possiamo riagganciare alla vasta prospettiva culturale sull'azione sociale.

La psicologia culturale definisce come centrale il ruolo della cultura sui processi psicologici. La cultura esercita una forte mediazione sullo sviluppo delle menti umane e sul loro funzionamento. Ma una visione culturale presuppone anche una visione storicizzata della mente umana, nel senso che i processi cognitivi, se sono fortemente determinati dalla cultura nella quale si sviluppano, saranno necessariamente determinati anche dalle evoluzioni storiche. Ancora: il carattere

storico e quindi mutabile dei processi cognitivi non è da intendersi come lineare e progressivo, secondo una sequenza di stadi evolutivi, ma esso, secondo una visione vygotkiana, è determinato dalla riorganizzazione e ricomparsa di sistemi di attività. La cultura, in altri termini, si configura come *«L'ambiente "dato" in un certo momento e in un certo contesto storico-culturale è l'esito di una creazione della mente stessa e a sua volta sarà trasformato e "ricreato" in un nuovo mondo che verrà "offerto" come se fosse "naturale" alle nuove generazioni di esseri umani»* (Mecacci, 2000). L'orientamento di Vygotskij è sociocostruttivista nel momento in cui i processi delle funzioni mentali superiori sono spiegati da un modello in cui la dimensione sociale è parte dei processi stessi. Il linguaggio riveste un ruolo determinante in quanto non solo risulta essere lo strumento di mediazione culturale per eccellenza ma è anche uno strumento attraverso il quale il percorso storico entra a far parte dei processi psicologici umani sedimentandosi all'interno di essi (Zucchermaglio, Alby, 2005). Il linguaggio è sociale per essere il prodotto di una evoluzione storico-culturale e in quanto mezzo usato per le interazioni sociali tra individui (Vygotskij, 1934). La funzione comunicativa dei segni è la prima cosa che si apprende ed è alla base dello sviluppo intellettuale nel bambino. Proprio per questo motivo si comprende perché lo sviluppo non precede l'apprendimento, sono gli apprendimenti che creano la zona di sviluppo prossimale. I simboli non avrebbero senso se non esistesse un significato condiviso; e questo significato per l'autore ha un carattere psicologico concreto. Centrale per la visione culturale sono anche le interazioni sociali in grado di sviluppare le abilità cognitive superiori e i quadri di attività storicamente definiti. Cole (1996), riprende la natura sociale della Mente (Mead, Vygotskij) nel senso

che la mente è creata in e attraverso il medium della cultura e questo medium è costituito da artefatti, che sono sia materiali sia simbolici e regolano la persona e il suo ambiente. La cultura è considerata anche la fonte di molte rappresentazioni condivise e delle procedure che ci permettono di pensare⁵.

Secondo la Teoria delle Rappresentazioni Sociali, le conoscenze di una data comunità, vengono costruite collettivamente e conservate in modo condiviso.

Le rappresentazioni mentali, intrinsecamente sono parte della cultura.

Lo stereotipo diventa un modo di valutare gli altri gruppi sociali, dove sono coinvolti sentimenti di accettazione e rifiuto. Tajfel riporta lo stereotipo nei processi di categorizzazione sociale, separandolo dal pregiudizio. Gli stereotipi e i pregiudizi appartengono ad una conoscenza largamente condivisa, una conoscenza definita del senso comune. Gli stereotipi si instaurano nella conoscenza e nella memoria dei bambini prestissimo, si attivano automaticamente prima che riesca a svilupparsi in esso una capacità critica. Quando parliamo di fenomeni si intendono gli stereotipi, i pregiudizi, le credenze collettive, ovvero rappresentazioni collettive che vengono costruite per poter comunicare nei gruppi.

⁵ La teoria delle Rappresentazioni Sociali (RS), ha assunto diversi significati nel tempo a seconda dei diversi modi di concepire il “senso comune”. Essa, è lo studio di come si costruiscono e si evolvono le conoscenze collettive, appartenenti ad un contesto culturale specifico e come diventano conoscenze condivise collettivamente per il determinarsi del senso comune. Secondo la teoria di Vygotskij e di Moscovici, la conoscenza collettiva è il prodotto di scambi simbolici e di significati condivisi, che servono per dare un senso alla realtà e per permettere all’individuo di orientarsi all’interno di essa. Le RS sono un insieme di credenze, di valori e di pratiche che vengono trasmesse da una generazione all’altra; sono conoscenze usate dalle nuove generazioni per scoprire e organizzare la realtà in cui vivono, e sono in continuo divenire.

1.2.1. La teoria dell'attività

Ripercorrendo i concetti chiave della psicologia culturale, l'azione e le pratiche umane rivestono un significato centrale per lo sviluppo dei processi cognitivi superiori.

La cultura è considerata come un insieme di significati incorporati nelle pratiche materiali e dipendenti da esse (Zucchermaglio, Alby, 2005).

La prospettiva culturale, tenta di analizzare i processi mentali che si generano nel momento in cui gli individui compiono determinati compiti dotati di senso (Cole, 1996), in sistemi di attività quotidiana (Goffman, 1959); inoltre, secondo la prospettiva culturale, i significati delle azioni, sono costruiti mediante le pratiche sociali e le interazioni umane, e sono condivisi in specifiche culture attraverso sistemi simbolici collettivi.

Questo punto porta a considerare centrali nell'analisi, i sistemi di attività mediati socialmente. La teoria dell'attività porta alle estreme conseguenze la natura storica, mutevole e pratica delle attività cognitive umane. Marx (1975), è stato tra i primi studiosi a voler evidenziare il carattere storico dei processi umani, considerando i processi mentali superiori e il mondo, come dipendenti dall'azione umana.

Alla teoria di Marx, si ricollegano gli studi attuali sulla teoria dell'attività; in particolare, il pensiero di Leont'ev risulta centrale in questa sede, per aver enfatizzato il ruolo mutevole delle istituzioni.

Secondo lo studioso (1981), l'azione umana si concretizza attraverso l'attività, le azioni e le operazioni. L'operazione, che di per sé non ha alcun valore, acquista significato solo se inserita all'interno di azioni significative, per il raggiungimento di scopi ben precisi, rappresentando la più piccola unità di analisi di studio.

Le azioni, mediate culturalmente, sono attività consapevoli orientate al raggiungimento degli scopi, mentre l'attività, che rappresenta l'unità di analisi superiore, è qualcosa di cui i soggetti non ne sono completamente consapevoli (Zucchermaglio, Alby, 2005).

Secondo Leont'ev (1981), le istituzioni rappresentano sistemi di attività complessi, perché sono costruiti collettivamente dagli individui, attraverso le loro pratiche e al cui interno, si trovano ad interagire il soggetto, l'oggetto e gli strumenti o gli artefatti, (simbolici e materiali), dell'attività.

Di conseguenza, le attività umane, essendo mediate da artefatti e strumenti situati culturalmente, hanno un carattere mutevole e storico.

Analizzando la natura delle istituzioni e la loro organizzazione, Engestrom (1987), sottolinea l'operatività delle azioni umane che si realizzano attraverso oggetti di lavoro, in parte costruiti dall'attività stessa. Nel suo pensiero, viene evidenziato il carattere conflittuale dei grandi sistemi di attività poiché, la divisione del lavoro e la concatenazione delle azioni, produce tensioni e conflitti in grado di trasformare il processo lavorativo all'interno dei sistemi.

Gli ulteriori sviluppi della Teoria dell'Attività, hanno cercato di comprendere l'influenza reciproca tra gruppi culturali differenti nei contesti multiculturali (Spadaro, Ligorio, 2009), arrivando così alla formulazione del concetto di "reti di

attività” (Engestrom, 1995), riferendosi all’incontro non solo di sistemi culturali diversi, ma soprattutto all’incontro di sistemi di attività differenti.

Secondo la nuova formulazione della Teoria dell’Attività, i contesti culturali diversi, potrebbero interagire allo scopo di costruire un nuovo significato o “terzo mondo” della situazione interazionale (Gutierrez, 1995), ossia un terzo oggetto che includa i due sistemi e che vada oltre la loro somma (Spadaro, Ligorio, 2009).

Questa visione, applicata all’ambito educativo, produce una interessante lettura dei sistemi scolastici, ritenuti anch’essi, sistemi complessi di attività: il contesto scolastico appare, infatti, come un sistema al cui interno interagiscono più dimensioni che rimandano a specificità degli elementi interagenti.

In una classe, così, la dimensione individuale, propria di uno studente o di un insegnante, entra in contatto e si relaziona con la dimensione culturale tipica di quel contesto (la classe) e con la dimensione interazionale, determinata dal contesto e dalle regole che in esso vigono.

L’oggetto finale, che in questo caso potrebbe essere rappresentato da una lezione, sarebbe il risultato dell’incontro tra due sistemi differenti (Spadaro, Ligorio, 2009).

1.3. Sviluppi della prospettiva culturale

Lo studio della centralità delle azioni umane nei sistemi complessi, viene approfondita mediante l'analisi dei processi di condivisione e costruzione di significati all'interno dei gruppi sociali.

I gruppi, denominati comunità di pratiche nella prospettiva culturale, rappresentano una importante realtà sociale al cui interno vengono costruiti i significati, le azioni, le identità, gli apprendimenti e le innovazioni.

Con il termine “comunità di pratiche”, si comprende meglio la natura dinamica e conflittuale dei sistemi di attività propria dei gruppi.

Le comunità di pratiche sono dei sistemi che nascono e crescono perché creano un coinvolgimento reciproco tra i membri in pratiche lavorative, e per questo sono caratterizzate da una forte interdipendenza tra loro.

Sono sistemi caratterizzati da un impegno reciproco, un'impresa comune, e un repertorio condiviso (Wenger, 1998).

Secondo Wenger, l'impegno reciproco non rimanda ad un medesimo grado di partecipazione dei membri alle pratiche, ma ad una dimensione più emotiva della condivisone di uno stesso impegno. L'impegno reciproco, attraverso processi di interazione e condivisione discorsiva, produce la presa di coscienza di una impresa comune, o di obiettivi comuni da perseguire. Il repertorio condiviso è l'insieme delle risorse comuni di cui dispone il gruppo per le interazioni quotidiane, comprendente strumenti, gesti, comportamenti, linguaggi ed interpretazioni (Wenger, 1998).

Da una parte, le comunità di pratiche enfatizzano il carattere “resistente” del gruppo dal momento che, secondo una visione propriamente vygotskiana ma anche Lewiniana, nessuno stimolo o richiesta esterna può definire il senso della comunità e delle sue pratiche, che vengono invece costruite al suo interno, dai suoi membri; ma dall'altra, ci sarebbe da dire molto intorno alla natura evolutiva e mutabile delle risorse presenti in essa (Zucchermaglio, 2003).

Infatti, i significati che vengono costruiti all'interno di un gruppo o anche i modi di interpretare determinati eventi, risultano essere provvisori e inclini al mutamento (Wenger, 1998).

Questa provvisorietà è l'elemento che rende attivo il gruppo per il raggiungimento di forme sempre più complesse di attività. Inoltre, anche il carattere mutabile delle risorse interne al gruppo è condiviso.

Le comunità di pratiche sono i luoghi in cui si sviluppano le competenze degli attori, prodotte dall'incontro tra l'esperienza personale e la sua negoziazione e condivisione, all'interno di un contesto di coinvolgimento reciproco in pratiche comuni (Zucchermaglio, 2002).

Far parte di una comunità, comporta mettere in pratica determinati comportamenti condivisi dai suoi membri sulla base delle proprie competenze (Zucchermaglio, Alby, 2005). Quindi la competenza si acquisisce e si sviluppa all'interno di una comunità e risulta essere distribuita socialmente.

Ma una comunità, per risultare un valido luogo di acquisizione di competenze, deve possedere dei prerequisiti che Wenger (2000) identifica nel livello di energia, nella profondità del capitale sociale e nella sua autoconsapevolezza.

Sono tre i punti che rimandano al carattere aperto e dinamico di un sistema, in grado di valutare continuamente le risorse possedute, al conseguimento delle attività e degli scopi, per aprirsi a competenze e opportunità provenienti dall'esterno per migliorarsi.

Una comunità cresce e si sviluppa nel momento in cui entra in contatto e interagisce con altre comunità.

Unita all'analisi dei grandi sistemi di attività e delle comunità di pratiche è l'alta considerazione attribuita al linguaggio e ai processi cognitivi⁶.

Il linguaggio, in questa prospettiva, è un'azione sociale mediante la quale l'individuo costruisce sé stesso e il suo mondo. Il linguaggio è un potente mezzo che crea una rete di significati condivisi socialmente, entro una data comunità, ed è una risorsa che sostiene sia le interazioni tra gli attori sociali sia il prodotto di tali interazioni (Zucchermaglio, Alby, 2005).

Attraverso il linguaggio, vengono create storie, fatti, interpretazioni e visioni socialmente condivise; rappresenta, inoltre, anche un potente strumento psicologico di costruzione dell'identità collettiva.

Secondo Vygotskij (trad. it. 1990), il linguaggio è funzionale allo sviluppo cognitivo in quanto permette di liberare l'individuo dall'esperienza percettiva immediata, consentendogli di rappresentare il non visto.

L'autore, intravede un rapporto di interdipendenza tra pensiero e linguaggio, ma è il linguaggio a trasformare ed influenzare, in un rapporto dinamico, i processi di

⁶ Oltre la visione vygotskijana del linguaggio come azione sociale e come strumento, grazie al quale si producono le interazioni umane, vi è un'ulteriore considerazione come "*mezzo sociale del pensiero*" (Wittgenstein).

pensiero. Il linguaggio si comprende e si produce in maniera autonoma, assolvendo inizialmente soltanto una funzione sociale, in quanto viene utilizzato dal bambino per stabilire scambi comunicativi con la realtà esterna. Successivamente, si assiste all'interiorizzazione del suo uso, consentendo la formazione delle funzioni psichiche superiori (Vygotskij, trad. it. 1974). Il linguaggio, quindi, non servirebbe soltanto a verbalizzare ciò che si pensa, ma eserciterebbe una funzione regolatrice sul funzionamento del pensiero e sul suo sviluppo.

Attraverso l'attività e l'uso di strumenti psicologici e tecnici, si ha lo sviluppo delle funzioni mentali superiori nel bambino, grazie soprattutto all'aiuto che il gruppo dei coetanei o degli adulti può fornire ad esso.

Vygotskij (trad. it. 1974) infatti, sostiene che gli uomini creano sé stessi attraverso l'attività, facendo uso di strumenti psicologici e tecnici. Gli strumenti psicologici sono i sistemi linguistici, quelli di numerazione e la scrittura e vengono usati per controllare il pensiero o il comportamento. Tali strumenti, trasformano le funzioni mentali elementari in funzioni mentali superiori e le linee di sviluppo del pensiero risultano così essere legate alle linee di sviluppo del linguaggio.

1.4. Interazioni e costruzione dell'identità

Affrontare lo studio delle interazioni sociali in un contesto reale di apprendimento, in presenza di alunni immigrati presuppone, avvicinarsi a tematiche inerenti l'incontro/scontro di identità diverse, che si ritrovano ad interagire e i vari posizionamenti assunti dagli studenti durante il percorso di apprendimento. Lo studio dell'identità dovrebbe essere collegato, secondo una prospettiva sociale, allo studio del processo di apprendimento dal momento che, possedere una visione positiva o negativa del proprio sé, influenzerebbe il processo apprenditivo, così come un fallimento scolastico potrebbe essere, in parte, il risultato non solo di processi di apprendimento "difficili", ma soprattutto di visioni negative della propria partecipazione a contesti scolastici⁷ (César, Kumpulainen, 2009).

In questo senso, studiosi come Gergen o Harrè, hanno sottolineato l'importanza del linguaggio nella rappresentazione del sé e come il dialogo sembri specificare determinati posizionamenti o identità nei contesti di interazione (César, Kumpulainen, 2009).

In questa sede, risulta quindi fondamentale considerare diverse rappresentazioni dell'identità, per avere una visione più completa di particolari fenomeni che si verificano in contesti di apprendimento.

⁷ Il testo di Margarida Cesar e Kristiina Kumpulainen "*Social Interactions in Multicultural Settings*" fornisce una dettagliata analisi sulla questione legata alle problematiche inerenti il processo di apprendimento in contesti di classe multiculturali, in cui le identità sono continuamente in contrasto tra visioni passate e future del sé.

Il discorso sulla costruzione dell'identità, si presenta piuttosto ampio e articolato, contraddistinto com'è, da concezioni sul sé che a volte privilegiano il livello interpersonale, altre volte, sembrano privilegiare il livello delle relazioni intergruppo, altre volte ancora, il livello simbolico.

Ripercorrendo le recenti teorie sullo studio del sé, il dibattito in corso, considera l'identità, non come una qualità statica di una persona, ma come un processo nascente dall'interazione con gli altri e il focus, è nei processi attraverso cui l'identità è costruita. Gli studi classici sulla teoria del sé sociale si sono, con gli anni, ridefiniti divenendo studi sulla costruzione della identità sociale.

Le teorie classiche⁸ hanno considerato la costruzione del sé quale risultante delle interazioni sociali, sottolineando quindi il carattere sociale di costruzione dell'identità; infatti, secondo la prospettiva interazionista, lo sviluppo sociale del sé, si costruisce mediante gli scambi interattivi all'interno di una stessa comunità, attraverso l'interiorizzazione delle risposte che il comportamento dell'individuo suscita negli altri.

Goffman, riprende e rielabora la teoria interazionista sul sé come prodotto sociale, intravedendovi un sé come personaggio e un sé come attore. Il sé si presenta come un personaggio rappresentato, come un «*effetto drammaturgico che emerge da una scena che viene rappresentata*» (Goffman, 1959).

Con Goffman la costruzione sociale del sé, emerge da una ritualità voluta dall'istituzione sociale, è una costruzione sociale determinata dalle attese di ruolo (Mancini, 2001).

⁸ Sono ritenute classiche dalla letteratura le teorie di James, di Cooley e di Mead anche se il recente sviluppo sull'identità sociale parte da alcuni presupposti divenuti comuni.

Con Gergen e Harrè, si assiste invece, ad una ridefinizione dell'identità come risultante delle diverse facce del sé, a seconda di quanti sono i contesti dentro i quali le persone interagiscono, scambiandosi segni e significati (Gergen 1979, 1991).

Il sé risulta essere, per questi autori, come un sé fluido, mutevole e multiplo definito dalla crescente complessità delle società post-moderne.

I nuovi contesti "complessi" e le nuove modalità di comunicazione, influenzano la consapevolezza che le persone hanno di sé stesse.

L'identità è continuamente riformata a seconda delle diversità delle relazioni sociali, è il prodotto delle comunicazioni sociali, finendo con l'essere identificata, con Harrè, come una sorta di artefatto determinato dai diversi livelli di espressione linguistica del sé.

La teoria dell'identità sociale di Tajfel, rappresenta un punto di vista fondamentale per comprendere le relazioni tra i gruppi.

Secondo Tajfel, gli individui cercano, durante l'arco della loro esistenza, di mantenere un'immagine positiva di sé, attraverso l'appartenenza a gruppi sociali o a categorie sociali (Tajfel, Turner, 1979). Questa immagine è il prodotto di un processo socio cognitivo di categorizzazione sociale, mediante il quale gli individui ordinano la società secondo categorie, per poi potersi posizionare.

Il posizionarsi all'interno di una categoria o di un gruppo, dipende dal bisogno di ricercare una propria specificità positiva. Attribuire una valenza significativa e positiva al gruppo di appartenenza, significa valorizzare gli aspetti positivi della propria identità sociale.

Ma è attraverso il confronto tra i gruppi, che vengono riconosciute e valutate le differenze, per giungere infine ad una valorizzazione del proprio gruppo.

Inoltre, alcuni autori (Rabbie, Horwitz, 1988), portano avanti una distinzione tra il concetto di identificazione e il concetto di identità sociale, in quanto l'identificazione di un soggetto con un gruppo sociale di appartenenza o con una categoria, di carattere positivo o negativo che esso sia, non incide sulla propria identità sociale. L'identificazione sociale è, per questi autori, un processo intrapersonale che richiede l'attivazione di elementi sia cognitivi, sia affettivi e risulta essere positiva quando c'è un alto grado di autostima.

Quando quest'ultima non viene più perseguita all'interno di un gruppo di appartenenza, si ha l'abbandono, sia oggettivo che psicologico, del gruppo o un cambiamento sociale all'interno del gruppo stesso.

CAPITOLO II

CONTESTI DI APPRENDIMENTO

2.1. Apprendimento e identità

La presente analisi, interpreta i fenomeni oggetto di studio, secondo una linea storico-culturale e sociale. L'intento, come già esposto nell'introduzione, consiste nel comprendere, attraverso osservazioni partecipate⁹, l'impatto del lavoro di gruppo sui processi di apprendimento e i rapporti interpersonali che si creano in situazioni di lavoro collaborativo, in un contesto di classe non "omogeneo".

La diversità culturale, presente nelle classi osservate, verrà esposta nei paragrafi successivi; ora, non possiamo eludere dal discorso l'effetto prodotto dalla diversità linguistica sui processi di socializzazione e apprendimento.

Inoltre, la scuola rappresenta un particolare contesto caratterizzato da tradizioni e mandati politici, in grado di strutturare i processi di interazione, che se da una parte rimandano ad un adattamento alla vita scolastica, dall'altra presuppongono anche, da parte degli immigrati, una competenza multipla in contesti multipli (César, Kumpulainen, 2009).

L'analisi parte da una osservazione sull'importanza della lingua, non solo come strumento per comunicare, ma anche come strumento utile per lo sviluppo delle identità e degli apprendimenti.

⁹ Per una dettagliata descrizione dei metodi di raccolta e analisi dei dati si rimanda al capitolo successivo.

Non risulta centrale, nell'analisi, una visione dell'apprendimento come processo garantito dalle strutture cognitive dell'individuo, non per questo considerate inesistenti o non funzionali, ma al contrario, è centrale la visione vygotiskijana dell'apprendimento, poiché lo studioso, considera il processo apprenditivo, responsabile della creazione di nuove strutture cognitive, vicine a quelle già in atto, mediante i processi di interazione sociale. Si assiste ad un ribaltamento di prospettiva. L'apprendimento è, secondo Vygotskij, un processo attivo e sociale di costruzione di conoscenze, che si determina mediante l'interazione tra persone diverse e con oggetti diversi (Spadaro, Ligorio, 2009).

Ciò che l'individuo conosce, non è una realtà oggettiva, ma il frutto di una sua visione o interpretazione delle cose, che gli è dato dai molti stimoli che provengono dall'esterno e che gli consentono di costruire, insieme agli altri, il senso del mondo in cui vive (Ligorio, 2003, 2005).

Secondo una prospettiva sociale, l'apprendimento si verifica all'interno dei gruppi e delle comunità, sulla base di un bisogno di negoziazione e condivisione di significati. E' attraverso la partecipazione sociale a pratiche, che si svolgono in un determinato gruppo o contesto, che si sviluppano gli apprendimenti.

Secondo gli studiosi Scardamalia e Bereiter, la costruzione di conoscenza è un processo che consiste nel produrre e modificare le idee all'interno di una comunità, attraverso l'interazione dei suoi membri. Questa costruzione, dotata di senso e che avviene operando collaborativamente, dovrebbe superare la somma dei singoli contributi di ciascun membro della comunità.

Secondo gli studiosi, il processo di apprendimento, è rivolto essenzialmente ad un accrescimento della conoscenza personale, mentre la costruzione della

conoscenza si traduce in un suo sviluppo, articolandosi in produzione di idee sempre nuove.

Ripercorrendo un po' il senso di tutto il discorso fatto fin qui, l'individuo sembrerebbe continuamente in contatto con un sistema collettivo, all'interno del quale determina, crea, modifica e dà significato alle sue azioni (e della collettività) alle idee, alle conoscenze, formando così la sua personalità; un sistema sociale attraverso il quale si instaura una certa interdipendenza tra processi ritenuti superiori quali l'apprendimento, il linguaggio e la costruzione dell'identità.

Sono processi questi, che si sviluppano nel sociale e sono strettamente uniti in un processo dialogico.

Attraverso i rapporti intersoggettivi e le interazioni, si producono gli apprendimenti, che al contempo, prendono forma e si esplicano attraverso forme dialogali di comunicazione, in cui l'io si incontra e si costruisce con l'Altro.

Il dialogo con l'altro genera la coscienza del sé e non solo; infatti, se si considera la teoria vygotskiana, sul rapporto tra linguaggio e apprendimento¹⁰, si vede come esse determinano lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori.

Sembrerebbe però riduttivo parlare del processo di apprendimento, solo come processo cognitivo in grado di costruire conoscenza. L'apprendimento è molto altro ancora, dal momento che vengono attivate non solo componenti cognitive ma anche affettive, emozionali ed identitarie.

¹⁰ Secondo Vygotskij il linguaggio rappresenterebbe un mediatore nel processo di apprendimento che dapprima avviene all'esterno della mente individuale, attraverso le relazioni interpersonali, per poi internalizzarsi e trasformarsi in pensiero. Infine viene materializzato sotto forma di linguaggio all'esterno.

E' un processo dinamico e in quanto tale, presuppone una serie di operazioni che hanno luogo sul territorio delle disposizioni della persona, di scoprire le motivazioni ad impegnarsi in quelle operazioni. (César, Kumpulainen, 2009). César e collaboratori, approfondisce bene questo aspetto nel suo ultimo libro intitolato "*Social Interactions in Multicultural Settings*", in cui vengono riportati dati di ricerche, condotte in situazioni di apprendimento della matematica, in classi multiculturali.

Secondo una prospettiva che prende le mosse dalla teoria dell'attività, César ha avuto modo di osservare la complessità dei processi di apprendimento in contesti "misti", giungendo alla conclusione, che la riuscita degli apprendimenti è determinata, in questi casi particolari, da fattori che coinvolgono il lato emotivo, i primi piani degli studenti¹¹ e la loro identità.

Così come il contesto sociale è determinante nella formazione dell'identità di una persona, anche il contesto educativo, e in particolare il contesto di classe, fornisce gli strumenti utili per la costruzione dell'identità di uno studente.

Parlare di costruzione dell'identità nel presente studio, e cioè in situazioni di pratiche educative, rimanda necessariamente alla comprensione di concetti come il concetto di posizionamento del sé.

Introdotta da Smith (1988), ma ripresa da altri autori (Bachtin, Davies, Harrè), esso si riferisce ai diversi frammenti del sé che emergono durante le interazioni che gli individui stabiliscono in determinate circostanze. Smith, a tal proposito, ha distinto la "persona" intesa come agente, dal "soggetto" inteso come l'insieme di

¹¹ Questo aspetto verrà ripreso successivamente nel prossimo paragrafo.

questi frammenti, che si costruiscono e riemergono, durante le relazioni interpersonali (Spadaro, Ligorio, 2009).

Il concetto di posizionamento non è da identificare, quindi, con il ruolo sociale dato che quest'ultimo risulta essere una categorizzazione sociale poco mutevole.

Il posizionamento si riferisce, invece, ad aspetti dinamici del sé che dialogano tra loro e che emergono durante le pratiche collettive e le conversazioni.

E' attraverso la partecipazione alle pratiche sociali, che l'individuo sperimenta nuovi modi di pensare sé stesso, soprattutto attraverso le pratiche dialogali e narrative (Bachtin, 1973; Harrè 1991).

Bachtin ed Hermans, forniscono due visioni fondamentali della teoria del posizionamento, sul piano non solo teorico ma anche pratico e "spazializzato".

La teoria linguistica di Bachtin, è centrale poiché prevede l'emergere dei diversi sé, in un rapporto dialogico, durante le pratiche narrative e dialogali della quotidianità. Ragion per cui, risulta di non poco conto, considerare lo studio dell'identità, non solo attraverso l'osservazione dei modi attraverso cui l'individuo partecipa alle diverse pratiche sociali, ma soprattutto risulta fondamentale considerare, come egli si "percepisce" nelle conversazioni quotidiane. Nei dialoghi che l'individuo intrattiene con altri individui, le diverse voci del sé, stabiliscono un rapporto dialogico ed entrano in conversazione.

Ancora più suggestiva risulta essere la teoria del *Dialogical Self* di Hermans (Hermans e Ligorio, 2005).

Hermans, ha avuto il merito di riprendere la teoria del posizionamento ed inserirla all'interno di una visione, potremmo dire vygotskiana, del processo di interiorizzazione dei modelli simbolico-culturali.

Per l'autore, l'identità è l'insieme dei diversi sé "spazializzati" che si posizionano all'interno di un individuo e che si alternano a seconda della relazione dialogica con l'alterità; ma i posizionamenti non sono solo interni ma anche esterni, interpretandoli, come facenti parte del contesto (Hermans e Ligorio, 2005) e in continua relazione dialogica tra loro.

L'incontro con l'altro, genera nuovi posizionamenti del sé, creando, dunque, sempre nuovi modi di essere nel contesto, che sono dapprima esterni e solo successivamente interiorizzati.

2.2. Contesti multiculturali

La prospettiva culturale, è centrale in questa analisi, per la comprensione di fenomeni che si determinano in contesti di vita reale, e che non possono essere compresi, se non si fa continuo riferimento ai numerosi apporti che la psicologia culturale ha prodotto negli anni.

La psicologia culturale, infatti, ha avuto il merito di elaborare una serie di concettualizzazioni teoriche e metodologie di indagine, utili per interpretare l'azione umana e la sua significatività in contesti specifici di apprendimento.

Teorie come la mediazione tramite artefatti, l'azione situata (Suchman, 1987) e la cognizione distribuita (Hutchins, 1995), permettono di pensare l'individuo, come un qualcosa di "costruito" all'interno di un contesto, che lo produce fisicamente e cognitivamente, ma che a sua volta, è modificato dalla sua azione, attraverso l'uso di artefatti o strumenti che gli permettono, di interagire con l'ambiente.

L'individuo, secondo la prospettiva culturale, non è più un contenitore (la mente) di conoscenze, che si elaborano isolatamente dal contesto nel quale l'individuo opera, ma è piuttosto un membro attivo e cosciente di società umane (Mantovani, 2004).

La cultura, dunque, non è più chiusa, statica e delineata, ma è un sistema di risorse umane situate, che le persone adoperano per dare un significato a quello che loro fanno, alle loro esperienze e alle loro interazioni con l'ambiente.

La cultura è ancora, secondo una visione antropologica e sociale, l'insieme di pratiche, valori e credenze di una data società, responsabili della costruzione dell'identità collettiva. Cultura e identità diventano così sinonimi.

La prospettiva culturale apre, dunque, interessanti orizzonti per lo studio delle diversità culturali, senza però operare categorizzazioni valoriali o sistemi di codifica autoritari e fissi.

Riprendendo infatti le parole di Seyla Benhabib « *dal di dentro una cultura non appare come un tutto compatto ma è piuttosto un orizzonte che si allontana ogni volta che ci si avvicina ad esso* » (Benhabib, 2002), si comprende come i sistemi culturali si presentino aperti, mutevoli e poco delimitati.

Il grande flusso migratorio, che vede coinvolta la massa che da molti paesi del mondo si dirige soprattutto verso l'Europa e gli Stati Uniti, ha prodotto grandi mutamenti sociali, e ha fatto sì che la ricerca sociologica e psicologica, si interessasse a temi legati al problema della multiculturalità, intesa come il riconoscimento, in un medesimo ambito sociale, dell'esistenza e della compresenza di differenze culturali e identitarie (Maggioni, Vincenti, 2007).

In questa sede, viene in parte affrontato il problema della multiculturalità, poiché si presenta come un ambito molto vasto e ricco di contributi prodotti dalla letteratura sociologica, non solo contemporanea, ma anche del secolo scorso.

La presenza di alunni immigrati all'intero degli istituti scolastici italiani, però, pone una serie di interrogativi, circa il modo in cui tale presenza è percepita dal gruppo autoctono, circa i cambiamenti, in questo caso didattico-educativi, che la diversità culturale comporta all'intero delle classi e dei programmi curricolari, circa la percezione dell'identità dello straniero e la sua posizione in una cultura "altra".

Per quanto riguarda la condizione dello straniero al suo ingresso in una cultura diversa dalla sua cultura di origine, interessanti sono le considerazioni portate avanti da studiosi del secolo scorso.

Simmel, ad esempio (trad. it. 1998), in connessione con il proprio pensiero sulla realtà sociale, considerata come una rete di relazioni che si intrecciano e si influenzano reciprocamente, considera la condizione dello straniero, come una condizione non ontologica ma ambivalente, che prevede una interdipendenza tra due polarità opposte: lo straniero, non è un estraneo, ma membro di un'altra cultura, che entra in contatto con una cultura diversa dalla sua.

La figura dello straniero, è una particolare figura sociale, proprio perché marca il suo carattere ambivalente di persona, che è allo stesso tempo vicina e lontana.

Vicina spazialmente al gruppo ospitante, ma lontana culturalmente.

Questa ambivalenza, produce tensioni all'interno del gruppo integrato culturalmente, ma anche cambiamenti, che minacciano l'armonia consolidata del gruppo ospitante.

Lo straniero, secondo Simmel, seppure inserito nel gruppo ospitante, manterrà sempre un carattere marginale, proprio perché è un membro culturalmente diverso, non appartenente cioè, fin dall'inizio, a quel gruppo sociale.

Questa marginalità, fa dello straniero, una persona che deve necessariamente ammettere qualità estranee per entrare a far parte del gruppo ospitante, ed è proprio dal rapporto di interazione che si instaura tra lui e il gruppo, che emerge la duplicità della propria appartenenza sociale.

Riacciandosi al problema della duplicità sociale dello straniero, Schutz (1979), è interessato alla comprensione delle strategie di adattamento dello straniero, nella cultura ospitante.

Schutz, parla di ricostruzione identitaria: lo straniero al suo ingresso in una cultura diversa dalla propria, deve in qualche modo, interpretare e far propri, modi di pensare e di agire, tipici del gruppo sociale di cui è entrato a far parte.

Per non rimanere marginale al gruppo, dovrebbe calarsi al suo interno.

Ma le azioni e i pensieri del gruppo ospitante, saranno sempre interpretati, dallo straniero, secondo i propri canoni e i propri modi di pensare, ed è questa duplicità che rende ricostruibile la propria identità.

Rivedendo la definizione di Tajfel sull'identità sociale (1981), l'identità etnica è solo una parte dell'immagine di sé, che si definisce in base ai confronti con gli altri gruppi e con il ruolo che si occupa all'interno di una data società.

L'appartenenza etnica si acquisisce dalla nascita e non può essere modificata, ma l'incontro con altre culture, produce una immagine del sé come mutabile a seconda delle situazioni e ricostruibile in modo creativo, grazie alle nuove relazioni, ai nuovi ruoli e alle nuove appartenenze.

Tra i problemi identitari che coinvolgono le minoranze etniche, non possiamo escludere i fattori soggettivi legati ai processi migratori, alle aspettative e al soddisfacimento psicologico. Come si riscontra negli studi più recenti (César, Kumpulainen, 2009; Bertozzi 2001), le problematiche sull'identità etnica sono maggiori negli adolescenti e nei bambini. Può verificarsi che molte persone che appartengono ad una minoranza etnica enfatizzino, nascondino o rifiutino la propria provenienza, valorizzando altre componenti della propria identità.

«Chi nasce in Italia da genitori stranieri condivide la cultura dominante. Le pressioni esercitate dal conflitto generato dal desiderio di integrarsi nella società di residenza senza rinunciare alle tradizioni familiari a cui i genitori continuano comunque a far riferimento, incrementano, dunque, le difficoltà connesse al già arduo compito di definizione della propria identità etnica cui i giovani immigrati non possono sottrarsi» (Bertozzi, 2001).

Molti soggetti, soprattutto adolescenti, nel definire se stessi, si servono di auto descrizioni, relative all'appartenenza etnica e culturale e per lo più utilizzano il concetto di differenziazione e non quello di similarità; molto spesso tendono a conformarsi ai comportamenti dei coetanei del paese ospitante.

Dal confronto, le persone che appartengono alla cultura ospitante, enfatizzano le caratteristiche che li distinguono, rafforzando l'identità con il proprio gruppo (Tajfel, 1978).

Nei contesti multiculturali, l'identità etnica, è considerata come il risultato di un processo bidimensionale, che può portare ad una duplice identificazione con la propria cultura e con quella ospitante. Quando c'è una forte identificazione con

ambedue i gruppi, vi è un rapporto di tipo integrativo (LaFramboise, Coleman, Gerton, 1993; Birman, 1994; Phinney, Devich-Navarro, 1997).

I soggetti marginali, invece, sono coloro che non si identificano né nella propria cultura, né in quella ospitante.

Si crea invece una condizione di separazione, quando l'individuo si identifica con la propria cultura e non è aperto ad acquisire parte dei valori della cultura ospitante. L'assimilazione si verifica quando invece il soggetto si identifica solo nella cultura maggioritaria.

L'approccio evolutivo, ha tentato di cogliere i processi attraverso i quali le componenti etniche dell'identità vengono costruite o ridefinite.

Secondo questo approccio, i soggetti che appartengono ad una minoranza etnica, arrivano allo stadio di acquisizione della propria identità dopo un processo di interiorizzazione che, dal superamento del conflitto legato al fatto di essere membro di un gruppo minoritario nella società, porta il soggetto ad un percorso di comprensione e apprezzamento della propria etnicità (Phinney, 1992).

Nel benessere psicologico delle minoranze etniche, incide non solo l'acquisizione dell'identità, ma anche l'importanza che viene data alla dimensione etnica nella definizione dell'immagine del sé.

Il problema legato ai processi identitari, risulta di non poco conto all'interno dei contesti scolastici, luoghi reali di espressione delle individualità e luoghi primari per lo sviluppo degli apprendimenti.

Nella scuola multiculturale, ogni storia e narrazione del sé, si incontra e dialoga con il diverso, a volte, con molte difficoltà sia a livello individuale che istituzionale.

La scuola, è un contesto fatto prima di tutto di persone che portano con sé conflitti, contraddizioni ma anche nuove possibilità di integrazione.

Il nuovo testo di César e Kumpulainen (2009), è emblematico in questa sede, per le numerose ricerche condotte in contesti scolastici misti e risulta indicativo, per il modo in cui sono state portate avanti le ricerche, concentratesi sull'analisi delle pratiche collaborative per la negoziazione dei significati.

Viene introdotto il concetto di primo piano, inteso come l'interpretazione che il soggetto opera, in riferimento a ciò che il nuovo contesto sociopolitico sembra rendergli accettabile e disponibile.

Il primo piano sembrerebbe, l'esperienza personalmente interpretata, di possibilità future, dentro una cornice in cui una persona agisce.

Questa nozione è rilevante, perché permette di considerare il processo di apprendimento, come un atto e come azione che può solo svolgersi sul territorio delle disposizioni della persona, di scoprire le motivazioni ad impegnarsi in quell'azione.

L'individuo, è sempre alla ricerca di motivi per intraprendere attività di apprendimento, e queste motivazioni, crescono di intenzione, quando si verifica una relazione tra preferenze individuali ed interpretazioni dei contesti di azione.

Il primo piano, non è quindi l'interpretazione dei sogni e dei desideri di un individuo, ma è una reale considerazione di ciò che sono le proprie possibilità in un futuro, considerato il contesto.

Le ricerche descritte nel testo, valutano gli effetti dell'incontro tra le diversità culturali, in contesti di classe, dimostrando come la partecipazione e la collaborazione in classi miste, siano spesso impedita da status diversi.

I bambini con un alto status, ad esempio, tendono a partecipare maggiormente all'interazione e a dominarla. I bambini con un basso status, al contrario, partecipano di meno, sono ignorati dagli altri bambini e di conseguenza hanno meno profitto a scuola.

Le diversità di status, possono originare ampie disuguaglianze e influenzare i processi di apprendimento nelle classi eterogenee.

Cohen (1994), afferma che la diversa partecipazione, toglie agli studenti l'opportunità di contribuire ad attività e a ricevere una valutazione positiva dei loro contributi e propone quindi, l'incoraggiamento di attività collaborative tra studenti, come un approccio pedagogico vantaggioso nelle classi culturalmente diverse. Lavorare assieme significa infatti, non solo conoscersi, ma anche richiedere agli studenti di risolvere incomprensioni che possono nascere.

La collaborazione dovrebbe essere incoraggiata, come un mezzo di mutuo adattamento ed integrazione.

Inoltre, secondo Cohen, se gli studenti immigrati, ricevono una valutazione positiva, ciò rinforza la loro sensazione di competenza, dando energia alla loro sicurezza.

Il pubblico riconoscimento, può determinare così, un cambiamento nelle valutazioni e nelle aspettative che gli studenti hanno dell'immigrato, generando uno sforzo ad ascoltarlo e a coinvolgerlo nel suo ingresso nel gruppo.

Ma il processo di socializzazione degli immigrati, è fortemente legato allo sviluppo dei processi linguistici.

Lo sviluppo dell'interlingua, dipende, a sua volta, dalle interferenze che si verificano tra la prima e la seconda lingua, che non sono sempre errori linguistici,

ma forme di una competenza multipla in contesti multipli. Sono il risultato di processi interpretativi dentro la conversazione, che possono creare (e non), un senso di familiarità con gli eventi di prossimità tra gli interlocutori, contribuendo allo sviluppo della loro identità.

La lingua non è solo un segno sociale di costruzione dell'identità, ma è anche il più importante strumento di mediazione per l'apprendimento; questo aspetto è importante perché dimostra, come essa crei asimmetria tra gli studenti di una minoranza e come queste asimmetrie possano influenzare il lavoro collaborativo.

Il fenomeno d'immigrazione coinvolge non solo il nostro sistema scolastico; basti dare un semplice sguardo ai documenti ministeriali, ed anche ai resoconti della Caritas degli ultimi anni, per capire che questo è un fenomeno che continua a crescere; in Italia il numero degli immigrati aumenta, ma non è da vedere come un fenomeno transitorio, ma è conforme ad una realtà riguardo alla quale la società civile non riesce a confrontarsi obiettivamente. Ci sono alcune testimonianze che dimostrano questa convivenza "forzata" in diversi territori, con una grande percentuale di popolazione migrante, dove si assiste a realtà scolastiche polarizzate, in poche parole istituti, classi, frequentati quasi esclusivamente da soggetti migranti, a fronte dei quali esistono istituti dove gli alunni sono invece quasi esclusivamente frequentati da alunni di cittadinanza italiana.

Le ricerche attuali, cercano di identificare nuovi spazi d'apprendimento e di esaminare esperienze di educazione interculturale, che possano dare rilievo alle nuove soggettività, entrate nelle nostre scuole, per evitare che vengano soffocate, tentando di gestire i forti cambiamenti sociali.

2.3. Lavoro di gruppo e in gruppo

La scuola rappresenta oggi, un luogo in cui gli attori del processo di apprendimento, non sono dei semplici ricettori passivi di conoscenza che interiorizzano saperi e modi di fare, adattandosi alle diverse pratiche educative, ma sono attori attivi di costruzione di conoscenze che, attraverso processi di collaborazione, condivisione e confronto, creano nuova cultura tra loro e insieme agli adulti.

La scuola, è un luogo privilegiato per effettuare analisi sulle relazioni sociali perché, se da una parte la sua missione è strettamente legata, soprattutto oggi giorno, all'azione di altre istituzioni e continuamente sottoposta alle innovazioni tecnologiche, dall'altra rappresenta un terreno di incontro aperto a tutti (Maggioni, Vincenti, 2007), dove si costruiscono continuamente e si mescolano relazioni interpersonali ricche di significato.

Nell'ultimo decennio, sono state portate avanti nelle scuole italiane, con non poca difficoltà, percorsi di integrazione degli alunni immigrati, per ridurre il rischio di emarginazione.

Il presente studio, esula dall'analisi tutto il discorso sulla preparazione e sul coordinamento dei percorsi didattici specifici, adottati dagli istituti per l'inserimento dei ragazzi immigrati; ciò che interessa è il modo in cui questi adolescenti si relazionano con i loro pari, in un particolare contesto di apprendimento, adoperando, nell'analisi, una visione costruttiva dei processi di collaborazione e condivisione degli apprendimenti.

L'apprendimento è un particolare processo cognitivo che, se esaminato in specifiche situazioni operative, produce effetti vantaggiosi nell'individuo.

Sono numerosi, in letteratura, gli studi sull'efficacia dell'apprendimento di gruppo e sui suoi effetti sulle componenti cognitive e relazionali, generando una convinzione comune circa il potere della collaborazione per lo sviluppo del pensiero condiviso.

La riflessione scientifica sull'apprendimento collaborativo, dalle idee di Vygotskij e di Bruner, si è concentrata sullo studio delle pratiche sociali, così come sullo studio del discorso, della costruzione del ragionamento e della conoscenza (Pontecorvo, 1993), delineando nuovi modelli dell'apprendimento scolastico; ad esempio, la proposta di organizzare la classe in una "comunità di studenti che apprendono" (Brown e Campione, 1994; Ligorio, 1995), risulta centrale ai fini dell'apprendimento, così come il lavoro di gruppo, la condivisione e la discussione dell'informazione e l'esposizione a contenuti complessi e a procedure non semplificate.

Gli studi sulle comunità di pratiche (Wenger, 1998), hanno sottolineato l'efficacia delle dinamiche gruppali perché, è all'interno dei gruppi che si costruisce collaborativamente il significato dell'azione, generando lo sviluppo di processi come l'apprendimento, la costruzione dell'identità e l'innovazione.

Ancora, i recenti studi sulla collaborazione, hanno tentato di identificare quelle dimensioni dell'interazione che fossero davvero rilevanti per l'apprendimento.

Il lavoro collaborativo, è una particolare attività che può verificarsi quando, all'interno di un gruppo, ci sono presupposti e repertori condivisi, determinando, nei soggetti, un impegno reciproco e la consapevolezza di svolgere un'impresa

comune. Gli obiettivi condivisi, possono essere sia stabiliti a priori, ma possono anche essere il prodotto di un processo di interazione e di negoziazione tra i partecipanti al gruppo, attraverso pratiche argomentative. E sono proprio le pratiche discorsive, che danno forma all'apprendimento e alla definizione del senso dell'impresa.

Un aspetto rilevante, indicato da alcuni autori contemporanei (Van Diggelen e Overdijk, 2007), è la relazione esistente tra lavoro di gruppo e intelligenza di gruppo, intesa quest'ultima, come somma e prodotto "superiore" di abilità individuali, unite per il perseguimento di pratiche sociali intelligenti.

L'intelligenza di gruppo, dà libero sfogo a quelle componenti cognitive, sociali e relazionali, che servono per interpretare, costruire, creare, e innovare.

Nel lavoro di gruppo, ciò che diventa rilevante osservare, per una corretta analisi delle dinamiche di interazione, sono i processi cognitivi che si determinano quando il gruppo giunge ad una condivisa consapevolezza della propria interdipendenza, come ad esempio, le dinamiche conversazionali, l'attribuzione dei ruoli, la presa di decisione e il conflitto socio cognitivo.

La collaborazione si produce attraverso forme dialogali, che organizzano e danno senso all'azione che si svolge all'interno di un gruppo.

La conversazione tra i partecipanti ad una attività, assume un valore pragmatico e sociale, perché è un'azione che coinvolge più persone generando interazione, ed è il punto di partenza per potersi coordinare in una attività collaborative (Duranti, 2003).

La conversazione come pratica sociale, è stata più volte confermata da studiosi (Duranti, Zucchermaglio, Goodwin, Pontecorvo, Goffman) che ne hanno

sottolineato il significato sociale, presentandosi come dialogo con caratteristiche proprie e regole conversazionali.

E' stato marcato anche il carattere cooperativo della conversazione (Grice, 1978), secondo cui il senso di essa viene colto attraverso le impalcature conversazionali, che vanno oltre il significato letterale degli enunciati.

Inoltre, la forma di una pratica collaborativa è regolata anche da visioni culturali che determinano, in un gruppo, l'assunzione dei ruoli e delle relazioni di potere.

Il ruolo, secondo una prospettiva sociale e culturale, è l'insieme delle aspettative condivise rispetto al modo in cui si dovrebbe comportare un individuo che occupa una certa posizione all'interno di un gruppo, e al modo in cui gli altri membri si dovrebbero comportare con lui. In un gruppo solitamente c'è sempre una leader, un nuovo arrivato e il capro espiatorio.

Michael Baker, in un recente articolo sull'attività collaborativa in classe, ha descritto determinate sequenze di interazione, delineandone il carattere simmetrico, quando i membri adottavano specifici ruoli più o meno in egual misura per tutta la sequenza del compito e il carattere asimmetrico, invece quando i membri adottavano ruoli differenti.

Il grado di simmetria, secondo lo studioso, è dato da un regolare scambio di ruoli. Durante le situazioni di problem solving collaborativo di gruppo, le azioni affiliate ai ruoli possono essere verbali, non verbali, comunicative o non comunicative, attraverso l'uso di strumenti o risorse.

Baker, ha osservato la relazione di interdipendenza che si determina tra i ruoli, poiché questo legame risulta determinante per la scelta di diverse azioni, come ad esempio, stabilire il ciclo di presa di decisione.

Moscovici e Zavalloni (1962) hanno dimostrato che, a fronte di una decisione, all'interno di gruppi altamente conflittuali, si verificano fenomeni di polarizzazione, in quelli poco conflittuali invece fenomeni di normalizzazione.

Lo sforzo a livello cognitivo, per prendere una decisione, può essere misurato dal numero totale delle elaborazioni delle informazioni elementari, indispensabili per poter risolvere un problema (Houber, 1980; Jhonson, 1979).

Alla base della presa di decisione, ci sono due logiche: la logica consequenziale (la decisione viene presa in base a preferenze, aspettative; prendere una decisione in base a queste logiche significa scegliere tra le varie proposte, in virtù del proprio futuro); la logica dell'appropriatezza (si decide in base a regole, procedure, automaticamente).

Queste due logiche, hanno in comune la fase di valutazione delle alternative, prima di effettuare la decisione.

Baker, ha inoltre elaborato il concetto di schieramento, per comprendere da una parte, in che misura i membri di un gruppo lavorino insieme effettivamente e dall'altra, per operare una distinzione tra i termini cooperativo/collaborativo.

Nel lavoro cooperativo, il compito viene diviso tra i vari membri, ognuno dei quali è responsabile di una porzione del problema da risolvere. La cooperazione si riferisce alle estensioni della simmetria e dello schieramento.

La collaborazione, è una forma simmetrica e schierata di cooperazione nel problem solving, in parte dipendente dalla condizione di accordo/disaccordo dei membri, poiché durante una discussione, si verifica spesso un conflitto di opinioni che vengono espresse apertamente.

All'interno di attività collaborative, quindi, i membri del gruppo possono essere schierati o non esserlo; un'interazione non schierata si definisce "fuori fase" ed il più delle volte è asimmetrica.

All'interno delle varie forme di accordo e disaccordo, si possono verificare diversi tipi di atteggiamento, come gli atteggiamenti di convinzione e accettazione; la convinzione è una predisposizione consapevole, l'accettazione può essere posta sotto il controllo della volontà. La dimensione in cui vige la reciproca convinzione è una forma più forte di accordo rispetto alla reciproca accettazione.

Concludendo, per dettare delle massime sul modo in cui produrre una efficace collaborazione, risulta centrale disporre di alcune garanzie, evidenziate dai fratelli Johnson (Johnson e Johnson, 1996) :

- riuscire a conservare un clima sociale positivo;
- rafforzare il senso di appartenenza;
- un buon coinvolgimento emotivo e motivazionale;
- pochi interventi di natura tecnica riguardo a tutta l'interazione;
- rispettare i vari impegni e le scadenze;
- interventi pertinenti al tema da affrontare;
- buona capacità critica e buona dialettica;
- riflessione da parte del gruppo sul proprio lavoro e sui vari risultati

condivisi.

2.3. L'apporto delle tecnologie didattiche nel lavoro di gruppo

Adottando una prospettiva costruttivista e culturale per l'analisi dell'attività didattica di gruppo, diviene centrale nello studio, la relazione e il forte legame che si determina tra il soggetto o il gruppo, lo strumento e l'oggetto nel processo educativo.

Appare di straordinaria rilevanza, il modello, già esposto precedentemente, del sistema di attività collettiva, rielaborato da Engestrom (1987).

La Teoria dell'Attività parte dal presupposto, che la mente dell'individuo è fortemente plasmata e modellata dalle attività che esso svolge in una data società; i processi cognitivi e di apprendimento, sostengono la partecipazione ad attività sia individuali sia collettive.

Vygotskij, è stato tra i primi studiosi ad intraprendere studi sulla relazione triadica dell'azione, in cui il rapporto tra il soggetto e l'oggetto è considerato mediato da artefatti.

Ma ci sono stati sviluppi nella Teoria dell'Attività, che l'hanno resa ancora più complessa, dal momento che la relazione triadica non vedeva più coinvolto il soggetto, ma il gruppo o la comunità, divenendo un sistema di attività collettivo.



Figura 1. Il sistema d'attività ed i suoi elementi (Engeström, 1987)

In questa nuova formulazione proposta da Leont'ev (Engestrom 1987), si evidenzia il forte legame che lega, nell'interazione, il soggetto con la comunità e con le regole che la determinano. Gli strumenti adoperati nell'interazione, assumono un significato collettivamente costruito, influenzato, quindi, dal modo in cui essi vengono usati dalla comunità.

Dalla proposta di Leont'ev, si passa alla formulazione del sistema di reti di attività, rielaborato da Engestrom (1995), il quale ripropone il modello collettivo di Leont'ev, in situazioni multiculturali, generando quindi una relazione tra due sistemi culturali differenti, che si incontrano, originando un terzo oggetto o un nuovo significato della situazione interazionale, che va oltre la somma dei due sistemi culturali differenti (Spadaro, Ligorio, 2009).

Volendo adoperare questa formulazione teorica a sostegno delle pratiche educative scolastiche, in contesti "misti", ciò che genera la situazione interazionale, è l'incontro tra soggetti appartenenti a mondi diversi, ossia insegnanti, studenti di una data cultura e studenti stranieri.

La loro interazione, secondo i sostenitori della Teoria dell'Attività, produrrebbe un oggetto (dell'apprendimento), socialmente negoziato.

La relazione tra questi soggetti, è mediata da artefatti che, hanno un loro significato culturale che ne determina la funzione e che producono effetti cognitivamente rilevanti nelle menti degli individui.

In campo educativo, ciò che preoccupa maggiormente, è rendere efficaci gli apprendimenti, cioè indurli a solidificare le strutture cognitive del soggetto che

apprende, per renderlo successivamente, in grado di orientarsi professionalmente e nella vita.

Il problema quindi, investe non solo la natura dell'artefatto, ma anche la struttura del processo di insegnamento/apprendimento, che si traduce in termini di intenzione del docente sul come usare una particolare strategia didattica incentrata sull'uso di artefatti.

Gli artefatti sono sempre esistiti, per condurre attività didattiche sia individuali sia collettive, ma ciò che distingue l'artefatto, non è solo la sua natura, ma anche il modo in cui esso viene usato.

Uno medesimo strumento, se usato individualmente, può produrre nel soggetto dei risultati a livello cognitivo, se usato invece collaborativamente, potrebbe produrre risultati vantaggiosi per il gruppo e per il singolo.

Lo stesso vale per la tecnologia digitale, che se usata individualmente, produce apprendimenti che possono avere un valore solo per il singolo, se usata in gruppo produce significati condivisi.

Le tecnologie digitali, per la loro natura "aperta", hanno il merito di favorire la diffusione della pratica del lavoro collaborativo, stimolando tutta una serie di processi cognitivi e metacognitivi, che non si produrrebbero senza il supporto tecnologico.

Le tecnologie digitali per la didattica rappresentano infatti, una grande fonte di possibilità, apertamente sperimentabili in contesti educativi.

I software utilizzati in campo educativo, e soprattutto quelli *open source*, sono implementati in modo tale da presentare innumerevoli strade per il loro uso, determinando processi aperti di interazione, di scambi dei ruoli all'interno dei

gruppi, di condivisione delle idee, di coordinazione dei percorsi e delle scelte decisionali, di produzione del pensiero creativo, di metacognizione e di consolidamento delle relazioni intersoggettive.

Non c'è un limite nella formazione dei gruppi dal momento che la tecnologia digitale crea la rete; in questo modo il gruppo si apre, si allarga creando relazioni a rete intragruppi e intergruppi.

I software didattici moderni, presentano un elevato grado di interattività, qualità questa, che ha dimostrato nel tempo la sua efficacia non solo per lo sviluppo delle molteplici componenti cognitive nell'individuo e nel gruppo, ma anche per la conferma dell'identità sociale in rete.

Con il diffondersi del modello *SIDE*¹², Lea e Spears (1992) confermano la capacità del mezzo elettronico e della rete in particolare, di trasmettere indici sociali, nonostante l'anonimato visivo e di non provocare un indebolimento delle norme del gruppo. Gli autori sostengono, che quando si comunica o si collabora attraverso la rete, con altri membri di un gruppo, non si ha una perdita o un'equalizzazione sociale, ma i soggetti tendono a mettere in atto particolari dinamiche della loro identità sociale. L'identità di una persona, sia personale sia sociale, può emergere comunque, a seconda del contesto in cui la comunicazione elettronica si sviluppa, e può chiamare in causa a volte il singolo individuo altre volte il gruppo sociale.

¹² La *Social Identity Deindividuation* di Lea e Spears nei primi anni novanta, è un tentativo per recuperare il valore del contesto sociale sui processi di mentali durante le interazioni in rete, in opposizione agli studi, sviluppatasi intorno agli anni ottanta, sugli effetti derivanti dall'uso della CMC.

Ritornando ai processi di apprendimento mediati dalle tecnologie didattiche, risulta importante ai fini dell'analisi, considerare la conoscenza argomentativa che si produce o si costruisce, come risultato dell'argomentare di gruppo.

Non mancano ricerche in questo ambito (Baker, Quignard, Lund, 2003), che dimostrano come dinamiche di argomentazione in gruppo, favorite anche da un contesto formativo altamente predisposto ed organizzato, siano determinanti per l'approfondimento di conoscenze, in merito a specifici contenuti disciplinari, attraverso l'uso della rete Internet o di software didattici.

Questi studiosi, oltre ad elencare e sottolineare una serie di accorgimenti organizzativi da predisporre per la conduzione di una "buona" attività collaborativa, come ad esempio la scelta ragionata sul tema dibattuto, l'addestramento degli studenti all'uso della strumentazione, la gradualità nella presentazione dei compiti, sostengono che il lavoro di gruppo produca una serie di approfondimenti, che sono il risultato di una continua interazione tra le parti e dell'alternarsi di dimensioni intersoggettive.

Michael Baker, ha fornito nei suoi studi (2002, 2003), una efficace rappresentazione delle reali interazioni che si determinano in contesti collaborativi, divenendo un modello esemplare per l'analisi delle complesse dinamiche gruppali in contesti didattici.

CAPITOLO III

LA RICERCA

3.1. Uno sguardo etnografico

Il presente studio, è entrato all'interno dei contesti reali di classe, adottando un approccio metodologico partecipante, per l'analisi delle relazioni sociali in ,contesti educativi misti, con l'uso delle tecnologie didattiche.

La scelta del metodo etnografico, si è avvalsa del fascino e dell'unicità che contraddistingue l'etnografia, come metodo impiegato per osservare ed interpretare sul campo i fenomeni oggetto di studio.

Il metodo di analisi etnografico, sviluppatosi intorno alla metà del Novecento ad opera degli antropologi occidentali, che osservavano il modo di vivere delle popolazioni "altre", e le loro pratiche quotidiane, attraverso l'osservazione partecipante, rappresenta un campo privilegiato per l'analisi delle dinamiche umane, in contesti di vita reale.

Il lavoro etnografico consiste nell'osservare ed interpretare i fenomeni, oggetto di interesse, secondo una prospettiva "reale" seppur interpretativa del sociale.

E' la narrazione di quei momenti della vita, in modi non scontati o intuitivi (Boni, 2004), vale a dire, è la narrazione di ciò che, per il senso comune, è normale o scontato, rilevandone le problematicità.

In questo, l'etnografia si avvicina alla etnometodologia, soprattutto perché ne condivide il metodo induttivo, basato su ripetute osservazioni empiriche.

E', infatti, attraverso la pratica e l'osservazione che viene sistematizzato il successivo lavoro di teorizzazione.

L'etnografia, tenta in ogni caso di essere un metodo di analisi rigoroso, dove l'esperienza di vita di colui che osserva, viene messa da parte per rendere, quanto più "oggettiva" possibile, l'analisi da condurre.

Da una lettura di un'intervista condotta nel 2008 ad un noto sociologo americano, Gary Alan Fine, emerge come sia importante nel lavoro etnografico, prendere una certa distanza e alternare momenti di coinvolgimento a momenti di separazione.

Il lavoro etnografico è, per lo studioso, un lavoro profondo, che riesce a coinvolgere pienamente il lato emotivo e razionale dell'osservatore.

Inoltre, Fine parla di riflessività del lavoro etnografico, ossia di coerenza del progetto di ricerca, che trova la propria legittimazione direttamente sul campo.

Si potrebbe quindi affermare che, quando si parla di coerenza del metodo etnografico, ci si riferisce ad esempio, alla possibilità di rispondere ad interrogativi iniziali, sul modo in cui i gruppi sociali attribuiscono senso alle loro pratiche quotidiane, alle esperienze condivise e alle forme culturali.

Ma, gli interrogativi a cui l'osservatore deve dare risposta, attraverso le sue osservazioni, dipendono quasi sempre dal contesto, in particolare, dai significati che gli attori sociali attribuiscono all'evento (Zucchermaglio, Alby, 2005).

Quest'ultimo punto, rimanda ad una problematica metodologica di non poco conto, sulla scelta di cosa osservare, dato che, anche la scelta di una semplice parola è già un processo metodologico che ha un proprio fondamento epistemologico (Vygotskij, 1927).

Il lavoro qui presentato, è in definitiva, la narrazione di ciò che accade nei contesti di classe, in presenza di alunni anche stranieri, quando le abituali lezioni frontali, vengono sostituite da esercitazioni di gruppo con l'uso delle tecnologie didattiche. E' l'osservazione delle complesse dinamiche gruppali, che presentano qualcosa di diverso e particolarmente affascinante rispetto alle dinamiche che si verificano, invece, quando non c'è la tecnologia in classe e quando non c'è il gruppo.

Questa ricerca è un resoconto etnografico, con riferimento non solo all'osservazione delle pratiche sociali, ma anche all'etnografia dei media.

Il lavoro, si propone di dare un proseguo alle già sperimentate fasi di ricerca con il software CoFFEE (*Cooperative Face to Face Educational Environments*), in contesti reali di apprendimento, questa volta includendovi però un fattore di novità, dato dalla partecipazione degli alunni stranieri alle attività di gruppo.

CoFFEE è un software *open source* nato durante il progetto di ricerca internazionale LEAD, finanziato dal 6° Programma Quadro dell'Unione Europea, che ha avuto come oggetto il *problem solving* collaborativo nei processi di apprendimento in classe.

Il progetto LEAD, della durata di tre anni (2005-2008), è stato coordinato dall'Università di Utrecht (Olanda) e si è avvalso della partecipazione di partner in Olanda, Francia, Inghilterra e Italia, tra cui il Dipartimento di Scienze della Formazione e il Dipartimento di Informatica dell'Università di Salerno.

Durante i tre anni del progetto, il software CoFFEE è stato implementato attraverso un lungo percorso di sperimentabilità delle sue funzioni all'interno delle classi.

Ancora oggi CoFFEE è in via di sperimentazione, presentando al suo interno strumenti con un alto grado di interattività.

Tra gli obiettivi che hanno guidato la presente ricerca, oltre all'analisi di come gli studenti, e soprattutto gli studenti immigrati, usano il computer, vi è l'analisi di quanto il suo uso, sia in grado di stimolare da una parte, l'interazione e le dinamiche collaborative tra i vari utenti e, dall'altra, la costruzione della conoscenza, e in che misura gli immigrati si relazionano e interagiscono con i loro compagni in attività collaborative.

Gli obiettivi sono del tutto emersi durante le prime fasi di sperimentazione del software nelle classi, grazie soprattutto alla sua natura altamente modificabile e aperta, che consente di pianificare apriori le attività, predisponendo la sequenza degli strumenti per il lavoro e i materiali, seguendo scenari pedagogici specifici. La domanda, quindi, che costantemente si è ripresenta alla mente è, avendo già delle conferme sull'uso del software, in che modo poter predisporre la sequenza delle attività e degli step, in relazione sia ai contenuti delle lezioni, sia alla natura dei diversi *tool* presenti nel software, per rendere efficaci i percorsi di apprendimento.

3.2. Il software

CoFFEE, è un software che si presta, per la sua natura aperta e flessibile, ad un uso diversificato nei contesti formativi, con l'obiettivo primario, di favorire e facilitare la comunicazione e il lavoro di gruppo, per il supporto all'apprendimento collaborativo.

Durante la fase di implementazione del software, molte problematiche sono emerse per arrivare ad una visione omogenea della collaborazione che dettasse le linee guida per definire la struttura e la funzionalità dello strumento.

L'apprendimento collaborativo, infatti, è un processo che si verifica soprattutto quando il contesto di apprendimento lo consente, ossia quando vi è una reale partecipazione alle attività, quando si produce conoscenza attraverso processi di negoziazione, discussione e argomentazione, quando i computer sono integrati nei contesti di attività, e quando i materiali, i tempi e le fasi dell'attività sono ben definiti.

Queste considerazioni iniziali, hanno portato la comunità scientifica, durante i tre anni del progetto LEAD, a riflettere su alcuni punti ritenuti rilevanti, per una buona progettazione dell'infrastruttura tecnologica e non solo; le maggiori informazioni si sono ottenute, infatti, mediante il costante tentativo di sperimentare il software nelle classi, al fine di valutare la sua funzionalità e la sua modificabilità.

Le domande che continuamente si ponevano i pedagogisti durante i tre anni del progetto, riguardavano ad esempio la tipologia dei compiti da assegnare ai gruppi,

la loro struttura, il livello di organizzazione dei gruppi, la decisione dei ruoli e così via.

Per questa ragione, ciò che è emerso, è uno strumento che offrisse la possibilità di alternare diverse soluzioni, a seconda del particolare contesto d'uso.

L'utilizzo di CoFFEE è preceduto, necessariamente, da una fase di preparazione dell'attività collaborativa, mediante uno strumento denominato scenario pedagogico.

Lo scenario pedagogico rappresenta non solo un mezzo per organizzare le attività in classe, secondo gli obiettivi che si intende perseguire, ma è soprattutto una metodologia correlata all'utilizzo del software, attraverso cui gli insegnanti disegnano le loro attività.

Lo scenario pedagogico è, in particolare, la descrizione narrativa di una sequenza di attività o step, elaborata solitamente per la conduzione di attività pratiche o di apprendimento all'interno della classe, per il raggiungimento di specifici obiettivi didattici. E' uno strumento in grado di rappresentare e dare senso l'attività che si intende svolgere; è come una sceneggiatura, grazie alla quale gli insegnanti descrivono l'attività, gli obiettivi che la guidano, la disposizione dei gruppi, l'organizzazione della classe, la sequenza dettagliata delle diverse fasi e le configurazioni necessarie del software. Inoltre gli scenari si prestano ad una replicabilità delle attività in diverse situazioni educative.

CoFFEE è un pacchetto composto da sei applicazioni, che si appoggiano alla rete locale (LAN), in grado di creare un ambiente di discussione sincrono all'interno della classe: *CoFFEE Lesson Planner*, *CoFFEE Controller*, *CoFFEE Discusser*, *CoFFEE Class Editor*, *CoFFEE Session Editor*, *CoFFEE Replayer*.

Il CoFFEE *Lesson Planner*, è l'applicazione che permette al docente di organizzare l'attività di apprendimento e di pianificare la sessione¹³ di lavoro.

Si può attingere ad attività o sessioni già sperimentate da altri, ma anche crearne di nuove.

Indipendentemente dal campo disciplinare, la creazione di nuove attività e la pianificazione di sessioni di lavoro, si realizza attraverso l'utilizzo di step e combinazioni di diversi strumenti (i cosiddetti "tools"), quali ad esempio la chat o lo strumento grafico.

Il CoFFEE *Controller*, permette al docente di gestire la sessione di lavoro durante l'attività in aula. Questa applicazione, offre la possibilità di coordinare le attività degli studenti, di gestire i gruppi, i turni di parola e facilitare la partecipazione alla discussione.

Il CoFFEE *Discusser*, è l'applicazione utilizzata dagli studenti, durante l'attività in aula, per lavorare e accedere ai diversi tools.

CoFFEE *Class Editor*, permette al docente di definire la lista degli studenti che partecipano all'attività, i loro nomi, le loro password e la composizione dei gruppi.

CoFFEE *Session Editor*, consente al docente o al ricercatore di realizzare, ex novo o modificare, una sessione già esistente. In pratica, con questo strumento, è possibile aggiungere, eliminare o modificare i singoli step che compongono una sessione di lavoro, cambiando la configurazione o la combinazione dei tools.

Inoltre si possono aggiungere o rimuovere i gruppi di lavoro.

¹³ La sessione è una sequenza di passi che descrivono i modi di interazione e la combinazione dei tools disponibili.

Il CoFFEE *Replayer*, è l'applicazione che permette al docente o al ricercatore di rileggere i *trace file*, ossia tracce che registrano nel dettaglio tutta l'attività svolta, per l'analisi dei dati.

CoFFEE dispone, inoltre, di diversi tool che supportano sia il lavoro in piccoli o in grandi gruppi, sia il lavoro individuale di riflessione e scrittura.

Lo strumento denominato Chat strutturata, serve per introdurre e svolgere discussioni, permette lo scambio di messaggi e contributi tra i partecipanti all'attività, che possono essere organizzati in categorie e rami di discussione.

Ad ogni singolo contributo, può essere applicata un'etichetta (selezionata tra quelle che il docente ha precedentemente configurato nel Lesson Planner) e possono anche essere aggiunte note personali.

Lo strumento denominato Tool grafico, permette di rappresentare graficamente i contributi di una discussione, attraverso la costruzione di mappe cognitive composte da forme geometriche e linee di connessione. Ad ogni singolo contributo o linea di connessione, può essere applicata un'etichetta (selezionata tra quelle che il docente configura nel Lesson Planner).

Anche in questo caso possono essere aggiunte note personali.

Lo strumento denominato Tool di scrittura collaborativa, permette di scrivere testi a più mani, che possono essere salvati da uno dei partecipanti in uno spazio condiviso. E' il docente che assegna individualmente agli studenti il permesso di scrittura.

La Chat strutturata e il Tool grafico possono essere configurati per consentire sia un uso condiviso sia un uso individuale dello strumento, in modo da dare allo

studente la possibilità di elaborare e rivedere privatamente il proprio contributo, prima di condividerlo con il resto della classe.

Il Contenitore, è uno strumento - formato da una serie di cartelle - dove docenti e discenti possono condividere file di interesse comune; il Posizionometro, è uno strumento che permette al docente di creare sondaggi e votazioni.

Gli studenti possono ad esempio posizionarsi lungo una scala che presenta una gamma di opinioni. Questo strumento può essere utilizzato sia nel formato anonimo (ma i docenti possono sempre rintracciare i nomi), sia rendendo noti i nomi di chi vota; la Presenza, è uno strumento che permette ai discenti di vedere chi fa parte del proprio gruppo di lavoro; la Chat semplice, è uno strumento di Chat, privo di etichette da assegnare agli interventi e può essere configurata dal docente, o in forma anonima o manifesta.

La Quick chat, permette una comunicazione privata e diretta tra lo studente e il docente; infine c'è il Bloc notes, ossia uno spazio privato messo a disposizione degli alunni per scrivere e conservare le proprie note. Lo studente può in qualsiasi momento rivedere le proprie note, svilupparle e renderle pubbliche.

Non avrebbe senso parlare di CoFFEE senza tener presente la sua peculiarità che va tradotta in termini di flessibilità del sistema.

3.3. Descrizione delle attività: elaborazione degli scenari pedagogici

Come descritto più volte nel corso dell'elaborato, l'obiettivo primario che ha guidato le attività oggetto di analisi, ha riguardato il modo in cui intervenire efficacemente nella progettazione didattica, in contesti di classe misti, con l'utilizzo del software CoFFEE; in un certo senso, il proposito era dare continuità ad una "tradizione" di sperimentabilità del software, questa volta però, in presenza di componenti culturali nuove nelle classi.

Per motivi di tempo, ma soprattutto di disponibilità, non è stato possibile operare una scelta dei luoghi in cui condurre le attività, ma si è proceduto sfruttando le conoscenze del personale docente disponibile ad accogliere e a partecipare ad attività, "fuori dell'ordinario".

L'unica persona resosi, quindi, del tutto disponibile, ma anche contenta nel rendersi utile ed aprirsi ad una richiesta di novità (innovatività?) nell'organizzazione didattica, è stato il Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "Autonomia 82" di Baronissi, piccolo centro in provincia di Salerno.

L'istituto è noto per il suo continuo operare in attività che vedono coinvolta la scuola con altri Enti extra scolastici e per la voglia di innovarsi sia didatticamente sia attraverso la partecipazione ai progetti comunitari.

Essendo anche un polo di eccellenza in un luogo di provincia, l'Istituto rappresenta anche un contesto preparato ad accogliere la presenza degli alunni immigrati.

Una volta definito il luogo, il passo successivo è consistito nella presentazione del progetto sperimentale al Dirigente scolastico, mostrandone dettagliatamente gli obiettivi e le fasi procedurali.

Quest'ultimo, durante un consiglio scolastico, non solo ha manifestato la piena disponibilità per la partecipazione al progetto, ma è riuscito in poco tempo ad ottenere la fiducia di chi, poi, ha realmente partecipato attivamente alla fase di progettazione degli scenari pedagogici.

Le docenti mostratesi interessate all'idea di sperimentare un nuovo modo di fare didattica, sono state in tutto tre, di cui due insegnanti di italiano, storia e geografia e una di matematica.

Le classi coinvolte sono state tre prime medie, frequentate anche da alunni immigrati e le attività hanno richiesto l'uso del laboratorio multimediale dell'Istituto, attrezzato da una decina di computer funzionanti, collegati alla rete LAN.

La fase più delicata e impegnativa è stata l'elaborazione degli scenari pedagogici, che ha coinvolto i ricercatori del progetto e le docenti dell'Istituto.

C'è da dire una cosa riguardo l'organizzazione del gruppo scuola: il problema che oggi investe il corpo docente sembra risiedere, per quel che concerne la progettualità didattica, nel gestire la complessità del lavoro di gruppo, dato che, esso presenta un numero maggiore di opzioni rispetto ad un tradizionale modo di fare didattica. Infatti il lavoro di gruppo richiede, più di ogni altra cosa, interazioni aperte, contenuti variabili, negoziabilità degli obiettivi, expertise diversificata, decentramento del docente, leadership distribuita, e flessibilità dei ruoli degli attori del processo di apprendimento (Parmigiani, 2009). Inoltre, i tempi per

valutare l'efficacia di azioni collaborative, sono più lunghi rispetto ad una verifica scritta o face to face.

Questo è un motivo per cui molte volte il corpo docente, non opera dei cambiamenti nel fare scuola, soprattutto nelle classi di oggi dove, al già noto carico didattico, si aggiunge l'impegno per gestire classi ritenute non "omogenee" culturalmente.

Non è stato semplice, quindi, determinare una sequenza di attività che permettesse la libera espressione degli alunni nell'affrontare un compito, ma, al contrario, è sembrata quasi una sfida!

La prima persona ad essere coinvolta nella costruzione dell'attività, è stata una insegnante di italiano che, spinta dalla curiosità, ha voluto dare un senso di continuità alla sperimentazione, costruendo, quindi, due diversi scenari pedagogici, affrontati in due momenti diversi.

In questa prima fase di elaborazione degli scenari, si è operata una scelta sugli obiettivi e sui contenuti dell'apprendimento, sulla tipologia del compito da presentare alla classe, sulla strutturazione dei gruppi e sulla configurazione del software.

Per l'elaborazione degli scenari, è stato utilizzato il *CoFFEE Lesson Planner*.

- La prima attività proposta, si è focalizzata sull'analisi di un testo letterario:

“Il salice piangente”.

L'obiettivo primario dell'insegnante era soprattutto di carattere disciplinare, cioè legato all'analisi testuale, per capire quanto essa potesse risultare utile alla comprensione del testo.

Il primo scenario è stato così elaborato:

Sessione: Racconti dal mondo: Il salice piangente

Data: 3-dic-2009 11.34.45

1. Presentiamoci
 - Descrizione: Il via alle presentazioni!le nostre preferenze in ambito disciplinare
 - Note per l'insegnante:
 - Tools:lead.chatTool.server, lead.groupPresenceTool.server.
2. Introduzione alla lettura di una fiaba
 - Descrizione: E' importante leggere ed interpretare un testo, una fiaba? Perchè?
 - Note per l'insegnante:
 - Gruppi multipli:
 - Gruppo 1 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server.
 - Gruppo 2 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server.
 - Gruppo 3 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server.
 - Gruppo 4 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server.
 - Gruppo 5 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server.
 - Gruppo 6 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server.
3. Lettura del testo
 - Descrizione: ora si legge il testo
 - Note per l'insegnante:
 - Tools:lead.notetool.server.
4. Analisi del testo
 - Descrizione: Analizziamo il testo appena letto, come si analizza un testo?
 - Note per l'insegnante:
 - Gruppi multipli:
 - Gruppo 1 Tools:lead.graphicalTool.server.
 - Gruppo 2 Tools:lead.graphicalTool.server.
 - Gruppo 3 Tools:lead.graphicalTool.server.
 - Gruppo 4 Tools:lead.graphicalTool.server.
 - Gruppo 5 Tools:lead.graphicalTool.server.
 - Gruppo 6 Tools:lead.graphicalTool.server.
5. Commenti finali
 - Descrizione: Commentate il testo secondo una vostra interpretazione
 - Note per l'insegnante:
 - Gruppi multipli:
 - Gruppo 1 Tools:lead.projectorTool.server.
 - Gruppo 2 Tools:lead.projectorTool.server.
 - Gruppo 3 Tools:lead.projectorTool.server.
 - Gruppo 4 Tools:lead.projectorTool.server.
 - Gruppo 5 Tools:lead.projectorTool.server.
 - Gruppo 6 Tools:lead.projectorTool.server.

Lo scenario sopra rappresentato, è stato predisposto per una prima media composta da 24 alunni, di cui due immigrati provenienti da due Paesi dell'est Europa. Nell'aula multimediale non c'erano sufficienti computer per ogni singolo alunno, per questo gli studenti hanno dovuto lavorare in gruppi da due o tre persone, liberamente costituitisi, per un totale di 10 utenti.

All'attività erano presenti, oltre agli studenti e all'insegnante, un ricercatore che coordinava e gestiva i gruppi dal *CoFFEE Controller*.

Come di norma, prima di dare inizio all'attività con il software, il ricercatore con l'aiuto dell'insegnante, ha presentato l'attività alla classe, descrivendone fasi di lavoro e modalità di svolgimento; è seguita una piccola introduzione all'uso di *CoFFEE*

Gli alunni, molto entusiasti all'idea di dover utilizzare un software per una lezione in classe, si sono connessi al sistema, utilizzando il *CoFFEE Discusser*, attribuendosi i nickname per essere identificati durante l'attività.

Alcuni utenti hanno scelto come nickname un nome proprio, corrispondente quasi sempre al nome della persona più forte all'interno della diade o triade, altri hanno preferito nickname fantasiosi, altri ancora, hanno inserito il loro anno di nascita.

La scelta del nickname rimanda ad una questione di non poca importanza sulla costruzione dell'identità del soggetto in rete.

Scegliersi un nickname significa, in qualche modo, attribuirsi una identità che incrementi positivamente l'auto-immagine di sé, o rispecchi le aspirazioni e le ambizioni (Bechar-Israeli, 1995).

In rete è molto più semplice notare una duplicità delle identità di un soggetto, grazie alla natura dello strumento, perché se da una parte la scelta del nome

potrebbe richiamare l'attenzione sulle peculiarità di un individuo, dall'altra potrebbe consentire di nascondere aspetti dell'identità che non si ritiene opportuno manifestare. In rete la comunicazione diviene molto più libera, il soggetto, al contempo, è più libero di manifestare determinati caratteri del sé o comportamenti, adottando diversi posizionamenti nel corso delle interazioni.

Gli alunni nella prima fase, hanno utilizzato una chat semplice, scelta per farli familiarizzare con il software e per introdurli al compito. Inutile descrivere la quantità di messaggi che gli utenti si sono scambiati tra loro, nell'arco di un tempo molto limitato. La chat, è uno strumento conosciuto molto bene dagli adolescenti; è uno strumento utilizzato principalmente per "chiacchiere ordinarie" (Benveniste, 1966), per discorsi naturali non finalizzati, gratuiti.

Nella seconda fase gli utenti sono stati divisi in 6 gruppi per l'utilizzo della chat strutturata. Questo strumento, è utile per la creazione di categorie tematiche, che danno ordine e senso al discorso, categorizzandolo. Il compito richiedeva di rispondere alla seguente domanda: *"E'importante leggere ed interpretare un testo, una fiaba? Perché?"*.

L'obiettivo, in questa fase, era capire quali fossero le conoscenze degli alunni riguardo l'argomento e in che modo avrebbero interagito per la creazione delle categorie, divisi in più gruppi. La creazione dei gruppi è avvenuta liberamente.

Il terzo passo, ha previsto la lettura di un brano letterario *"Il salice piangente"*: durante la lettura, gli studenti hanno usato il note Tool per prendere nota dei passi ritenuti più importanti, per la successiva analisi e rielaborazione del racconto.

Nel quarto passo gli alunni hanno svolto l'analisi del testo, letto nel passo precedente, conservando l'originaria struttura dei gruppi.

In questa fase, gli utenti hanno utilizzato lo strumento grafico che, riproponendo in parte la stessa funzione della chat strutturata, consente di ordinare il discorso attraverso la creazione di mappe concettuali, tenute insieme da connettori ed etichette che attribuiscono un senso logico alla ramificazione del discorso.

L'obiettivo consisteva, dunque, nell'identificare le diverse fasi di analisi di un testo, ma soprattutto, abituare gli studenti alla rappresentazione grafica dei concetti, per una loro maggiore comprensione.

Nel quinto passo, i gruppi hanno commentato il testo secondo una propria interpretazione, utilizzando lo strumento per la scrittura collaborativa.

L'obiettivo era valutare da una parte, il livello di comprensione raggiunto all'interno dei gruppi e dall'altra, le dinamiche di coordinazione per la realizzazione di testi condivisi.

- L'elaborazione del secondo scenario pedagogico, ha coinvolto la medesima insegnante e la medesima classe, dopo un breve lasso di tempo dalla prima attività.

L'insegnante ha voluto predisporre un'attività che si ricollegasse al primo lavoro di analisi del testo, per proporre alla classe, l'individuazione delle fasi di costruzione di un racconto, in maniera creativa.

Il secondo scenario pedagogico, è stato così elaborato:

Sessione: La scrittura creativa
Data: 17-dic-2009 11.32.17
<ol style="list-style-type: none">1. La creatività<ul style="list-style-type: none">• Descrizione: Che cosa è secondo voi la creatività• Note per l'insegnante:• Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.groupPresenceTool.server.2. Circa la scrittura creativa<ul style="list-style-type: none">• Descrizione: Che cosa è la scrittura creativa?

- Note per l'insegnante:
 - Tools:lead.chatTool.server.
3. Creazione di storie
- Descrizione: Come si costruisce una storia
 - Note per l'insegnante:
 - Tools:lead.graphicalTool.server.
4. La storia
- Descrizione: Costruitemi una storia in gruppo
 - Note per l'insegnante:
 - Gruppi multipli:
 - Gruppo 1 Tools:lead.projectorTool.server, lead.notetool.server.
 - Gruppo 2 Tools:lead.projectorTool.server, lead.notetool.server.
 - Gruppo 3 Tools:lead.projectorTool.server, lead.notetool.server.
 - Gruppo 4 Tools:lead.projectorTool.server, lead.notetool.server.
 - Gruppo 5 Tools:lead.projectorTool.server, lead.notetool.server.

Anche in questo caso, il ricercatore, in accordo con l'insegnante, ha voluto dare la possibilità alla classe di raggrupparsi autonomamente in piccoli gruppi, per la considerazione che la libera scelta, nella maggior parte dei casi, produce risultati vantaggiosi. I gruppi di lavoro (utenti), erano in tutto 10 su un totale di 24 adolescenti.

Nel primo passo gli alunni hanno lavorato usando la chat strutturata, scelta per introdurli subito al compito e per capire quali conoscenze di base avessero sull'argomento da trattare, rispondendo, mediante la creazione dei rami di discussione, alla domanda: *“Che cos'è secondo voi la creatività?”*.

Nel secondo passo gli studenti hanno usato una chat tool, introdotta per capire se, anche in fase già avanzata del compito, gli studenti l'avrebbero usata per discussioni forvianti, quindi, di contro, per valutare quanto uno strumento di facile uso, potesse incanalarli verso l'oggetto di indagine. La domanda posta era: *“Che cos'è la scrittura creativa?”*.

Nella terza fase è stato richiesto agli studenti di costruire, tutti insieme e attraverso l'uso dello strumento grafico, una mappa concettuale che comprendesse le diverse fasi o i passaggi utili, per la costruzione di una storia.

L'obiettivo, era valutare principalmente la capacità di coordinazione dell'intera classe nel creare una grande mappa concettuale e, quanto l'uso di uno strumento di descrizione grafica, aiutasse gli studenti a comprendere le diverse fasi utili per la costruzione di storie.

Nel quarto e ultimo passo gli studenti sono stati divisi in cinque grandi gruppi, questa volta però, costituitisi secondo la scelta congiunta dell'insegnante e del ricercatore.

In questa fase è stato richiesto ad ogni singolo gruppo, di costruire una storia inventata, mediante l'uso dello strumento per la scrittura creativa.

- Il terzo scenario pedagogico, ha coinvolto la seconda insegnante di italiano, storia e geografia e una classe diversa dalla precedente.

La procedura ha seguito le medesime norme di elaborazione dello scenario, si è operata, dunque, una scelta sugli obiettivi e sui contenuti dell'apprendimento, sulla tipologia dei compiti da presentare alla classe, sulla strutturazione dei gruppi e sulla configurazione del software.

Il terzo scenario pedagogico, è stato così elaborato:

Sessione: Il concetto di cittadinanza
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Presentiamoci<ul style="list-style-type: none">• Descrizione: Il via alle presentazioni!!!• Note per l'insegnante:• Tools:lead.chatTool.server, lead.groupPresenceTool.server.2. La parola cittadinanza<ul style="list-style-type: none">• Descrizione: A cosa vi rimanda la parola cittadinanza?• Note per l'insegnante: Il docente, alla fine dell'attività deve riorganizzare, per ogni gruppo, l'ordine delle categorie per dare un senso al discorso e per |
|--|

- riutilizzarlo nel passo successivo.
- Gruppi multipli:
 - Gruppo 1 Tools:lead.groupPresenceTool.server, lead.mlThreadedchatTool.server.
 - Gruppo 2 Tools:lead.groupPresenceTool.server, lead.mlThreadedchatTool.server.
 - Gruppo 3 Tools:lead.groupPresenceTool.server, lead.mlThreadedchatTool.server.
- 3. Confrontiamoci
 - Descrizione: Proviamo a confrontare le diverse idee emerse anche con l'insegnante
 - Note per l'insegnante: Qui il docente deve esporre le proprie considerazioni
 - Tools:lead.groupPresenceTool.server, lead.notetool.server.
- 4. Leggiamo
 - Descrizione: Prendiamo spunto dal testo
 - Note per l'insegnante:
 - Gruppi multipli:
 - Gruppo 1 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.groupPresenceTool.server.
 - Gruppo 2 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.groupPresenceTool.server.
 - Gruppo 3 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.groupPresenceTool.server.
- 5. Unifichiamoci
 - Descrizione: unifichiamo le nostre idee
 - Note per l'insegnante:
 - Tools:lead.groupPresenceTool.server, lead.projectorTool.server.

La classe coinvolta nell'attività, era composta da 17 studenti, di cui una ragazza straniera, proveniente dall'Ucraina.

L'attività si è svolta nell'aula multimediale dell'Istituto, e gli alunni, anche in questo caso, si sono potuti liberamente disporre di fronte ai computer, costituendo nove piccoli gruppi di lavoro.

Questa attività è risultata, da una parte, di particolare rilevanza, considerata la presenza dell'alunna immigrata nella classe, ma dall'altra, non ha generato grandi risultati a livello di apprendimenti, data la scarsa conoscenza che gli studenti possedevano sull'argomento, nonostante quest'ultimo, risultasse tra i programmi ministeriali di quel ciclo di istruzione.

L'attività ha voluto infatti esaminare il concetto di cittadinanza, con l'obiettivo di far acquisire nuove conoscenze agli studenti, mediante il lavoro collaborativo.

Nel primo passo, essi hanno utilizzato una chat semplice, per familiarizzare in modo libero con il software.

Nel secondo step, gli alunni sono stati divisi in tre grandi gruppi per l'uso della chat strutturata. In questo modo, hanno potuto creare, nel corso dell'interazione, rami di discussione sul concetto di cittadinanza.

Al termine di questa fase, l'insegnante ha dovuto riordinare tutta la discussione prodotta, secondo un senso logico, per poi commentarla nel passo successivo.

Il terzo passo, ha così previsto, un confronto di idee, faccia a faccia, tra l'insegnante e gli studenti.

La quarta fase, ha previsto la lettura di un documento sulla questione della cittadinanza, evidenziandone peculiarità e problematiche.

Successivamente, gli studenti hanno continuato a lavorare, divisi in tre grandi gruppi, utilizzando la chat strutturata, per apportare i loro contributi e le loro considerazioni sulla comprensione del testo letto; in questa fase, lo scenario era stato predisposto in modo tale da dare un limite massimo ai messaggi, che infatti gli alunni hanno consumato con interventi non inerenti al compito.

Nella quinta e ultima fase, gli studenti hanno lavorato in un unico grande gruppo classe, mediante lo strumento per la scrittura collaborativa; in un solo diario hanno annotato le loro considerazioni finali, coordinandosi tra loro.

- L'ultimo scenario pedagogico, ha coinvolto una docente di matematica e una nuova prima media.

La classe, composta da 21 alunni, di cui due ragazzi immigrati, ha partecipato mediante il software, ad una attività incentrata sulla risoluzione di un problema matematico. L'obiettivo dell'attività, ha voluto indagare le diverse forme di risoluzione di un problema, attraverso il lavoro collaborativo mediante l'utilizzo di un supporto di rete.

Lo scenario pedagogico è stato così elaborato:

Sessione: Il pensiero razionale	
1.	<p>Presentiamoci come risolutori di problemi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrizione: In che modo affrontiamo i problemi?Quelli quotidiani e quelli matematici? • Note per l'insegnante: • Tools:lead.chatTool.server, lead.groupPresenceTool.server.
2.	<p>Risoluzione di un problema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrizione: Risolviamo un problema matematico in gruppo • Note per l'insegnante: • Gruppi multipli: <ul style="list-style-type: none"> Gruppo 1 Tools:lead.graphicalTool.server. Gruppo 2 Tools:lead.graphicalTool.server. Gruppo 3 Tools:lead.graphicalTool.server. Gruppo 4 Tools:lead.graphicalTool.server. Gruppo 5 Tools:lead.graphicalTool.server. Gruppo 6 Tools:lead.graphicalTool.server.
3.	<p>Risoluzione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrizione: come avete pensato di risolvere il problema • Note per l'insegnante: • Gruppi multipli: <ul style="list-style-type: none"> Gruppo 1 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.graphicalTool.server. Gruppo 2 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.graphicalTool.server. Gruppo 3 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.graphicalTool.server. Gruppo 4 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.graphicalTool.server. Gruppo 5 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.graphicalTool.server. Gruppo 6 Tools:lead.mlThreadedchatTool.server, lead.graphicalTool.server.
4.	<p>Confrontiamoci</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrizione: confrontiamoci con gli altri gruppi • Note per l'insegnante: • Tools:lead.mlThreadedchatTool.server.
5.	<p>Confrontiamoci</p>

- Descrizione: confrontiamoci con l'insegnante
 - Note per l'insegnante:
 - Tools:
6. Scrittura collaborativa
- Descrizione: Mischiatevi per l'elaborazione di un testo
 - Note per l'insegnante:
 - Gruppi multipli:
 - Gruppo 1 Tools:lead.projectorTool.server.
 - Gruppo 2 Tools:lead.projectorTool.server.
 - Gruppo 3 Tools:lead.projectorTool.server.
 - Gruppo 4 Tools:lead.projectorTool.server.

La classe ha lavorato, per il basso numero dei computer funzionanti, in gruppi da tre e quattro persone, per un totale di 6 utenti.

I gruppi si sono liberamente creati.

Prima di iniziare l'attività, è stato presentato alla classe il software e le diverse fasi del compito.

Il primo passo, ha introdotto l'uso della chat, per una fase di riscaldamento iniziale e per un primo approccio all'uso dello strumento.

Nella seconda fase, dopo aver scritto alla lavagna il compito da risolvere, gli alunni, divisi in sei gruppi, hanno utilizzato lo strumento grafico, per identificare e rappresentare graficamente i diversi passaggi per la risoluzione del problema, seguendo una sequenza logica.

Il terzo passo, ha introdotto l'uso della chat strutturata, per riportare le loro suddivisioni grafiche del problema, su uno strumento strutturato di conversazione.

L'obiettivo era capire se, la caratteristica degli strumenti, producesse variazioni nella rappresentazione dei concetti. Quindi, hanno riutilizzato lo strumento grafico, per avere una maggiore possibilità di riorganizzazione dei concetti iniziali.

Il quarto passo ha previsto un momento di confronto tra i diversi gruppi, utilizzando la chat strutturata mentre il quinto passo ha coinvolto, nella discussione, anche l'insegnante, attraverso le interazioni faccia a faccia.

Infine, il sesto passo ha introdotto l'uso dello strumento per la scrittura collaborativa, per la creazione di testi condivisi che riassumessero, attraverso l'argomentazione, le modalità di svolgimento del problema, questa volta raggruppati in quattro gruppi.

3.4. La metodologia di raccolta e analisi dei dati

Come dichiarato più volte nel corso della ricerca, l'approccio adottato per entrare nelle classi e studiarne le complesse dinamiche interattive, in situazioni di apprendimento collaborativo, si è servito delle regole dell'osservazione partecipante, tipiche del metodo etnografico.

L'etnografia, come già esposto, è un metodo di raccolta e analisi dei dati che, per la sua natura libera da vincoli predeterminati, cerca di raccogliere ed interpretare il reale, seppur rispettando un certo rigore metodologico.

L'osservazione partecipante, ha visto la compresenza, nell'aula multimediale dell'Istituto, degli alunni, dell'insegnante e delle ricercatrici.

La raccolta dei dati è avvenuta sul campo, utilizzando una telecamera per la ripresa delle attività, in particolare per la ripresa delle dinamiche collaborative nei gruppi ritenuti più attivi e nei gruppi in presenza dell'alunno immigrato.

Trattandosi di studenti minorenni, prima dell'inizio delle attività, i genitori degli alunni hanno dovuto firmare le autorizzazioni per dare il consenso per la conduzione delle videoregistrazioni, per il rispetto della privacy. Lì dove non è stato possibile ricevere il consenso, non è stato possibile riprendere l'attività.

Inoltre, sono state prese le note sul campo, secondo gli obiettivi della ricerca.

Oltre alle videoregistrazioni e alle note sul campo, sono stati analizzati, per lo studio delle interazioni discorsive, i tracciati delle attività che il software registra.

I tracciati sono il resoconto di tutto quanto avvenuto dettagliatamente all'interno del sistema, nell'interazione con gli strumenti.

I dati raccolti, sono stati successivamente ordinati e giustificati in un "corpus" (Mantovani, 2008) per l'analisi, seguendo diverse linee di ricerca, coerenti con gli obiettivi iniziali posti.

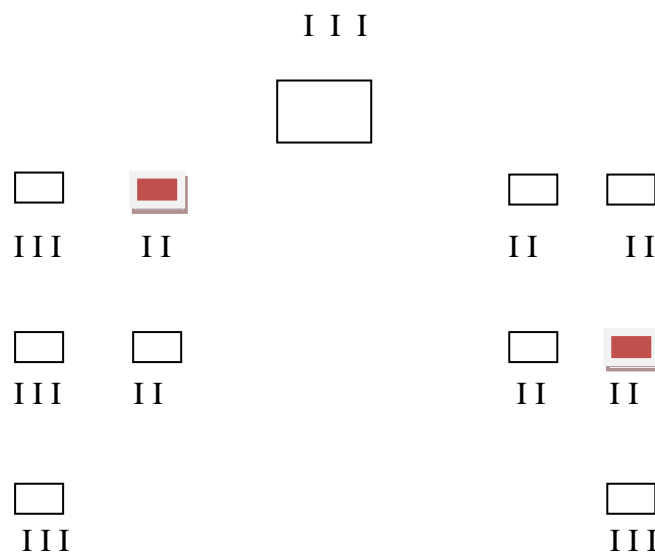
La prima linea, ha considerato centrale per l'analisi dei dati, il modello di Baker sulle forme di attività cooperativa, in particolare sul grado di simmetria, accordo-disaccordo e schieramento; la seconda linea, ha operato una analisi delle conversazioni faccia a faccia e mediate dallo strumento, secondo il principio di cooperazione; la terza linea ha considerato una serie di piccoli accorgimenti, utili per la comprensione delle dinamiche gruppali, come ad esempio la disposizione spaziale dei gruppi, la loro composizione, la formazione dell'identità on line.

Per l'analisi delle conversazioni faccia a faccia, è stato adoperato il metodo di trascrizione, proposto da una studiosa di analisi della comunicazione, Gail Jefferson (1973).

- Il primo scenario pedagogico effettuato nella classe I D, dal titolo "Racconti dal mondo: Il salice solitario" era diviso in cinque fasi:

1. Presentiamoci
2. Introduzione alla lettura di una fiaba
3. Lettura del testo
4. Analisi del testo
5. Commenti finali.

La classe composta da 24 alunni, di cui due immigrati (una ragazza ed un ragazzo), si è così disposta in gruppi:



Il quadrato rosso indica la presenza, nel gruppo, dell'alunno/a immigrato.

In questa prima sperimentazione, l'attività, per mancanza di strumentazioni, non è stata videoregistrata; in compenso, le note sul campo sono state più dettagliate.

All'attività erano presenti, oltre agli alunni, l'insegnante e due ricercatrici.

Per accedere alla sessione di lavoro, gli studenti si sono attribuiti i seguenti

nickname:

Partecipanti:
 inter09
 valentina
 dragons98
 danila

ALESSANDRO RAGO
Nero98
rosario
gianluigi e ivan
TARI
Floppy

Il colore rosso, indica la presenza dell'alunno/a immigrato.

Nella prima fase gli alunni hanno lavorato come singoli utenti, utilizzando una chat semplice, come si evince dalla figura 2.

Passo 1

Descrizione breve: Presentiamoci

Descrizione: Il via alle presentazioni!le nostre preferenze in ambito disciplinare

Note per l'insegnante:

Tools:lead.chatTool.server, lead.groupPresenceTool.server.

Chat Tool

Contenuto:

Nero98: wewe

inter09: we cm va

danila: ciao,sono danila

inter09: ????????

dragons98: ciao

Nero98: ciao sono simone

Nero98: romeo

inter09: we dsda

Nero98: e nicola

dragons98: ciao siamo i dragons 98

rosario: asdfgh

Nero98: cio siamo i nero98

dragons98: we alessandro rago
inter09: nicola
TARI: CIA CI SIAMO PURE NOI
inter09: we aolessandro
Nero98: chi sit sti dragons
dragons98: we rago sono davide
Nero98: ?
valentina: ciao
danila: we so ke la tua materia preferita è la matematica
floppy: ciao a tutti come va?
inter09: valehtina scrivi qualcosa
dragons98: sono alessandro
dragons98: e davide
inter09: we
Nero98: beneeee
valentina: ciao a tutti
danila: sono maricca
valentina: ok
Nero98: no
Nero98: xD
TARI: SONO TARI TU?????????
ALESSANDRO RAGO: WE DAVIDE
gianluigi e ivan: ho capito!
floppy: siamo flavia e roby
rosario: ciao amici
dragons98: dho
rosario: come va?

Figura 2. Un estratto della chat semplice

E' stata effettuata un'analisi quantitativo-qualitativa di tutti gli interventi all'interno della chat, calcolando la quantità degli interventi di ogni singolo gruppo (utente) e il loro grado di pertinenza rispetto al compito richiestogli (Grice 1978).

I risultati hanno riportato:

I PASSO	Totale interventi	Interventi inerenti il compito
Utenti connessi		
gianluigi e ivan	4	1
Rosario	17	0
ALESSANDRO RAGO	8	0
Valentina	11	1
Floppy	3	0
inter09	12	1
TARI	7	1
Nero98	15	0
dragons98	14	1
Danila	6	3

I risultati mostrano, come lo strumento chat, stimoli le interazioni mediate dal computer, producendo chiacchiere ordinarie, senza alcuno scopo se non quello di divertirsi “mediaticamente”. Gli alunni erano distratti dall'uso della chat, alcuni addirittura non hanno prodotto interventi inerenti il compito.

Nel secondo passo, gli alunni, divisi in sei gruppi, hanno utilizzato una chat strutturata, come riportato nella figura 3.

Passo 2

Descrizione breve: Introduzione alla lettura di una fiaba

Descrizione: E' importantete leggere ed interpretare un testo, una fiaba? Perchè?

Note per l'insegnante:

Gruppi multipli:

- Gruppo 1 Tools: lead.mlThreadedchatTool.server.
- Gruppo 2 Tools: lead.mlThreadedchatTool.server.
- Gruppo 3 Tools: lead.mlThreadedchatTool.server.
- Gruppo 4 Tools: lead.mlThreadedchatTool.server.
- Gruppo 5 Tools: lead.mlThreadedchatTool.server.
- Gruppo 6 Tools: lead.mlThreadedchatTool.server.

Gruppo 3

Threaded Discussion Tool

Contenuto:

Categorie:

perchè arricchiamo il nostro lessico

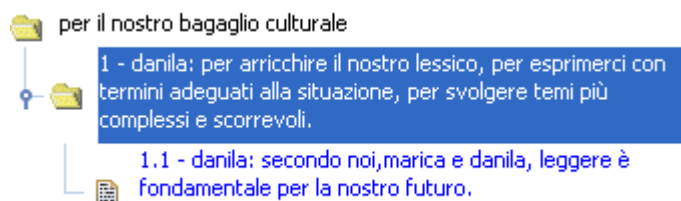


perchè arricchiamo il nostro lessico



1 - floppy: leggiamo, sottolineamo i vocaboli sconosciuti e li cerchiamo sul vocabolario , ed infine li facciamo nostri .

per il nostro bagaglio culturale



apprendiamo il significato

Figura 3. Esempio di chat strutturata

L'analisi si è focalizzata sullo scambio dei messaggi, sui commenti e quindi sul confronto tra gli utenti all'apertura di una categoria. Anche qui è stato opportuno riportare i dati all'interno di una tabella:

II PASSO (divisi in 6 gruppi)	Totale categorie	Categorie commentate	Categorie non commentate
GRUPPO 1 rosario TARI	3	1	2
GRUPPO 2 gianluigi e ivan dragons98	7		7
GRUPPO 3 danila floppy	3	2	1
GRUPPO 4	3		3

valentina inter09			
GRUPPO 5 ALESSAN DRO RAGO	5		5
GRUPO 6 Nero98	2		2

Gli studenti in questo passo, hanno collaborato molto poco tra di loro, come si evince dai dati riportati nella tabella; infatti su un totale di 23 categorie ne sono state commentate 3, molti concetti sono stati ripetuti più volte dai diversi utenti.

Ma la ripetizione dei concetti, non ha avuto le sembianze di un rinforzo, risultando come semplici ripetizioni. Il grado di cooperazione intergruppo è risultato basso rispetto a quello intragruppo.

Il compito richiedeva di rispondere alla seguente domanda: “E’importante leggere ed interpretare un testo, una fiaba? Perché?”. Gli studenti hanno risposto alla domanda inserendo le loro conoscenze sull’argomento e i loro pensieri, ma non c’è stato un vero confronto tra le opinioni proposte.

Nel terzo passo è stato letto un brano dall’insegnante.

Nel quarto passo gli alunni hanno svolto l’analisi del testo, letto nel passo precedente, rispettando la composizione dei sei gruppi. Avevano a disposizione lo strumento grafico, (figura 4.).

Passo 4

Descrizione breve: Analisi del testo

Descrizione: Analizziamo il testo appena letto, come si analizza un testo?

Note per l'insegnante:

Gruppi multipli:

- Gruppo 1 Tools: lead.graphicalTool.server.
- Gruppo 2 Tools: lead.graphicalTool.server.
- Gruppo 3 Tools: lead.graphicalTool.server.
- Gruppo 4 Tools: lead.graphicalTool.server.
- Gruppo 5 Tools: lead.graphicalTool.server.
- Gruppo 6 Tools: lead.graphicalTool.server.

Gruppo 1

Tool Grafico

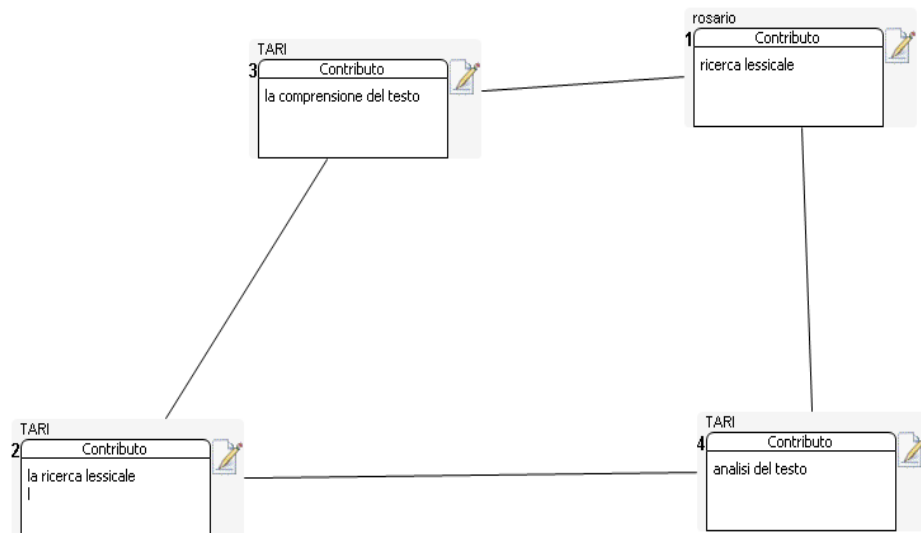


Figura 4. Esempio di produzione grafica dei concetti

IV PASSO (divisi in 6 gruppi)	Totale contributi per gruppi	Contributi per ogni singolo utente del gruppo
GRUPPO 1 rosario TARI	4	1 3
GRUPPO 2 gianluigi e ivan dragons98	4	2 2

GRUPPO 3	8	
danila		4
floppy		4
GRUPPO 4	5	
valentina		3
inter09		2
GRUPPO 5	4	
ALESSANDRO		4
RAGO		
GRUPPO 6	4	
Nero98		4

Il terzo gruppo ha svolto in modo più dettagliato il compito richiesto, in alcuni casi anche all'interno dei vari contributi si sono ripetuti alcuni concetti, ma ce ne sono stati alcuni molto originali.

Nel quinto passo, sono stati riportati i commenti finali, riguardo il testo letto in classe, usando lo strumento per la scrittura collaborativa. Gli alunni hanno commentato il testo, secondo una propria interpretazione, che in alcuni casi è sembrata una sorta di resoconto, in altri invece, ha espresso gli stati emotivi degli alunni (Figura 5).

Passo 5

Descrizione breve: Commenti finali

Descrizione: Commentate il testo secondo una vostra interpretazione

Note per l'insegnante:

Gruppi multipli:

- Gruppo 1 Tools: lead.projectorTool.server.
- Gruppo 2 Tools: lead.projectorTool.server.
- Gruppo 3 Tools: lead.projectorTool.server.
- Gruppo 4 Tools: lead.projectorTool.server.
- Gruppo 5 Tools: lead.projectorTool.server.
- Gruppo 6 Tools: lead.projectorTool.server.

Gruppo 1

Co-Writer Tool

tanto tempo fa viveva in solitudine un vecchio eremita, e chiese perdono a Dio perché aveva fatto del male. E andò a vivere da solo, ormai era vecchio e abbandonato e il suo cuore cessava. Tese le sue braccia verso l'alto, vi posarono due uccellini, sfiniti dal lungo viaggio. Lui chiese a Dio di rimanere in vita fino alla nascita dei piccoli uccelletti. Passò un giorno e un altro venne e lui non moriva. Fino al giorno in cui il suo cuore cessò e ancora oggi il nido degli uccelli posa sulle sue braccia.

Figura 5. Esempio di scrittura collaborativa

Infine, questa tabella mostra una classificazione totale dei contributi (e non delle categorie), secondo i seguenti fattori, che corrispondono ad un buon e coerente spazio di dibattito (Baker, 2003), dove per ricchezza si intende il numero dei contributi, per qualità si intende la pertinenza con il compito e per bilancio, il numero di argomenti pro e contro.

PASSO 2	ricchezza	QUALITÀ (PERTINENZA/NON)	BILANCIO
GRUPPO 1	4	4	

GRUPPO 2	7	7	
GRUPPO 3	6	6	
GRUPPO 4	3	3	
GRUPPO 5	5	5	
GRUPPO 6	2	2	
PASSO 3	CONTENUTO PRIVATO		
PASSO 4			
GRUPPO 1	8	8	
GRUPPO2 imm.	9	9	
GRUPPO3	21	20	
GRUPPO4	10	10	
GRUPPO 5	8	7	
GRUPPO 6	8	8	
Passo 5	Co-writer tool (divisi in gruppi).		

I risultati dimostrano, dunque, che è molto più semplice cooperare all'interno del gruppo anziché tra gruppi, soprattutto in termini di coordinazione delle azioni. La collaborazione all'interno del gruppo, si produce e si evolve in maniera naturale, a discapito della collaborazione tra i gruppi. La divisione dei ruoli, all'interno del singolo gruppo rimane sostanzialmente stabile, e influenza tutta una serie di processi, come ad esempio, la presa di decisione, il grado di partecipazione alle discussioni, l'apertura e la chiusura di una discussione. E come se, la collaborazione tra gruppi, producesse un maggiore conflitto tra le parti, arrecando, a volte, un grado di schieramento molto basso e un'alta percentuale di disaccordo, in merito ai vari aspetti dell'attività.

Per quel che concerne i contenuti, rivedendo lo sviluppo dei singoli contributi, non si è verificata una loro crescita.

Gli alunni immigrati sono sembrati perfettamente integrati nel gruppo classe, pur mantenendo, una posizione di accettazione nelle diverse fasi dell'attività. Il loro grado di partecipazione è risultato medio. Possedevano, inoltre, una buona conoscenza della lingua italiana.

La comunicazione mediata dal computer, si è svolta in maniera del tutto naturale, mentre i processi di presa di decisione, si sono verificati soprattutto attraverso l'uso della comunicazione faccia a faccia.

Questo dato dimostra come, l'utilizzo di un nuovo supporto per l'apprendimento, influenzi ed organizzi il processo stesso di apprendimento.

Infine, il supporto dell'insegnante e il monitoraggio dell'intera attività da parte dei ricercatori, è risultato centrale ai fini della buona riuscita dell'intera attività.

Lavorare con un nuovo supporto, infatti, richiede la ristrutturazione di un nuovo modo di apprendere.

- Il secondo scenario, ha coinvolto la medesima classe e la medesima insegnante e l'attività proposta, in coerenza con la prima, ha presentato l'argomento dal titolo "La scrittura creativa", composta da 4 fasi:

1. La creatività
2. Circa la scrittura creativa
3. Creazione di storie
4. La storia

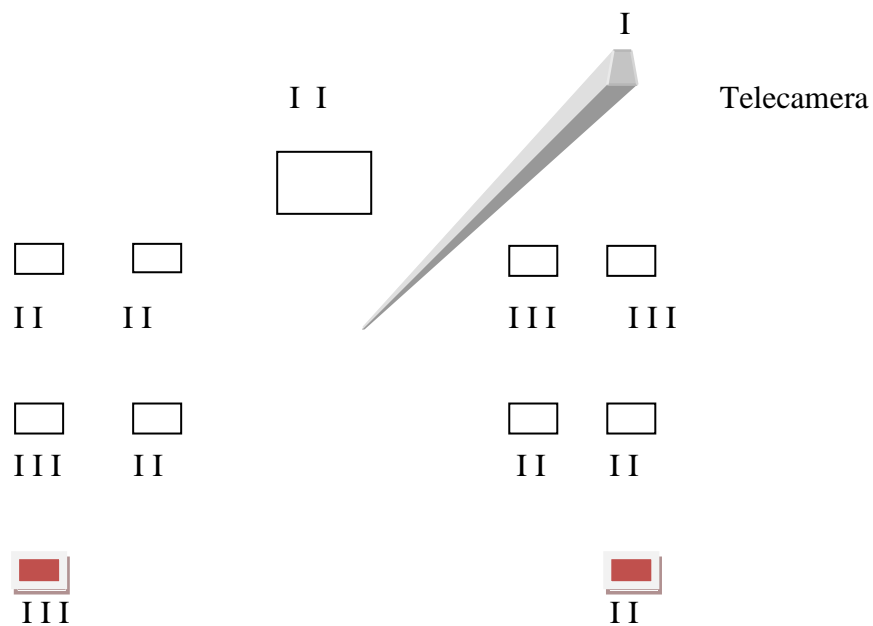
Tra un esperimento e l'altro, vi è stata un'evoluzione del concetto di gruppo, che si evince dalla scelta dei nickname.

Nel secondo incontro, infatti, gli alunni hanno scelto nickname più spiritosi e non più identificazioni con i capigruppo.

Partecipanti:

- spiritose x natura
- Adroide980004
- alex franci e ivan
- Paperi avanzati 98
- bimbe milaniste
- Nero98
- LDLFM98
- interisti 98
- ZoMbEtTe 4 EvEeR
- simo giammy e nico

La composizione dei gruppi, nel secondo incontro è cambiata, alcuni utenti, infatti, hanno cambiato postazione di lavoro, scegliendo altri compagni con cui lavorare.



All'esperimento hanno preso parte, oltre agli alunni, l'insegnante e due ricercatrici.

L'attività è stata videoregistrata, focalizzandosi su due gruppi in particolare.

In questo caso, non è stato possibile video riprendere l'alunna immigrata, per una questione di privacy.

Nel primo passo, gli alunni, non organizzatisi in gruppo, hanno utilizzato una chat strutturata e la domanda alla quale dovevano rispondere era: "Che cos'è secondo voi la creatività?".

Gli alunni in questo step, si sono limitati a svolgere il compito, senza nessun confronto di opinioni; gli interventi proposti, erano molto simili tra loro, anche se venivano espressi utilizzando parole diverse, sono pochi, infatti, i concetti ritenuti originali. Nella chat strutturata, le parole che sono comparse maggiormente sono state: divertimento, immaginazione e fantasia.

I PASSO	Totale categorie	Categorie commentate	Categorie non commentate	Categorie come contributo
	32	8	22	2

I dati dimostrano come gli argomenti proposti, siano stati poco approfonditi, data la scarsa collaborazione tra gli utenti.

Nel secondo passo gli studenti avevano a disposizione una chat tool e la domanda alla quale dovevano rispondere era: "Che cos'è la scrittura creativa?".

Lo step, ha avuto inizio con una presentazione tra i diversi utenti, solo successivamente hanno iniziato ad esprimere le proprie considerazioni inerenti l'argomento richiesto; anche qui, si sono ripresentati gli stessi concetti non come rinforzo, ma come ripetizioni. Ci sono stati anche interventi significativi circa la facoltà di scrivere in maniera creativa. Nel corso della chat, gli alunni si sono

allontanati dall'argomento richiesto, costringendo l'insegnante ad intervenire più volte per farli lavorare.

L'uso della chat, strumento molto conosciuto dai ragazzi e di semplice uso, è servito in questa fase, per capire quanto uno strumento di facile, potesse incanalare gli alunni, verso l'oggetto di indagine.

I dati dimostrano, ancora una volta, la natura libera e inappropriata della chat, per determinate attività di condivisione delle idee. Il gruppo dell'immigrato è quello che conta il maggior numero di interventi in chat, anche se non molti inerenti al compito.

II PASSO	Totale interventi	Interventi inerenti il compito
Utenti connessi		
interisti98	35	9
Nero98	34	4
ZoMbEtTe 4 EvEeR	41	3
bimbe milaniste	15	2
simo giammy e nico	18	5
Adroide980004	10	2
Paperi avanzati 98	19	3
alex francy e ivan	52	5
spiritose x natura	7	2

Nella terza fase è stato richiesto agli studenti di inserire, attraverso l'uso dello strumento grafico, quello che avevano esposto nel passo precedente.

Il loro compito era quello di costruire una storia attraverso l'individuazione e il collegamento delle diverse parti che la compongono.

III PASSO utenti connessi	Totale contributi	Numero di contributi per utente
	27	
interisti98		4
Nero98		3
ZoMbEtTe 4 EvEeR		3
bimbe milaniste		2
simo giammy e nico		1
Adroide980004		4
Paperi avanzati 98		2
alex francy e ivan		4
spiritose x natura		2
LDLFM981		2

Nel quarto e ultimo passo, gli studenti sono stati divisi in cinque gruppi, ed è stato richiesto ad ogni singolo gruppo, di costruire una storia, mediante l'utilizzo dello strumento per la scrittura creativa. Le storie inventate dagli alunni, sono apparse tutte molto brevi, diverse tra di loro, ma hanno rappresentato il prodotto di un lavoro di scomposizione e ricostruzione della capacità creativa di inventare storie.

Quindi sul piano disciplinare, c'è stata una appropriazione dei contenuti emersi durante le diverse fasi di attività.

Solo in questa ultima fase, si assiste ad un vero e proprio lavoro collaborativo in cui le parti, sono perfettamente integrate nella risoluzione di un compito condiviso e nell'attribuzione delle responsabilità. I gruppi costituitisi, si sono schierati portando avanti un processo ritenuto simmetrico.

Nel complesso, il processo di elaborazione delle conoscenze si è verificato nei gruppi ma non tra di essi.

Gli alunni si sono limitati a proporre, il più delle volte, gli stessi concetti utilizzando una terminologia differente. Nella chat strutturata possono essere considerati originali e significativi solo pochi concetti, gli altri si ripetevano.

Passo 1	ricchezza	Qualità(pertinenza/non)	Bilancio (si,no)
	55	42	
Passo 2	Chat tool		
Passo 3	27	27	
Passo 4	Co-writer toll 5 gruppi		

Gli alunni hanno, in definitiva, dimostrato di non avere problemi ad utilizzare il computer e ad affrontare una lezione supportata dalle tecnologie, ma la problematica maggiore si è verificata nel portare avanti processi di collaborazione e di coordinazione tra i gruppi.

Questa seconda attività, rispetto alla prima, ha prodotto cambiamenti sostanziali nelle dinamiche intragruppo solo nell'ultima fase, ma, è risultata più ricca di

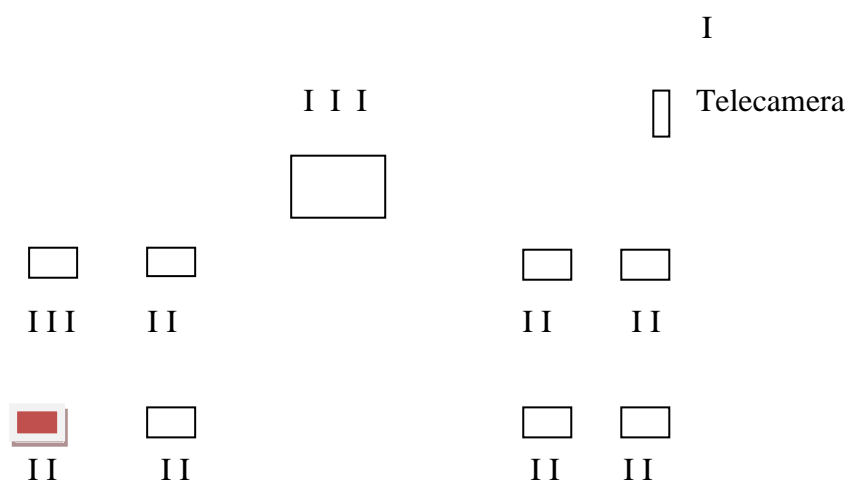
contenuti rispetto alla prima. Sicuramente, la natura dell'argomento, gioca la sua parte.

Lo studente immigrato ha partecipato attivamente alle attività; il contrario si può dire a proposito dell'alunna, la quale, soprattutto nella seconda attività, ha contribuito molto poco alle discussioni, anche perché influenzata dal ruolo marginale della sua compagna.

Come si evince dai risultati riportati in tabella, processi come il bilancio la difesa e il rinforzo sono completamente assenti, data la scersa collaborazione verificatasi.

- Il terzo scenario intitolato "Il concetto di cittadinanza", ha coinvolto la seconda insegnante di italiano e una nuova classe. La classe, composta da 17 alunni, di cui una studentessa straniera, è sembrata entusiasta di lavorare con il computer, ma soprattutto di poter disporre di una chat. All'esperimento hanno partecipato gli studenti, l'insegnante e tre ricercatrici. L'attività è stata interamente videoregistrata.

La classe si è disposta nel modo seguente, formando in totale nove utenze:



Inizialmente si è verificato un momento di confusione durante la scelta dei nickname; trattasi di una classe molto vivace.

Di fronte all'argomento scelto dalla loro insegnante, si è registrato un calo di interesse, in quanto gli alunni non conoscevano l'argomento. La sessione è stata divisa in cinque passi :

1. Il via alle presentazioni!!!
2. La parola cittadinanza
3. Confrontiamoci
4. Leggiamo
5. unifichiamoci

Nel primo passo gli studenti avevano a disposizione una chat semplice, scelta per farli familiarizzare in modo semplice con il software. Durante questa interazione, l'argomento scelto non è stato trattato, ma al contrario, gli studenti si sono divertiti nelle varie chiacchiere senza un senso.

I PASSO	Totale interventi	Interventi inerenti il compito
Utenti connessi		
vindrago	12	
PrINCESS	8	
Roxinella	14	2
MAGOMERINO	13	

Roberto merino e ramirez	9	
baby diva	9	
MACR	12	
Sabatoschi	7	
Twins	8	

Nel secondo step, gli alunni sono stati divisi in tre grandi gruppi per l'uso della chat strutturata, scelta per capire che conoscenza avessero inizialmente gli studenti sul concetto di cittadinanza.

Dai dati riportati in tabella, si evince la scarsa conoscenza sull'argomento, che ha indotto gli alunni a cercare suggerimenti dall'insegnante su che cosa poter scrivere, come se dovessero dimostrare, ai ricercatori, una padronanza dei contenuti. Dai commenti emersi, gli studenti hanno mostrato di essere un po' confusi. L'alunna straniera si è mostrata interessata, partecipando attivamente nel lavoro in diade. In questo passo, l'insegnante ha cercato di coinvolgerla maggiormente, invitandola a riportare e descrivere attraverso il software, la sua condizione di immigrata; quando il suo commento è stato poi letto dalla classe, ha mostrato imbarazzo, nascondendosi dietro al computer per evitare di affrontare verbalmente il discorso sulla sua cittadinanza ucraina. La ragazza è sembrata infastidita e intimidita per il fatto di dover sottolineare di essere straniera anche se, attraverso CoFFEE, ha riportato di godere degli stessi diritti dei compagni.

II PASSO	Totale categorie	Categorie commentate	Categorie non commentate
----------	------------------	----------------------	--------------------------

Divisi in 3 gruppi			
Gruppo 1 MACR PrINCESS Roberto merino e ramirez	8	6	2
Gruppo 2 vindrago Sabatoschi MAGOMERINO	2	2	
Gruppo 3 baby diva Twins Roxinella	3	3	

Nella terza fase, c'è stato un confronto tra gli alunni e l'insegnante, sulle varie idee emerse nella seconda fase. L'insegnante ha cercato di spiegare e di far capire agli alunni il problema legato alla questione della cittadinanza, con lo scopo di colmare le varie lacune.

Questo confronto non è stato molto gradito agli alunni, che hanno mostrato di annoiarsi. Nella quarta fase è stato letto un testo sulla questione e sulle problematiche legate al concetto di cittadinanza. Dopo la lettura, gli studenti

hanno continuato a lavorare divisi nei tre gruppi, utilizzando la chat strutturata, scelta per capire se dopo la lettura gli studenti avrebbero avuto le idee più chiare sull'argomento trattato; in questa fase, nello scenario, era stato predisposto un limite ai messaggi, che infatti gli alunni hanno consumato con interventi non sempre inerenti al compito; la discussione è poi proseguita oralmente.

IV PASSO	Totale categorie	Categorie commentate	Categorie non commentate
Gruppo1	11	5	6
Gruppo2	2	2	
Gruppo3	5	5	

La lettura, come dimostrano i dati in tabella, non è servita per una maggiore comprensione dell'argomento. In questa fase, i gruppi, hanno sviluppato una discussione non intorno al problema della cittadinanza, escludendo pochi casi, ma intorno alla loro confusione.

Nella quinta e ultima fase, gli studenti hanno lavorato in un unico grande gruppo mediante l'utilizzo dello strumento per la scrittura collaborativa; in un solo diario hanno annotato le loro considerazioni in poche righe. In quest'ultimo passo, si è creato un clima molto conflittuale in classe e gli alunni non riuscivano a scegliere il capogruppo, infatti hanno proposto il sorteggio.

Dalle discussioni faccia a faccia si evince che erano in molti a voler ricoprire un ruolo centrale. Hanno proposto di passare all'alzata di mano per scegliere il compagno che avrebbe dovuto scrivere il testo, ma non si è mai arrivati ad una scelta. Non comprendevano che il lavoro sarebbe dovuto essere svolto in gruppo e

non solo da colui che avrebbe scritto il testo. Il ruolo di scrittore è stato poi scelto dall'insegnante; l'alunno prescelto si è sentito molto soddisfatto, mentre la classe invece è rimasta molto indifferente e nessuno voleva collaborare con il compagno scelto. C'era un clima molto competitivo nell'aula, infatti, sia lo studente che scriveva, sia la compagna che lo aiutava ad elaborare il testo, non hanno mostrato interesse ad ascoltare i consigli dei compagni e, in seguito a questo atteggiamento, molti si sono allontanati dal gruppo mentre altri si sono lamentati.

L'alunno che scriveva ha dichiarato apertamente, di non voler aiuto dai compagni. Il ruolo di scrittore è stato affidato successivamente ad un'altra loro compagna, che voleva già predominare in precedenza; in questo nuovo gruppo si è inserita anche la studentessa straniera e intorno si è raggruppato un numero maggiore di compagni. Alla fine dell'attività, solo cinque studenti, si sono ritrovati intorno alla compagna che stava elaborando il testo.

PASSO 2 N gruppi	ricchezza	Qualità (pertinenza/non)	Bilancio (si/no)
Gruppo 1 (3 utenti)	16	15	no
Gruppo 2 (3 utenti)	17	17	
Gruppo 3(3 UTENTI X)	19	19	
PASSO 4			
Gruppo 1	30	1	no
Gruppo 2	13	10	Si Rinforzo ad una affermazione
Gruppo3 x	23	2	
Passo 5			
Gruppo unico	co writer- tool (face to face)		

Questa tabella riporta dati che descrivono chiaramente, soprattutto nel quarto passo, la poca comprensione e conoscenza dell'argomento.

Nel corso di tutta la lezione, la studentessa straniera si è mostrata interessata a lavorare con il computer ma è stata nel complesso poco partecipe. La classe sembrava divisa nei tre gruppi iniziali, non riuscendo a lavorare in un unico gruppo classe. La docente che non riusciva a gestire la classe compatta, si è mostrata molto insofferente alla confusione creatasi. La classe è apparsa molto frazionata, ha lavorato in maniera tranquilla solo quando è stata divisa in piccoli gruppi.

Non vi era nessun leader, ma più presenze dominanti, che volevano ricoprire un ruolo di maggior rilievo. La decisione di voler affidare il co-writer ad un alunno, ha dato all'esperimento un'importante svolta. Quest'alunno è riuscito a creare il vuoto intorno a sé, e a far abbassare l'interesse di tutta la classe verso il lavoro che stava svolgendo. Anche in questo caso, però, l'uso del computer ha organizzato e gestito il processo di apprendimento.

Su richiesta dell'insegnante, sono stati espressi alcuni commenti sull'utilizzo del software, anche se gli alunni, hanno mostrato qualche incoerenza nel giudizio.

In questa attività non si è verificato un vero accrescimento conoscitivo poiché l'argomento è risultato complesso e poco conosciuto.

Infine, il lavoro che visto coinvolta l'intera classe nell'elaborazione di un testo unico, ha prodotto risultati negativi, contrariamente a quanto accaduto nel precedente esperimento.

L'analisi dell'ultimo scenario pedagogico, che ha coinvolto la docente di matematica e una nuova classe, non ha prodotto risultati significativi dato che,

l'intera attività, incentrata sulla risoluzione di un problema matematico in sei gruppi, si è svolta adottando un metodo tradizionale di insegnamento/apprendimento, basato sulla presentazione scritta da parte dell'insegnante del problema e sulla risoluzione, avvenuta grazie al suo costante aiuto, dello stesso. La risoluzione, in definitiva, si è conclusa non evidenziando le diverse fasi di rappresentazione e risoluzione del problema ma, arrivando subito al risultato finale.

Per questa ragione, non si è ritenuto opportuno riportare i dati dell'attività, dal momento che sono venuti a mancare i presupposti e i requisiti fondamentali del lavoro collaborativo.

Conclusioni

La presente ricerca ha voluto da una parte, dare un prosieguo al già avanzato stato di sperimentazioni con l'uso del software CoFFEE nei contesti scolastici, in presenza, in questa sede, del fattore di novità rappresentato dal numero degli alunni immigrati nelle classi, dall'altro ha preso spunto, e ispirazione, dall'ultimo lavoro della César (2009) sulle interazioni sociali in contesti educativi multiculturali.

Risulta questo, un fattore interessante di analisi dal momento che, i contesti scolastici attuali sono, contesti scolastici non omogenei, e dal momento che sempre più, le pratiche collettive, sono fortemente determinate dalla presenza della tecnologia.

Questo è un campo non semplice di analisi visti i numerosi elementi che entrano in gioco nella complessa rete di relazioni umane.

Le analisi condotte, hanno voluto dimostrare l'impatto della tecnologia sui processi di apprendimento, non entrando però nello specifico dei processi che si generano nell'incontro tra sistemi interpretativi differenti. Le analisi, hanno interpretato le dinamiche gruppali, oggetto del presente studio, senza considerare la diversità culturale come variabile determinate nell'interpretazione dei fenomeni esaminati. In questo caso specifico, la diversità culturale è considerata come una realtà che in qualche modo si integra e non produce forti cambiamenti nel naturale processo di collaborazione tra le parti di un sistema gruppale.

I risultati delle analisi mostrano con grande chiarezza e rammarico, quanta poca predisposizione c'è nell'intraprendere azioni collaborative dotate di senso e

quanta sia poca la considerazione, in ambito scolastico, verso forme alte di costruzione dei saperi.

L'uso della tecnologia e della rete nei contesti formativi, offre grandi possibilità di sviluppo dell'individuo e della sua componente metacognitiva. Ma la sfida è capire, come usare la tecnologia per vantaggiosi risultati sul piano degli apprendimenti. In particolare, i dati hanno dimostrato come l'uso di specifici strumenti, favorisse il determinarsi di processi di produzione di senso e come, gli stessi, fossero più adatti per lo sviluppo di determinate competenze rispetto ad altre. La natura dello strumento, determina ed organizza il processo apprenditivo dell'individuo. In riferimento all'uso di CoFFEE nei contesti di classe, infatti, si è dimostrata la natura poco adatta della chat per attività di categorizzazione o per attività di rappresentazione dei concetti mentre risulta adatta, di contro, per attività argomentative libere.

L'uso della chat strutturata o dello strumento grafico, per la loro natura, presuppongono uno sforzo cognitivo maggiore, chiamando in causa processi di astrazione e riorganizzazione del pensiero.

Lo studio condotto, ha esaurito solo in parte, la originaria curiosità di scoprire cosa accade nei contesti quotidiani di vita reale dietro ai banchi scolastici, e si ripropone, con un maggiore rigore scientifico, adottando sempre uno sguardo etnografico, di interpretare il senso dell'azione umana in situazioni, per la loro natura, complesse.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, M. J., Quignard, M., Lund K., Séjourné A., *Computer supported collaborative learning in the space of debate*, CSCL Conference, 2003.
- Benhabib, S., 2002, *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*, Princeton, N. J., Princeton University Press.
- Bertozzi, R., 2001, *Famiglie straniere e scuola italiana*, in Bastianoni (a cura di).
- Boni, F., 2006, *Etnografia dei Media*, Roma-Bari, Laterza.-
- Brown, A. L., e Campione J. C., 1994, *Guided discovery in a community of learners*, Cambridge, MA, MIT Press.
- César, M., Kumpulainen, Kristiina., 2009, *Social Interactions in Multicultural Settings*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Cole, M., 1996, *Cultural Psychology*, Cambridge, Harvard University Press (trad. It, *Psicologia culturale*, Lecce, Edizioni Carlo Amore, 2004).
- David W. Johnson, Roger T. Johnson e Edythe J. Holubec, 1996, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Edizioni Erickson.
- Engestrom, Y., 1987, *Learning by Expanding*, Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.
- Gergen, K., J., *Il sé fluido e il sé rigido*, in D. Giovannini (a cura di), *Identità personale teoria e ricerca*, Zanichelli, Bologna.
- Giacomarra, M., 2000, *Al di qua dei media*, Introduzione agli studi di comunicazione e interazione sociale, Roma, Meltemi editore.
- Giglioli, P., P., 1973a, *Introduzione*, in Giglioli, 1973b.
- Goffman, E., 1969, *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. it., 1959, Bologna, Il Mulino.
- Goffman, E., 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, New York, Doubleday.
- Goffman, E., 1971, *Modelli di interazione*, trad.it, di *Interaction Ritual*, 1967, e *Strategic Interaction*, 1969, Bologna, Il Mulino.
- Grice, H. P., 1978, *Note su logica e conversazione*, trad. it. in Sbisà.
- Gutierrez, K., Larson, J., Kreuter, B., 1995, Cultural tension in the scripted classroom, The value of the subjugated perspective, *Urban Education*.
- Harrè, R., Van Langenhove L., 1991, Varieties of positioning, *Journal for the Theory of Social Behaviour*.
- Hutchins, E., 1995, How a Cockpit Remembers its Speed. *Cognitive Science*.
- Hymes, D., 1971, *On Communicative Competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- LaFramboise, T., Coleman, H., Gerton, J., 1993, *Psychological impact of biculturalism: evidence and theory*, in "Psychological Bulletin".
- Lea M., O' Shea T., Spears R., 1992, *Flaming in computer mediated communication: observations, explanations, implications*, in Lea M., (a cura di).
- Leont'ev, A., N., 1981, *The problem of activity in psychology*, in J., V., Wertsch (a cura di), *The Concept of activity in Soviet Psychology*, Armonk, N. Y.
- Ligorio e Hermans, 2005, *Identità dialogiche nell'era digitale*, Trento, Erikson.
- Ligorio, M., B., 2003, *Come si insegna, come si apprende*, Roma, Carocci Editore.
- Losito G., 2002, *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Maggioni, G., Vincenti, A., 2007, *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Roma, Donzelli Editore.
- Mancini, T., *Sé e identità*, 2001, Modelli metodi e problemi in psicologia sociale, Roma, Carocci.
- Mantovani, G., 1996, *Social context in HCI: a new framework for mental models, cooperation and communication*, in "Cognitive Science".
- Mantovani, G., 2004, *Intercultura*, Bologna, Il Mulino.
- Mantovani, G., 2008, *Analisi del discorso e contesto sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Marx, K., 1975, *Early Writings* (a cura di L. Coletti), Harmondsworth, Penguin.
- Mead, G., H., 1934, *Mind, self and society*, University of Chicago Press, Chicago (trad. It, *Mente sè e società*, Giunti Barbera, Firenze, 1972).
- Mecacci, L., 2000, *La mente umana e il suo mondo artificiale*, in G. Mantovani (a cura di), *Ergonomia*, Bologna, Il Mulino.
- Nigris E., *Fare scuola per tutti*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Parmigiani, D., 2009, *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Edizioni Erickson.
- Phinney, J., S., Rosenthal, D., A., 1992, *Ethnic identity in adolescenze: process, context and outcome*, in G. R., Adams, T., P., Gullotta, *Adolescent identity formation*, Sage, Newbury, Park.
- Pontecorvo, C., 1993, *La condivisione della conoscenza*, Firenze.
- Rabbie, J., M., Horwitz, M., 1988, *Categories versus groups as explanatory concepts in intergroup relations*, in "European Journal of Social Psychology".
- Salzano, D., 2008, *Etnografie della rete. Pratiche comunicative tra on line e off line*, Milano, FancoAngeli.
- Simmel, G., 1908, *Sociologia*, trad. it. 1998, Milano, Edizioni di comunità.
- Smith, P., 1988, *Discerning the subject*, Minneapolis, University of Minnesota press.

Spadaro P., F., Ligorio M., B., 2009, *Psicologia dell'intersoggettività nei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli.

Tajfel, H., 1981, *Human groups and social categories*, Cambridge, University Press (trad. it., *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, Il Mulino, 1995).

Van Diggelen W. e Overdijk M., 2007, *Small-group face to face discussion in the classroom: A new direction of CSCL research*. In C. A. Chinn, G. Erkens, e S. Puntambekar (a cura di), *Proceedings of the computer supported collaborative learning*.

Vygotskij, L., S., 1931, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti, 1974.

Vygotskij, L., S., 1934, *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

Wenger, E., 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.

Wenger, E., 2000, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in "Studi organizzativi", n.1.

Winkin, Y., 1981, *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.

Zucchermaglio, C., 2002, *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, Carocci.

Zucchermaglio, C., 2003, *Gruppi e interazione sociale*, in G. Mantovani (a cura di), *Manuale di Psicologia Sociale*, Firenze, Giunti.

Zucchermaglio, C., Alby, F., 2005, *Gruppi e tecnologie al lavoro*, Bari, Laterza.