

Cooperative Learning and work: a synergy between a methodology and a formative setting

Cooperative Learning e lavoro: sinergia tra una metodologia e un contesto di formazione

NICOLETTA ROSATI

The article presents an application of the principles of the Cooperative Learning in contexts other than that of schools. The context here is the workplace where this methodology has rarely been applied. Cooperative Learning facilitates the achievement of learning objectives thanks to the importance given to interpersonal relations that bond members of a group. In its various aspects, this methodology is especially effective when dealing with a group of individuals who are required to collaborate and work together toward a common aim. Workers need to be guided in the common process of planning, elaborating and producing a final outcome by a valid methodology that can emphasize what each individual can bring to the table. Cooperative Learning focuses on positive interdependence, promotional interaction and social skills, with work assuming a formative role for all individuals involved in the activity, beyond that of a mere productive aim.

Potrà apparire alquanto inusuale parlare di Cooperative Learning nell'ambito della pedagogia del lavoro. Il Cooperative Learning viene riconosciuto come un metodo che facilita l'apprendimento ed ha trovato, dai tempi della sua prima teorizzazione ad oggi¹, un ampio spazio di realizzazione nella scuola di ogni ordine e grado.

È proprio a partire dalla scuola, però, che il Cooperative Learning si è rivelata una metodologia "neutra", nel senso di una modalità di azione organizzata che si adatta a qualsiasi attività; si potrebbe affermare in termini molto semplici che il Cooperative Learning è un valido contenitore per qualsiasi contenuto e il modo in cui il contenuto viene sviluppato e realizzato contribuisce a creare forti legami interpersonali tra coloro che sono impegnati nella realizzazione dello stesso.

Questa definizione, alquanto generica, si presta anche ad essere applicata al mondo del lavoro. In esso, infatti, possiamo trovare gruppi di persone o anche soltanto coppie di persone (es: l'artigiano e il suo aiutante) che sono comunque legate tra loro

per fini produttivi e che, per raggiungere lo scopo, devono necessariamente apportare un contributo personale e coordinare i singoli sforzi.

La struttura-tipo di un'industria, un'impresa, una catena commerciale sembra riproporre le condizioni che nei primi del Novecento hanno sollecitato alcuni gruppi di ricercatori ad individuare una metodologia che da un lato garantisse l'apprendimento e dall'altro educasse la relazione interpersonale. La finalità educativa di base che accompagna l'applicazione del Cooperative Learning è rappresentata proprio dal riconoscere la centralità della relazione interpersonale come elemento propulsore di qualsiasi apprendimento. Rileggendo questo principio nel contesto del lavoro, sia pratico che intellettuale, la valenza della relazione interpersonale consente di accrescere il prodotto in termini di qualità e di quantità. Potenziare, infatti, abilità sociali quali la conoscenza reciproca, la realizzazione di relazioni autentiche, l'ascolto attivo, la negoziazione del conflitto, il superamento

del conflitto, la leadership distribuita è una condizione fondamentale per una buona attività produttiva, sia essa di natura materiale che intellettuale. Il contesto in cui il lavoro si svolge diviene quasi più importante del lavoro in sé perché dal modo in cui i protagonisti del lavoro vivono l'interdipendenza tra loro in vista della produzione finale dipende la qualità della stessa. Il Cooperative Learning influisce proprio sulla qualità delle relazioni interpersonali durante il comune sforzo per il raggiungimento di uno scopo finale e la buona qualità delle relazioni, cooperative e non competitive, aumenta qualitativamente e quantitativamente la produzione finale.

In sintesi, potremmo avanzare l'ipotesi che trasferendo le caratteristiche del Cooperative Learning dal contesto scolastico, nel quale è nato e si è sviluppato, a quello lavorativo si possa ottenere una migliore qualità dell'ambiente in cui i lavoratori operano, aiutare gli stessi a maturare una positiva immagine di sé in quanto lavoratori, un più alto senso di autoefficacia e, come conseguenza, migliorare la qualità della produzione salvaguardando, in tutte le fasi del lavoro, il valore e la dignità della persona che lavora.

Per meglio comprendere come il Cooperative Learning possa diventare una metodologia di rinnovamento nel processo lavorativo anche extra-scolastico, di seguito, si illustreranno le motivazioni che hanno condotto all'introduzione di tale metodologia nel mondo della scuola.

Verranno, inoltre, analizzate le caratteristiche proprie del Cooperative Learning e la loro possibile applicazione nei contesti di lavoro delle moderne organizzazioni.

Motivazioni per l'uso del Cooperative Learning nell'ambito lavorativo

La storia e la cultura umane si sono sviluppate gradualmente in relazione alla capacità dell'uomo di entrare in relazione, costituire gruppi, imparare a

collaborare. L'esigenza di collaborazione si è fatta sempre più importante nello sviluppo delle civiltà e nella storia dei popoli² e oggi, in particolare, tale necessità si avverte con maggiore urgenza, in relazione al vorticoso moltiplicarsi e al repentino evolvere delle informazioni sull'uomo e sulla realtà che ci circonda con conseguente impossibilità per gli individui di "dominare", in termini di conoscenza, la realtà umana. L'esigenza di mettere in relazione le conoscenze possedute su una determinata area di ricerca è quanto mai importante per garantire il progresso della scienza e della tecnica e il conseguente aumento del benessere umano.

I principali teorici del Cooperative Learning³ hanno identificato ed analizzato una serie di elementi sociali che giustificano l'introduzione del metodo nelle scuole. Tra gli elementi presi in considerazione, si sottolineano la carenza nel processo di socializzazione, le trasformazioni dell'economia e della scienza, i cambiamenti demografici che influenzano anche un certo "stile di comportamento" nel mondo del lavoro ed infine la concezione stessa di lavoro. Di seguito si cercherà di analizzare alcuni aspetti di tali elementi che possono servire da utile cornice per l'attuazione della metodologia del Cooperative Learning in qualsiasi ambito produttivo e di lavoro. Il processo di socializzazione consente l'inserimento delle nuove generazioni nella comunità di appartenenza della quale iniziano a praticare e a condividere, anche criticamente, i valori, gli stili di vita, le regole, la lingua, le norme codificate, la cultura. La socializzazione primaria viene sostenuta dalla famiglia e prosegue nel processo di socializzazione secondaria di cui la scuola è la maggiore agente per le nuove generazioni. Oggi, si assiste, però, ad un mancato o mancante processo di socializzazione primaria con conseguenti difficoltà, per la scuola, nel portare avanti la socializzazione secondaria.

I cambiamenti strutturali della società industriale e postindustriale, con le nuove complesse esigenze che questa pone, hanno "frantumato" il ruolo

primario che la famiglia deteneva nello scambio interpersonale e intergenerazionale e nella comunicazione sociale. Spesso fattori quali l'attività lavorativa di entrambe i coniugi, la forzata separazione dovuta alla mobilità professionale, la diffusione di situazioni di monogenitorialità per motivi differenti, la difficoltà crescente, tra i giovani adulti, ad assumere il ruolo genitoriale hanno prodotto carenze sul processo di socializzazione primaria. La mancanza di una socializzazione primaria produrrà nel tempo anche effetti sulla capacità degli individui di "misurarsi" con impegni comuni, rispettare le caratteristiche personali gli uni degli altri, sentirsi legati da uno scopo comune e da sforzi condivisi, riconoscere l'autorità e lasciarsi guidare dall'autorevolezza di chi assume ruoli di responsabilità nella gestione del lavoro. Si tratta di elementi che risultano importanti anche per un corretto agire nel campo lavorativo e per garantire una valida produttività alla struttura e all'organizzazione in cui si lavora.

I rapidi mutamenti, a volte anche radicali, che si sono registrati nella società in riferimento al campo della ricerca scientifica, tecnologica e della produttività sollecitano una formazione continua dei responsabili dei vari ambiti lavorativi e richiedono per coloro che sono chiamati ad operare concretamente nella produzione di mettere in atto competenze di cooperazione. Siamo in una fase sociale in cui le forze produttive devono necessariamente essere impegnate nei campi dell'informazione, delle conoscenze e dei servizi per mantenere alto il livello di gradimento. Ciò ha dato origine ad un'economia che si fonda su rapporti di interdipendenza a livello mondiale; viene richiesta una stretta cooperazione tra i paesi per potenziare lo sviluppo dei paesi più abbienti, per sostenere quelli in via di sviluppo e per risollevarli in sottosviluppo.

Alla cooperazione come sinergia di forze produttive si affianca la cooperazione di competenze specifiche di settore e di ricerca. Già a partire dalla seconda metà del XX secolo si è assistito ad una crescita esponenziale delle

informazioni e delle conoscenze scientifiche e tecniche al punto che la figura dell'esperto di settore è stata tramutata in quella del gruppo di progetto che avanza ipotesi di lavoro per migliorare la produttività unitamente alle condizioni di lavoro di chi deve essere artefice di questa produttività. Una singola persona, sia pure preparata e competente nel suo settore, oggi non è sufficiente per individuare, memorizzare ed elaborare tutte le informazioni e le conoscenze necessarie nella propria area di specializzazione. È necessario, pertanto, che anche nell'ambito lavorativo si metta in campo la funzione di cooperazione di cui l'interdipendenza sopra citata costituisce un aspetto fondamentale. Grazie alla cooperazione individui diversi per formazione, conoscenze, competenze, visioni del lavoro possono condividere le informazioni e i progetti di ricerca, coordinare gli sforzi secondo le capacità di ognuno, confrontarsi di fronte a punti di vista diversi cercando di assumere decisioni che rendano le diversità complementari e le superino nel tentativo di procedere avanti nel lavoro. Queste modalità di comunicazione e di azione sono il "cuore" del metodo cooperativo che appare pertanto utile nell'ambito del mondo del lavoro, qualunque esso sia, dalla alta tecnologia alla produzione ancora artigianale.

Un'ulteriore considerazione sulle motivazioni che possono giustificare l'applicazione del Cooperative Learning in campo lavorativo è rappresentata dalle trasformazioni che il fenomeno dell'urbanizzazione ha prodotto nella società attuale. L'urbanizzazione ha origini antiche, legate, in Europa, alla Rivoluzione industriale che ha convinto famiglie di contadini a trasferirsi nelle città nella speranza di trovare un lavoro più remunerativo. L'urbanizzazione di oggi è data dalla maggiore concentrazione di gente, soprattutto di giovani nelle grandi città, nella speranza di trovare offerte di lavoro più vicine al proprio progetto di vita. La maggiore concentrazione demografica in contesti urbani ha, però, anche determinato una "spersonalizzazione" nei rapporti

da individuo a individuo. La nascita e la diffusione dei cosiddetti “non luoghi” sono soltanto uno degli esempi che possono far riflettere su come l’anonimato tenda a pervadere la vita sociale. Questo atteggiamento di distacco e di individualismo di fronte a ciò che accade, senza coinvolgere in alcun modo il singolo, genera conseguenze anche nel campo del lavoro, dove colui che progetta non si sente in alcun modo legato a colui che realizza quello stesso progetto, a chi ne cura le rifiniture, a chi si occupa della pubblicizzazione del prodotto, ecc. In sintesi, si potrebbe dire che il mancato sviluppo di abilità sociali, quali il saper cooperare, può generare una sorta di isolamento anche sul piano lavorativo. A sua volta, questa mancanza di coordinazione e di fusione degli sforzi di ciascuno può determinare l’incapacità di condividere successi e insuccessi nel raggiungimento di uno scopo comune come, per esempio, la creazione di un determinato prodotto. Quanto affermato può essere applicato a quelle imprese di lavoro che producono beni materiali, immessi poi sul mercato secondo la legge della domanda e dell’offerta sia a quelle organizzazioni il cui lavoro agisce maggiormente sul piano intellettuale o congiuntamente, intellettuale e pratico, promuovendo il benessere sociale (per esempio, la sanità, la scuola, ecc.). L’ottica della cooperazione è, quindi, valida per tutti, qualunque sia la visione del lavoro che i singoli portano con sé.

Il lavoro

Nel tempo, si sono sviluppate interpretazioni diverse dell’azione lavorativa. Nella prima concezione l’uomo, come affermava Nietzsche, nasce “animale non definito”, cioè indeterminato, e questo fa sì che possa progettare la propria vita. Il lavoro è una delle espressioni di questa progettualità che traduce in azioni concrete il disegno o il sogno che ciascun individuo fa di sé e della propria vita⁴. L’uomo per vivere come essere dotato di dignità necessita di programmare ed

eseguire una serie di azioni con le quali si procura i mezzi necessari alla sopravvivenza, contribuendo anche, in tal modo, allo sviluppo delle proprie caratteristiche corporee e psichiche. In altre parole, la possibilità data all’uomo di progettare e di progettarsi trova nel lavoro l’unica azione che può contribuire ad emancipare la propria posizione nel mondo. Esiste, però, anche una concezione del lavoro opposta a quella appena illustrata, quella che ritiene inutile il lavoro ai fini dell’emancipazione della condizione umana. Secondo questa visione, l’uomo svolge il lavoro per necessità e non per scelta, quindi il lavoro non può servire per la piena realizzazione umana. Questa concezione del lavoro si iscrive nell’interpretazione piuttosto diffusa che vede nel lavoro soltanto la condanna conseguente il peccato originale e la perdita della condizione originaria di felicità propria dell’uomo. È opportuno sottolineare che quest’ultima interpretazione deriva da un’impropria lettura del testo biblico della Genesi in cui si parla della caduta umana dal paradiso terrestre e si considera la maledizione che ne consegue come maledizione del lavoro dell’uomo. Un’attenta lettura, invece, mette in rilievo come la maledizione è alla terra, poiché fino a poco prima della caduta c’erano armonia e cooperazione tra l’uomo e la terra⁵. La cooperazione, pertanto, potrebbe essere considerata una componente della condizione umana e del legame tra l’uomo e l’ambiente. La rottura dell’equilibrio generato proprio da una cooperazione in cui l’uomo e la natura erano stati posti da Dio in interdipendenza positiva ha comportato per l’uomo di non poter essere più “sostenuto” dalla terra in modo naturale, ma di dover ricavare da essa, con i mezzi della scienza e la propria volontà di fare (gli strumenti e il lavoro) la propria sopravvivenza in vista della piena realizzazione personale.

«La maledizione divina dà all’uomo, insieme alla tribolazione, alla sofferenza e al rischio della sopravvivenza anche l’autonomia e la scienza necessaria per condurre con qualche successo la

sua faticosa vita nel mondo»⁶. Da questa considerazione, si può avanzare l'ipotesi che la progettualità che Dio ha dato all'uomo come dono di libertà per affrontare con il proprio lavoro un mondo ormai reso ostile può avere differenti esiti nello svolgimento dello stesso lavoro. Si possono, infatti, riconoscere diverse modalità in base alle quali persone di culture diverse interpretano il senso del lavoro dell'uomo.

Nella cultura occidentale odierna è dominante una visione del lavoro in ottica quasi prevalentemente economica. È presente in questa visione anche la consapevolezza del valore "psicologico" che il lavoro ricopre nella realizzazione della persona, ma risulta mancante una riflessione che riconosca il valore del rapporto tra l'uomo e il lavoro ai fini dell'emancipazione della condizione umana nel contesto socio-ambientale. Tale riflessione era connaturale ad una visione dell'uomo secondo l'ottica religiosa⁷, ma, in un recente passato, era anche presente in sistemi di pensiero politico materialistico ed economicistico. La crisi delle ideologie e l'affermarsi di un aspetto dell'utilitarismo pragmatico ha impoverito la dimensione soggettiva del lavoro a beneficio di quella oggettiva; l'uomo viene, infatti, considerato uno strumento di produzione invece che come protagonista del lavoro in quanto "artefice e creatore" nella cornice di un sano rapporto con la natura e con l'ambiente. La visione economicistica del lavoro ha influenzato, nella storia, anche una concezione del progresso inteso come un aumento dei beni di consumo disponibili per l'uomo, ma l'impegno dell'uomo nel lavoro così inteso ha prodotto un impoverimento di senso e la sua riduzione concettuale a mera risposta per i bisogni primari dell'uomo. L'alienazione del lavoro o "prodotta dal lavoro" oggi è data dalla perdita di senso che accompagna lo sforzo dell'uomo per il lavoro e nel lavoro. Questa perdita di senso si accompagna all'incertezza verso il futuro e quindi ad uno sguardo al lavoro inteso come un bene di per sé perché difficile da ottenere e da mantenere come condizione stabile e duratura nel tempo. La

perdita del senso autentico del lavoro si ripercuote, pertanto, in una povertà di senso nella concezione della vita; per restituire alla vita il suo significato più profondo e recuperare il valore della progettualità è importante recuperare un corretto rapporto con il lavoro. Ogni rapporto che caratterizza l'uomo è basato sulla relazione interpersonale che fonda tutte le altre relazioni dell'essere con il mondo circostante e la cooperazione non è altro che una relazione interpersonale arricchita degli attributi della solidarietà, della valorizzazione delle differenze, della condivisione, della complementarità. Soltanto in un clima di condivisione, collaborazione e cooperazione i singoli possono ridiventare protagonisti attivi della vita sociale e, in questo processo di umanazione, il lavoro e il suo fine tornano ad occupare un posto centrale al servizio della persona e del suo sviluppo.

Per favorire la realizzazione di una concezione del lavoro come strumento di servizio per il raggiungimento del bene comune, l'adozione della metodologia del Cooperative Learning può facilitare la comprensione della dimensione relazionale come costitutiva dell'essere umano.

Si riportano di seguito le principali caratteristiche della metodologia del Cooperative Learning e dei gruppi cooperativi delineando le possibili applicazioni nel contesto delle organizzazioni di lavoro.

Le caratteristiche del metodo cooperativo

Gli elementi che possono essere individuati come peculiari di un lavoro eseguito in autentica cooperazione sono stati presentati in una valida sintesi da Strother⁸ e possono essere riconosciuti nelle seguenti caratteristiche:

- l'interdipendenza positiva;
- l'interazione promozionale faccia a faccia;
- le abilità sociali;
- la risoluzione di problemi;
- la leadership distribuita;

- il saper prendere decisioni;
- la soluzione dei conflitti;
- il controllo e la revisione del lavoro svolto.

Tali principi possono essere applicati in qualsiasi situazione di apprendimento, quindi anche nel campo del lavoro, pratico o intellettuale, dove c'è sempre una fase di apprendimento che precede la pianificazione e l'azione e che si arricchisce con l'esperienza diretta e con la successiva riflessione sull'agito professionale.

Di seguito, si illustreranno le caratteristiche sopra elencate.

L'interdipendenza positiva

L'interdipendenza positiva è la componente più significativa del metodo, costituisce la condizione essenziale per la quale ogni persona appartenente ad un gruppo interagisce con gli altri membri in modo da creare una sinergia interdipendente perché consapevole che il successo del gruppo, come quello personale, dipende dal livello di cooperazione che si instaura tra i membri nell'esecuzione del lavoro stesso.

L'interdipendenza positiva consente di sentirsi parte di un gruppo che è una delle condizioni fondamentali perché i membri coinvolti, per esempio nella produzione di un bene di consumo, si riconoscano parte integrante dell'organizzazione per cui lavorano, siano consapevoli ed "orgogliosi" della propria appartenenza ad essa, possano "sentire" che il bene prodotto è frutto e merito del proprio impegno. La condizione di interdipendenza, inoltre, è tale per cui ogni lavoratore pur svolgendo in modo consapevole e competente la propria funzione all'interno del gruppo, conosce ed è in grado di eseguire anche le funzioni degli altri membri. La preoccupazione che Marx aveva espresso nel *Capitale* riguardo al rischio di alienazione nel lavoro determinato proprio dalla "catena di montaggio", per cui ogni individuo ignora cosa compiono gli altri, pur

coinvolti nella produzione di uno stesso bene, viene eliminata proprio dall'organizzare dei membri in interdipendenza positiva. Queste condizioni di benessere psicologico determinano un modo di lavorare per cui ciascuno apporta il proprio irrinunciabile contributo nella consapevolezza, però, che il raggiungimento dell'obiettivo di lavoro deriva proprio dall'insieme degli sforzi di ciascuno e che il successo individuale non può realizzarsi senza il successo del gruppo. Questa condizione riduce notevolmente la tensione provocata dalla prestazione del singolo e dal bisogno di sapere che si è apprezzati per come si effettua la prestazione richiesta.

Lavorare in interdipendenza positiva produce ancora alcuni vantaggi quando sorgono alcuni problemi nella produzione del bene dovuti al mancato o al difettoso espletamento della funzione assegnata ad uno dei membri. In questo caso, gli altri componenti del gruppo di lavoro intervengono, in modo quasi automatico in supplenza cercando di compensare tale carenza, di impedire che il loro compagno permanga nella situazione di disagio e che la produzione del bene programmato sia ritardata o compromessa. Tutto quello che i compagni del gruppo mettono in atto per il raggiungimento dell'obiettivo di lavoro esercita un'influenza benefica sul membro più "debole" e lo rinforza nella motivazione al lavoro. Questo rinnovato desiderio di operare con gli altri e di perseguire il risultato atteso viene definito da Deutsch "catexi positiva"⁹. Nel sostenere il compagno in difficoltà, ciascuno sviluppa una specie di "compiacimento vicario" in ciò che fa. Quando tra i membri si rinforza la collaborazione per sopperire alle carenze momentanee di un compagno, si registra anche una maggiore tendenza ad influenzarsi positivamente all'interno del gruppo. Tale condizione è riconosciuta come inducibilità e produce tra i componenti del gruppo un aumento della influenza reciproca¹⁰. Queste modalità di funzionamento dei gruppi cooperativi possono produrre un potenziamento del lavoro

stesso, sia in termini di produzione qualitativa e quantitativa del prodotto atteso, sia in quelli di una migliore condizione di vita lavorativa dove la prestazione pratica si accompagna sempre ad un benessere psico-sociale.

Deutsch ha elencato una serie di fattori ed eventi che risentono positivamente delle condizioni di supplenza, *catexi* positiva e inducibilità all'interno di un gruppo cooperativo. Di seguito, si elencano alcuni di questi fattori:

- maggiore coordinamento degli sforzi comuni;
- più ampia suddivisione dell'attività da svolgere;
- maggiore diversità nel contributo offerto;
- maggiore comunicazione tra i membri;
- più forte tensione verso il raggiungimento del risultato;
- più attenzione ai membri del proprio gruppo;
- maggiore reciprocità nella comunicazione;
- maggiore condivisione delle valutazioni in riferimento alla comunicazione;
- valutazione, in genere, più favorevole, del gruppo e dei suoi prodotti;
- maggiore orientamento e produttività in un determinato lasso di tempo;
- maggiore cordialità e condivisione durante le comunicazioni;
- più alta qualità del prodotto durante una comunicazione;
- buona considerazione di sé durante le valutazioni del gruppo e dei suoi prodotti;
- più favorevole tendenza ad aiutare i membri del gruppo e ad impegnarsi per migliorare il gruppo stesso;
- sviluppo di un senso di obbligo/responsabilità nei confronti degli altri e tensione verso il successo.

Appare evidente come le caratteristiche sopra elencate costituiscono anche gli elementi che caratterizzano una buona condizione di lavoro ed un corretto processo lavorativo che sia

costantemente rispettoso della persona e dei suoi bisogni di crescita e piena realizzazione umana.

Secondo gli studi compiuti da Johnson e Johnson mobilitarsi per il raggiungimento di un obiettivo comune esercita effetti benefici anche sulla salute. Ogni individuo all'interno del gruppo sviluppa una più realistica valutazione delle proprie potenzialità ed accresce la stima di sé, aumenta la sua capacità di resistenza allo stress forse proprio per la sensazione diffusa di non essere solo ad affrontare gli impegni. Lavorare in modo cooperativo influisce sull'equilibrio psicologico molto più del lavorare insieme in una condizione competitiva. Si abbassa la sensazione di poter essere criticati, giudicati, non valorizzati perché gli altri sono vissuti come amici, collaboratori, persone a sostegno. In questo clima positivo si apprende a guardare il problema o i problemi anche dal punto di vista degli altri, a scambiarsi impressioni, pensieri e sentimenti suscitati dalle esperienze comuni in vista del raggiungimento del fine. Le idee si accrescono non perché "si sommano", ma perché dal confronto si moltiplicano in maniera esponenziale. Queste caratteristiche ampiamente studiate dalla dinamica di gruppo confermano l'importanza di introdurre la metodologia del Cooperative Learning in qualsiasi condizione di lavoro di imprese, organizzazioni o istituzioni. In alcune industrie automobilistiche si è adottata in via sperimentale una metodologia di produzione per nuovi progetti di mercato organizzando gli esperti, ingegneri e tecnici del settore, in gruppi di lavoro posti in competizione tra loro. Queste condizioni, però, secondo i ricercatori statunitensi non aumentano la qualità del prodotto. Sarebbe, invece, proficuo creare più gruppi cooperativi che lavorino con la metodologia del *brainstorming* alla presentazione di nuove idee, e che le idee collegabili in relazioni logiche possano essere affidate ai vari gruppi perché li sviluppino, con modalità di lavoro cooperativo, e li trasformino in ipotesi operative produttive. Gli elaborati di ciascun gruppo, poi, come in un *patchwork*, andranno a costituire il nuovo prodotto che, poiché

nato dalle competenze diverse e specifiche di tanti esperti, dal confronto, dalla combinazione e dalla fusione delle loro proposte porterà in sé potenzialità di successo. Da notare, infine, come l'amicizia che si viene ad instaurare all'interno di un gruppo cooperativo, anche se su base professionale, è tale che i membri si sentono sostenuti e quindi più pronti anche ad affrontare compiti più difficili; cresce, in questi casi anche la disponibilità ad affrontare sacrifici, la persistenza alla fatica grazie anche alle attestazioni di fiducia, di incoraggiamento e di stima che si ricevono dagli altri membri.

L'interazione promozionale “faccia a faccia”

L'interazione promozionale, detta anche “faccia a faccia” per rimarcare l'importanza delle dinamiche relazionali positive tra i singoli membri del gruppo, può essere definita come l'incoraggiamento, la stima, la collaborazione reciprocamente scambiati per raggiungere gli obiettivi condivisi e comuni. È caratteristica di individui che:

- percepiscono di avere bisogno degli altri per raggiungere scopi che da soli non riuscirebbero a perseguire;
- hanno una visione positiva dell'altro, non come concorrente, ma come qualcuno con cui condividere il piacere di fare qualcosa;
- accettano i suggerimenti degli altri come uno stimolo a migliorare ciò che stanno facendo.

L'interazione promozionale consente di agire direttamente sulla costruzione di un clima sereno e positivo all'interno del gruppo e si presenta come un mezzo di promozione della persona che, mentre prende coscienza delle proprie potenzialità, impara ad entrare in relazione autentica fino a manifestare atteggiamenti di aiuto, solidarietà e assistenza nei confronti di chi è percepito più debole.

Comoglio definisce l'interazione promozionale come «un atteggiamento di disponibilità a cogliere e a promuovere tutto ciò che può facilitare

l'impegno e lo sforzo comuni»¹¹ che comporta onestà e sincerità nei rapporti con gli altri, stima ed apertura, rispetto e fiducia, tolleranza di fronte agli errori commessi dagli altri e disponibilità personale ad accettare la correzione degli altri nei confronti personali, particolare sensibilità nel cogliere e riconoscere le difficoltà vissute dai membri all'interno del gruppo.

Entriamo, in questo modo, anche nel campo dell'etica del lavoro, un campo quanto mai delicato in cui i valori della persona si incontrano/scontrano e cercano un'armonia con gli scopi di lavoro, la *mission* dell'impresa e la sua visione di produttività.

Se l'interdipendenza positiva pone le condizioni perché i membri si sentano legati, interrelati l'uno all'altro, in vista di un comune scopo o aspettativa, l'interazione promozionale comprende tutti quei comportamenti positivi che sostengono i membri, ciascuno in particolare e tutti nel loro insieme, a voler raggiungere il comune scopo.

Questi comportamenti sono stati descritti come:

- l'accettazione, il rispetto dell'altro e l'inclusione: le persone si sentono molto più a loro agio quando condividono una conoscenza non superficiale tra di loro. Da questa condizione può derivare un'accettazione piena di tutti coloro con i quali si condivide un impegno di lavoro e il riconoscere che tutti, diversi e diversamente competenti, sono parte vitale di un medesimo organismo produttivo.
- La disponibilità concreta all'aiuto e all'assistenza efficace: in un gruppo di lavoro necessariamente possono incontrarsi persone con esperienze lavorative differenti, livelli di competenze diversificate e personali motivazioni al lavoro. L'incoraggiamento e la concreta assistenza dei membri più esperti possono favorire nei membri meno esperti il raggiungimento di un livello superiore di competenza così come dimostrato, nel campo dell'apprendimento, dagli studi di Vigostkij, di Murray, Blatt e Kohlberg¹².

- Gli scambi di informazioni e di materiali: spesso un solo individuo non riesce a ricercare da solo tutte le informazioni necessarie alla realizzazione del lavoro oppure non è in grado di rielaborare i dati a disposizione in modo originale e competente; mettere in comune le informazioni, utilizzare le competenze specifiche gli uni degli altri, confrontare le elaborazioni personali delle ipotesi di produzione, contribuisce a determinare tra i membri una sorta di sinergia e di solidarietà; essi imparano a collaborare perché hanno compreso che “il successo di uno è il successo di tutti”.
- Il *feedback* continuo: i *feedback* valutativi interni al gruppo migliorano le modalità lavorative e la produzione del gruppo stesso; i membri nutrono sentimenti positivi gli uni per gli altri per cui imparano a non considerare il *feedback* valutativo come un fattore negativo, ma come un utile elemento di autocorrezione.
- La stimolazione reciproca per raggiungere lo scopo comune: qualora le funzioni lavorative del gruppo cooperativo si rivelassero difficoltose oppure richiedessero un impegno da protrarsi nel tempo, l’incoraggiamento reciproco, la suddivisione del compito e la condivisione della fatica permetteranno di perdurare nell’impegno personale con persistenza e costanza di applicazione.

L’interazione promozionale viene davvero riconosciuta come un “antidoto” ai rischi del disimpegno sociale (*social loafing*), dell’effetto del “corridore libero” e quello dello “sfruttatore”. Tali condizioni si realizzano in genere all’interno dei gruppi tradizionali quando lo sforzo per raggiungere il prodotto finale è particolarmente forte; i membri, allora, rallentano la tensione positiva verso il raggiungimento dello scopo e iniziano un progressivo disimpegno. Può esserci chi, di fronte al disorientamento del gruppo, decida di continuare da solo (“il corridore libero”) e chi

invece, sicuro delle proprie alte potenzialità, decida di allinearsi con quei membri che hanno ridotto l’impegno perché si sente superiore ai compagni (“lo sfruttatore”).

Con l’attuazione dell’interazione promozionale molti dei problemi sopra accennati trovano una naturale soluzione. Il sano rapporto di cooperazione tra i membri e il reciproco sostenersi è tale che ogni comportamento che non sia solidale nel gruppo venga percepito come una minaccia dalla quale occorre proteggersi, non singolarmente, ma come un unico gruppo coeso. Tutti i membri, pertanto, si adoperano perché atteggiamenti privi di solidarietà siano cambiati.

Il comportamento solidale è tale che ciascun individuo avverte la fiducia che gli altri ripongono nel suo operato e tale percezione conferma il senso di autoefficacia nei singoli.

L’impatto positivo dell’interazione promozionale per il successo crea una sinergia di azioni tra i membri, una condivisione di sentimenti positivi verso la realizzazione del prodotto atteso.

Le abilità sociali

Non si può immaginare come un qualunque rapporto che legghi, in campo lavorativo, i diversi protagonisti di un’organizzazione non possa far riferimento alle abilità sociali. Questa caratteristica rende la metodologia del Cooperative Learning molto più complessa rispetto ai metodi competitivi che in genere si applicano nelle organizzazioni di lavoro. Quando si collabora con altre persone per il raggiungimento di un unico scopo, si condividono idee e necessariamente si confrontano posizioni differenti riguardo alla realizzazione del lavoro, si chiamano in causa alcune specifiche abilità sociali che dovrebbero costituire “la valigetta del lavoratore”. Il riferimento è ad abilità quali il saper essere con gli altri, l’interagire in modo costruttivo, l’affrontare problemi, assumere democraticamente decisioni, incoraggiare la partecipazione, gestire conflitti, negoziare. Le abilità sociali o *social skill* vengono definite come l’insieme di comportamenti

cognitivamente progettati e controllati, legati ad una motivazione all'agire e tali che consentono ad una persona di dar luogo, sviluppare e mantenere una relazione positiva con gli altri. Si parla, inoltre, di competenze sociali o *social competence* per indicare i livelli di *expertise* che ciascun individuo raggiunge nell'uso costante e continuo delle abilità sociali e che sostengono la buona relazione e l'interazione con gli altri. Questi comportamenti sono fondamentali in qualsiasi ambiente di lavoro, dalla fabbrica all'organizzazione no profit; esse costituiscono anche diversi modi di essere persona all'interno di un ingranaggio produttivo e/o economico senza perdere di vista il fine di ogni lavoro: la piena realizzazione umana nel conseguimento di beni e benessere comuni.

Potrà apparire strana l'affermazione che tali abilità non sono sempre presenti nelle organizzazioni di persone che lavorano in quanto, come si è affermato nell'introduzione di questo articolo, la mancanza di un valido processo di socializzazione primaria non consente di sviluppare, nel tempo, la capacità di stare e di lavorare efficacemente insieme che costituiscono, oggi, componenti degli stili manageriali ed imprenditoriali necessari alla conduzione di ogni attività produttiva. Comoglio sostiene che prima di iniziare a lavorare in gruppo si dovrebbe monitorare e valutare il possesso di queste abilità da parte dei componenti. Nel caso in cui queste non siano presenti, sarebbe auspicabile che le organizzazioni di lavoro prevedessero, nei corsi di formazione, qualificazione, riqualificazione e/o aggiornamento dei dipendenti, un percorso di "insegnamento" delle suddette abilità e con l'esercizio pratico delle stesse in condizioni di Service Learning¹³.

La risoluzione dei problemi

L'andamento efficace di un'organizzazione di lavoro è dato anche dalla possibilità di incontrare ed affrontare problemi. Potersi confrontare nella risoluzione di un problema è sempre un'esperienza positiva ed altamente motivante se condotta in

condizioni cooperative. L'incontro/scontro con un problema è in genere un'esperienza che può generare ansia ed incertezza a vari livelli; quando questa esperienza, però, è affrontata insieme ad altri con i quali è possibile condividere responsabilità e decisioni anche il problema si trasforma in una sfida motivante in grado di innalzare la stessa efficacia delle soluzioni apportate per risolverlo. Se si contestualizza tutto questo nell'ambito delle condizioni di produttività e di guadagno di una qualsiasi impresa lavorativa la risoluzione dei problemi, seguendo la metodologia del Cooperative, si può rivelare un'azione efficace di aumento della produttività unitamente alla soddisfazione personale dei singoli lavoratori coinvolti nella ricerca della soluzione. Il clima che si genera nell'affrontare insieme questioni sempre nuove di lavoro influisce beneficamente nello sviluppo dell'organizzazione e nella crescita personale dei singoli componenti.

Si percepisce un problema quando ci si accorge che c'è una differenza tra ciò che si ha o si sta realizzando e ciò che si vorrebbe avere o realizzare. Esistono ovviamente varie tipologie di problemi, dai più semplici, la cui risoluzione può essere ovvia e immediata, ai più complessi che richiedono uno studio, un'analisi e la possibilità di vagliare varie soluzioni.

L'approccio alla risoluzione di un problema è sempre una forma di apprendimento e questo può far ipotizzare che le tecniche di soluzione dei problemi possano essere facilmente trasferite da un contesto educativo a quello lavorativo e viceversa nell'ottica di una visione del lavoro come elemento educativo ed educante.

La soluzione di un problema procede, in genere, secondo una procedura determinata. Esistono vari modelli di soluzione di problemi, prodotti dalla ricerca e validi per l'applicazione delle strategie di risoluzione in qualsiasi contesto. Tra questi modelli, si suggeriscono quelli del pensiero laterale di De Bono¹⁴, del *Creative Problem Solving* di Parners¹⁵, quello di Bobele e Buchanan, quello di Simon e quello di D.W. Johnson e F.P. Johnson¹⁶

in quanto facilmente applicabili nel mondo del lavoro. Si riportano di seguito il modello di Simon¹⁷ e quello di Bobele e Buchanan come possibili esempi di trasferimento di metodologie sorte rispettivamente in ambito educativo e lavorativo e perfettamente adattabili a contesti diversi da quello per il quale sono stati ideati. Questa considerazione dovrebbe confermare la validità dell'introduzione di metodologie nate nell'ambito dell'apprendimento secondo un'ottica educativo-didattica in contesti educativi diversi quali quello del mondo del lavoro.

Simon suggerisce di esaminare il problema secondo una procedura in tre fasi che prevedono la comprensione del problema (*intelligence*), la progettazione (*design*) e la scelta della soluzione possibile (*choice*).

Nella fase di comprensione del problema è necessario individuare i dati che sono funzionali alla risoluzione dello stesso, separandoli da quelli superflui. Occorre, quindi, organizzarli in modo tale da riformulare in modo specifico la definizione del problema.

Si passa, quindi, alla ricerca e alla progettazione delle varie soluzioni possibili. Quando è possibile individuare più di una soluzione, risulta più facile l'applicazione della procedura di soluzione del problema. In questa fase, risultano utili le strategie di "generazione delle idee" che facilitano la formulazione di molteplici ipotesi di risoluzione.

Le varie soluzioni proposte possono essere ordinate gerarchicamente dalle più efficaci alle meno oppure da quelle più positive o migliori a quelle più negative o peggiori. Si stabiliscono quindi i criteri in base ai quali valutare le singole soluzioni per giungere alla scelta di una, ritenuta possibile per la valutazione positiva delle conseguenze dopo la sua applicazione.

Il modello messo a punto da H. Kenneth Bobele e Peter Buchanan, due consulenti manageriali che si sono occupati della formazione dei dirigenti di azienda, prevede la ricerca di una soluzione al problema seguendo un piano di azione a cinque fasi e, poi, discutendo le soluzioni trovate. Le fasi

alle quali fanno riferimento Bobele e Buchanan sono le seguenti:

- *Identificare il problema:* si procede ad un'identificazione corretta del problema, quindi se ne indicano le cause, si applicano al problema le tipiche domande ("Chi?" "Cosa?" "Dove?" "Quando?" "Perché?" "Come?") e poi ci si chiede di quali ulteriori informazioni si abbia bisogno per affrontare il problema e chi possa fornire tali informazioni.
- *Generare soluzioni alternative:* questa fase richiede una produzione di idee originali e nuove. Può essere utile al riguardo l'uso della tecnica del *brainstorming* oppure "la scatola delle idee", una scatola dove sono state introdotte parole per le quali si cercano associazioni varie. I partecipanti sono sollecitati a pensare e ad esprimere tutti i possibili usi di un oggetto comune, preso anche dalla scatola delle idee. Al termine i membri del gruppo affrontano un problema verosimile occorso tra un dirigente e un venditore. Il problema va identificato seguendo la strategia appresa e, sempre in conformità a questa, vanno suggerite le soluzioni possibili.
- *Definire i criteri:* le soluzioni suggerite devono essere riesaminate sulla base di criteri quali: i costi, il tempo necessario, la ricaduta sociale, i rischi, il pericolo di nuovi problemi, i benefici, ecc. Viene allora predisposta una scala delle priorità e le soluzioni ipotizzate nelle fasi precedenti sono riesaminate sulla base di questa scala.
- *Definire un piano di azione:* si sceglie una strategia da adottare e se ne pianifica l'applicazione in sequenze.
- *Prevedere sistemi di controllo durante la realizzazione:* la realizzazione di qualsiasi progetto prevede un'attenzione costante a ciò che accade e a come il progetto stesso procede nella sua elaborazione. Questa vigile attenzione consente di individuare

immediatamente possibili o eventuali incongruenze, disagi, incomprensioni e di poter in breve tempo intervenire modificando il progetto stesso verso la soluzione ottimale del problema.

La leadership distribuita

Il Cooperative Learning considera efficace il gruppo che adotta una *leadership* variata a seconda delle abilità richieste e, quindi, coinvolge tutti i membri nell'assunzione di tale ruolo. Sul problema della leadership nel gruppo i ricercatori del Cooperative Learning hanno assunto una posizione condivisa e caratterizzante il metodo stesso. La leadership di un gruppo cooperativo deve essere distribuita, questo ruolo, però, non è da intendersi come una posizione di preminenza di un membro rispetto agli altri, ma come un servizio, una delle tante funzioni che i membri si distribuiscono e nelle quali si alternano.

La *distributed-action theory* della leadership ipotizza che se un gruppo vuole raggiungere con successo l'obiettivo che si è dato, deve realizzare azioni che rispondano a due funzioni principali:

- orientare, sostenere, impegnare i membri verso il raggiungimento dello scopo;
- mantenere un clima sereno e favorire le relazioni interpersonali.

Questi obiettivi sono tipici non soltanto di una qualsiasi condizione di apprendimento, ma anche di un contesto lavorativo dove risulta fondamentale lo scambio di informazioni e la circolazione delle stesse tra gli appartenenti all'organizzazione, qualunque sia il ruolo che svolgano all'interno. Una leadership impostata sul raggiungimento di questi obiettivi può favorire, infatti, il coordinamento, la verifica di quanto si produce, ma anche la sintesi delle informazioni, l'organizzazione e l'orientamento degli sforzi di ciascuno verso l'obiettivo comune. Ne consegue che un *leader* positivo è colui che riesce a

coinvolgere al più alto livello i colleghi di lavoro e/o i dipendenti dell'impresa verso la realizzazione del fine. Tale funzione presuppone una serie di azioni che gradualmente creano coesione nel gruppo, fanno sentire i membri valorizzati personalmente e sostenuti nello sforzo. Il leader dà inizio a quello che definiremmo il processo di "crescita" del gruppo esponendo nuove idee e fornendo le informazioni necessarie per iniziare la condivisione del problema e la distribuzione dei compiti. Laddove fosse necessario reperire ulteriori dati, il leader è il primo a fornire queste informazioni e a sollecitare ulteriori ricerche in tal senso da parte dei membri. Egli riesce anche a stimolare i vari componenti ad esprimere le proprie opinioni e a condividere gli esiti di ricerche svolte personalmente. Un'altra funzione del leader è data dalla distribuzioni delle funzioni all'interno del gruppo e nel dare un orientamento generale al lavoro. Ogni tanto è, poi, necessario che il leader esprima lo stato di fatto della produzione o della realizzazione dei singoli interventi di miglioramento perché tutti siano al corrente di ciò che è stato fatto e di ciò che deve essere ulteriormente pianificato e realizzato. La funzione di riassumere le posizioni espresse e di sintetizzare il lavoro già svolto aumenta il livello di consapevolezza dei membri rispetto al lavoro svolto e rinforza la coesione del gruppo stesso oltre che fornire, a ciascuno, orientamenti circa ciò che deve essere ancora realizzato per la soluzione del problema.

Ci sono, inoltre, due tesi che secondo la *distributed-action theory* sono fondamentali per una leadership distribuita e riuscita: il riferimento è alla possibilità e alla regola in base alla quale ciascun membro può assumere comportamenti da leader aiutando la creazione di un clima positivo e mantenendo la collaborazione efficace all'interno del gruppo. Ne consegue la seconda tesi: ciascun membro può eseguire le funzioni di leadership. Questo significa che non necessariamente una sola persona debba assumere le funzioni di leadership, ma queste possono essere distribuite tra i vari

membri, ciascuno può mettere in atto uno o più comportamenti da leader. L'insieme di questi comportamenti, però, sostiene il gruppo in quanto tale e consente la realizzazione degli obiettivi.

La distribuzione dei ruoli di leadership, fondamentale nel campo dell'apprendimento al fine di potenziare il successo dei singoli, diviene basilare anche nel contesto di una pedagogia del lavoro che si preoccupi di fare dell'impegno lavorativo dei singoli un'occasione di crescita e di realizzazione personale completa

Il processo decisionale

L'iter che accompagna la ricerca di una soluzione ad un determinato problema deve necessariamente terminare in un'azione mentale di assunzione di una decisione definitiva finale. Si può affermare, quindi, che tra il processo di soluzione del problema e quello decisionale ci sia una continuità logica e temporale. Il processo decisionale, comunque, come già quello di soluzione dei problemi, costituisce un percorso naturale nella gestione di progetti di lavoro e di produzione. Anche per questo aspetto è possibile mutuare dal campo dell'apprendimento delle procedure didattiche che risultino valide anche per la realizzazione dei fini produttivi ed economici.

Secondo Comoglio con il termine "decisione" si può intendere sia il processo attraverso il quale si arriva ad esprimere una scelta, sia la scelta finale di per sé¹⁸. La decisione, infatti, si esprime attraverso una preferenza "teorica" o un'azione che ne realizza il contenuto.

Appare chiaro, quindi, come il processo decisionale si espliciti attraverso alcune fasi: l'identificazione delle possibili azioni da attuare, la valutazione delle stesse e la selezione delle diverse proposte.

La fattibilità e la correttezza di un processo decisionale sono basate anche sulle modalità con le quali viene assunta una decisione. Queste consentono ai membri di un gruppo di essere attivamente partecipi nel procedimento che

terminerà con l'assunzione di una decisione concertata e comune.

Riguardo alle diverse modalità decisionali il riferimento di seguito riportato è quello dei ricercatori D.W. Johnson e F.P. Johnson i quali hanno individuato sette modi di assunzione di una decisione che appaiono particolarmente adatti ai contesti di lavoro in cui un manager e diversi responsabili devono assumere decisioni che siano però condivise da tutto il personale coinvolto nel progetto di lavoro. Seguono le modalità presentate dai ricercatori statunitensi:

- *modalità decisionale autoritaria*: una sola persona esprime la decisione a nome del gruppo, senza però aver condiviso con lo stesso l'orientamento espresso. Tale modalità richiede un tempo ristretto, ma non impegna tutte le risorse del gruppo e, come conseguenza, genera un basso livello di soddisfazione.
- *Modalità decisionale con il ricorso agli esperti*: è una modalità messa in atto quando i membri del gruppo non possiedono le informazioni, le abilità o le competenze per assumere correttamente una decisione e quindi coinvolgono nel processo degli esperti esterni. Questa modalità richiede un tempo breve di realizzazione e una minima responsabilità dei membri, ma, non coinvolgendo le risorse interne, genera scarsa soddisfazione tra i membri.
- *Modalità decisionale con ricorso alla consultazione dei membri*: in questa modalità viene garantita la consultazione di tutti i membri del gruppo, ma la decisione finale viene poi assunta da un responsabile. Questa modalità richiede un impiego variabile del tempo, in base al numero dei partecipanti, l'utilizzo delle risorse interne è parziale, genera quindi una scarsa soddisfazione e un basso livello di responsabilità individuale nella decisione.

- *Modalità decisionale autoritaria dopo la discussione del gruppo*: questa modalità è applicata nei gruppi a struttura gerarchica per cui è fondamentale il ricorso al parere dei singoli membri prima che colui che ricopre il posto più alto di responsabilità assuma la decisione. La discussione viene attuata in presenza di tutti i membri per cui è possibile un confronto dialettico.
- *Modalità decisionale lasciata ad una minoranza*: può succedere che sia necessario assumere una decisione che riguarda una sola parte del gruppo e, in questo caso, il gruppo delega alcuni membri perché mettano in atto il processo decisionale. È una condizione particolare in cui alcuni partecipanti continuano il lavoro da svolgere e altri si impegnano nell'assumere una decisione che li riguarda da vicino. Questa modalità è piuttosto rapida, però connota in modo scarso la partecipazione dei membri, l'assunzione di responsabilità e l'utilizzo delle risorse interne.
- *Modalità decisionale con votazione della scelta per maggioranza*: si tratta di una modalità molto diffusa nei gruppi; è in genere applicata quando non si è giunti ad una condivisione delle idee e ad un accordo comune. La votazione delle scelte ritenute più adatte al problema nasconde, in realtà conflitti latenti che, pur non emergendo come tali, tuttavia richiedono il ricorso alla maggioranza per porre fine ad una discussione. Il tempo impiegato per l'assunzione della decisione è breve, la qualità della stessa è buona, ma la responsabilità individuale e la valorizzazione delle risorse umane sono scarse.
- *Modalità decisionale basata sulla ricerca del consenso*: è una modalità molto positiva, di non facile applicazione. La ricerca del consenso tra i membri precede qualsiasi decisione. Richiede tempi lunghi, una buona capacità comunicativa tra i membri, una partecipazione attiva, una flessibilità mentale

tale da saper assumere punti di vista anche diversi dal proprio ed essere quindi disponibili a cambiare posizioni già assunte. Il senso di responsabilità nell'assumere la decisione e la soddisfazione dei membri in questo procedimento sono molto alte.

La cornice sociale odierna, quanto mai variegata anche all'interno dei più svariati contesti lavorativi, è tale da richiedere a chi esercita funzioni di leadership un continuo sforzo di ascolto, accoglienza ed accettazione fondato sul confronto e sulla assunzione di comuni prospettive. Vengono richieste, cioè, visioni dell'organizzazione o dell'impresa che, confrontate e approfondite, possano generare una prospettiva unica e, se condivise, possono potenziare i risultati del lavoro. Per questi motivi, anche l'aspetto di assunzione delle decisioni deve essere curato particolarmente da chi si interessa e si occupa della formazione nell'ambito delle organizzazioni e delle imprese di lavoro.

La soluzione dei conflitti

Il conflitto è un'esperienza comune e connaturale alle situazioni in cui più persone sono coinvolte nelle scelte per la realizzazione di un comune scopo.

Un conflitto può avere una causa "vera" cioè un elemento o una situazione che realmente è causa del contrasto tra i contendenti; può esistere, però, anche una causa "falsa" e quindi un pseudo-conflitto quando il contrasto tra i contendenti è soltanto apparente.

Thomas ha individuato tre diverse modalità in cui le persone possono percepire un conflitto:

- modalità egocentrica: i contendenti vedono il problema alla base del conflitto soltanto dal proprio punto di vista e sono incapaci di decentrare la propria visione delle cose;
- modalità interpretativa: i soggetti definiscono il conflitto interpretando le ragioni che sono

alla base delle posizioni assunte da ciascun contendente;

- modalità estesa: il conflitto riguarda un problema complesso, coinvolgente più persone, più punti di vista, molteplici posizioni e valori¹⁹.

Alcuni studiosi hanno tentato un esame approfondito delle modalità di superamento del conflitto e una loro definizione: Rahim, Zuelke e Willerman hanno parlato della dimensione competitiva o impositiva, contrapposta a quella cooperativa, per indicare una soluzione del conflitto con l'attenzione centrata sul sé dei contendenti in contrasto, invece, con una soluzione per cui l'attenzione guarda verso gli altri²⁰. Van de Vliert ha descritto le due dimensioni parlando di ottica distributiva e integrativa²¹. Uno schema molto diffuso nelle metodologie applicate per la risoluzione dei conflitti è quello centrato sui contendenti intesi come "vincenti" e "perdenti".

Un'altra diffusa modalità di soluzione dei conflitti, molto diffusa soprattutto dove i contendenti sono minori, è quella dell'arbitrato ossia il ricorso ad una persona con riconosciuta autorità che possa decidere chi sia il vincente e chi il perdente. Anche la scelta di ricorrere all'arbitro può essere interpretata come una sorta di compromesso. I due in conflitto ritengono, infatti, che l'arbitro possa distribuire in modo equilibrato ed equo torti e ragioni, rimanendo totalmente neutrale.

Nell'applicazione del Cooperative Learning si preferisce adottare la strategia della negoziazione che meglio risponde alla ricerca di una soluzione in grado di "educare" le persone mentre cercano una via di superamento del conflitto. Secondo D.W. Johnson e R.T. Johnson, P.E. Johnson, Deutsch e Rubin²² la negoziazione richiede l'esercizio di diverse competenze e il rispetto di alcune regole come di seguito indicato:

- individuazione delle cause del conflitto
- disponibilità a discutere per superare il conflitto;

- identificazione dei propri bisogni e dei propri scopi;
- identificazione chiara di ciò che si desidera che l'altro faccia;
- capacità di confronto;
- comprensione della prospettiva dell'altro;
- capacità di trovare soluzioni che comportino un vantaggio per entrambi i contendenti;
- ricerca creativa di più soluzioni possibili;
- ricerca di un punto di accordo che soddisfi entrambi i contendenti.

La negoziazione consente di raggiungere soluzioni positive anche migliorando la comunicazione tra i contendenti. L'effetto immediato è dato da un aumento degli atteggiamenti di fiducia reciproca e di accettazione della fatica per il confronto delle posizioni assunte. Una soluzione positiva del conflitto influisce sull'immagine di sé, rinforzando il senso di autoefficacia e, quindi, di autostima e rende il gruppo di lavoro più coeso.

Il conflitto dovrebbe, pertanto, essere visto come un valore aggiunto anche nella vita delle organizzazioni lavorative in quanto alimenta la capacità di riflessione, di argomentazione, di presentazione delle proprie idee, la comprensione dei punti di vista diversi dai propri, esercita il confronto e la chiarificazione del pensiero.

Il conflitto consente di «approfondire ed arricchire le relazioni [...] rendono più consci dei problemi che devono essere risolti nelle nostre relazioni e ci spingono ad affrontarli»²³, come affermano D.W. Johnson e R.T. Johnson.

Le competenze necessarie perché un conflitto sia affrontato in modo positivo si inseriscono nella cornice delle competenze di natura sociale. La negoziazione, infatti, presuppone la capacità di comunicare il proprio punto di vista, di accogliere quello dell'altro e di voler operare un confronto cercando ciò che unisce e ciò che divide. Le persone impegnate nella negoziazione imparano anche a riconoscere i propri sentimenti e a comprendere quelli degli altri, ad esprimere i

propri bisogni e a riconoscere quelli dell'avversario, a ricercare una o più soluzioni possibili facendo ricorso alla propria creatività e alla capacità decisionale. Si potrebbe sintetizzare che tramite il conflitto la persona comprende meglio il proprio modo di essere e matura la decisione per il cambiamento e questi elementi sono fondanti per una pedagogia del lavoro che accompagni la pratica quotidiana dello stesso.

Il controllo e la revisione del lavoro svolto

La descrizione delle caratteristiche Cooperative Learning applicate ai contesti lavorativi extrascolastici apre facilmente la strada ad un tipo di valutazione connaturale alla struttura delle imprese e delle organizzazioni in genere.

Lo svolgimento di un lavoro cooperativo comporta due modalità valutative:

- la valutazione del “prodotto”, sia come realizzazione di singoli e che del gruppo (*monitoring*);
- la valutazione del modo di collaborare (*processing*).

Abbiamo, quindi, una valutazione che coinvolge tanto il versante produttivo quanto quello relazionale ed organizzativo. Si tratta di una valutazione che non è più autoreferenziale, riferita soltanto al prodotto richiesto o agli obiettivi posti dall'impresa, ma guarda alla persona che esprime se stessa attraverso il lavoro. Nella valutazione svolta secondo i principi del Cooperative Learning, il valutatore guarda il lavoro svolto dal gruppo, considerando, però, anche l'apporto che ciascuno ha fornito nella realizzazione comune. In questo modo tutti i lavoratori coinvolti nel progetto di produzione si sentono responsabili di quanto prodotto singolarmente e della riuscita globale del prodotto. È fondamentale valutare questo aspetto perché il livello di impegno offerto dai singoli può influire sul risultato del lavoro e può generare, in caso di valutazione negativa, un clima di sfiducia

generale sulle possibilità di successo. Il gruppo diviene in questo modo un mediatore dello stesso successo produttivo. La seconda modalità valutativa cura, invece, il mantenimento di buoni rapporti tra i vari componenti del gruppo di progetto. Considera inoltre la qualità delle interazioni all'interno del gruppo, la presenza o meno di stima reciproca, di interazione promozionale e la capacità di superare conflitti. L'attenzione del valutatore su questo aspetto è importante soprattutto quando si trova a considerare il lavoro di gruppi fortemente centrati sul compito di produzione al punto da trascurare le relazioni interpersonali. La revisione delle modalità operative del gruppo si esplica anche attraverso l'azione di *debriefing*, una sorta di riflessione autovalutativa, dopo il lavoro, messa in campo con lo scopo di rendere i singoli membri consapevoli del proprio apporto al progetto o alla produzione. Tale revisione coinvolge anche la sfera emotiva della persona permettendo di far emergere la qualità del clima relazionale all'interno del gruppo. La funzione del *debriefing* è proprio quella di aiutare i singoli membri e il gruppo nel suo insieme a prendere consapevolezza del proprio modo di agire, cogliendo gli aspetti positivi da sostenere e da potenziare e modificando quelli ritenuti negativi per il raggiungimento del successo finale del gruppo.

Seguendo la metodologia del Cooperative Learning è consentito, in ambito lavorativo, dar luogo ad una valutazione formativa finalizzata ad un'autoregolazione dell'azione con lo scopo di migliorare la prestazione dei singoli e la qualità dei prodotti dando la giusta considerazione alla persona come risorsa e come protagonista della produzione.

Comunità di pratica e Cooperative Learning

Un interessante confronto può realizzarsi tra il Cooperative Learning e l'approccio delle Comunità di pratica; queste ultime hanno già trovato applicazione nei vari campi della

formazione e del lavoro e, proprio come il Cooperative Learning, hanno avuto una diffusa applicazione nell'ambito scolastico, nella formazione degli insegnanti. È utile, quindi, provare a mettere a confronto le caratteristiche dei due approcci per evidenziare possibili contiguità, integrazioni e complementarietà.

Le comunità di pratica sono gruppi di persone che hanno in comune un interesse o una passione per qualcosa, mirano a conseguire un apprendimento continuo, interagendo con regolarità e condividendo le informazioni a disposizione per migliorare il loro modo di agire²⁴. I primi studi sulle comunità di pratica, a partire dagli anni Ottanta, erano centrati sul concetto di apprendimento situato²⁵, definizione emersa come esito di alcuni studi iniziati da deGroot, su come si comportano gli “esperti” e gli “apprendisti” in un determinato ambito di conoscenza e di pratica²⁶. A partire da queste ricerche, si è sviluppata la riflessione sul fenomeno specifico dell'*apprendistato*. Wenger e Lave sottolineano che nell'esperienza di apprendistato non viene coltivato soltanto il rapporto tra esperto e novizio o apprendista, ma anche quello tra i membri della comunità che sono coinvolti nell'esperienza di apprendimento²⁷. Il vero apprendistato, quindi, non si esplica solamente tra chi insegna e chi apprende, ma si evolve, coinvolge e fa crescere tutti quelli che sono presenti nella comunità dove si verifica l'apprendimento. La relazione fondamentale nell'apprendistato è pertanto definita da Wenger una relazione di “partecipazione evolutiva” con conseguente trasformazione dell'identità all'interno di un approccio comunitario nel quale si potrebbero già intravedere i presupposti per l'applicazione del Cooperative Learning. Dall'idea di partecipazione evolutiva nella comunità Wenger e Lave elaborarono anche il concetto di “partecipazione periferica legittimata” (*legitimate peripheral participation*) in riferimento ai processi specifici di apprendimento situato. Gli elementi fondanti della struttura della comunità di pratica sono rappresentati proprio dai due aspetti di

comunità e di *pratica*, che si combinano con un altro concetto base, quello dell'apprendimento situato. Gli elementi fondanti citati richiamano i costrutti di cooperazione, azione sinergica e promozionale e apprendimento in situazione che si è visto essere elementi tipici della dinamica dei gruppi cooperativi. Lo stesso Wenger, d'altronde ha indicato il Cooperative Learning come uno degli elementi che non possono mancare in una comunità di pratica²⁸.

Le comunità di pratica si caratterizzano anche per la delimitazione di un campo tematico, le relazioni tra le persone che costituiscono la comunità e uno specifico modo di intendere la pratica. Il campo tematico richiama l'argomento degli apprendimenti inteso come quella porzione di sapere che viene messa in comune e trattata insieme; le persone sono accomunate da un interesse comune, e intessono relazioni intersoggettive, sia pure finalizzate al raggiungimento dell'interesse comune; la pratica, infine, comprende quell'insieme di idee, di informazioni di materiali, di racconti e di esperienze condivisi con il gruppo. Il tipo di interazione che intercorre all'interno delle comunità di pratica è di tipo informale così come informale è la relazione tra i vari membri delle comunità nelle quali dunque non c'è alcun tipo di gerarchia o di valenza istituzionale. Queste caratteristiche richiamano, per analogia, le varie tipologie di interdipendenza positiva che si vengono a creare all'interno di un gruppo cooperativo nell'intento di raggiungere il medesimo scopo. Anche all'interno di questi gruppi si verifica necessariamente uno scambio e una messa in comune di materiali, informazioni, idee, esperienze proprio con l'intento di aiutare tutti i membri a dare correttamente il proprio apporto in vista del prodotto finale. In una comunità di pratica, gli argomenti possono essere più strutturati, come per esempio, un gruppo di lavoratori che si occupa di una determinata fase del lavoro o di un aspetto del prodotto. Questo tipo di comunità, come si è detto, trova applicazione anche in altri ambiti tra i quali la scuola dove

anche il Cooperative Learning ha avuto la prima applicazione.

La forte coesione che lega i membri tra loro nella comunità di pratica conduce alla costituzione di un'identità di gruppo che, a sua volta, porta a condividere un proprio linguaggio, una propria cultura e un insieme di norme, esplicite o implicite, funzionali alla regolazione della vita della comunità. La specifica identità della comunità è arricchita dalle singole personalità degli individui, ma, allo stesso tempo, rafforza le stesse attraverso i processi di apprendimento e di acquisizione di conoscenze e, in un secondo momento, nell'utilizzo di questi apprendimenti nella pratica. È stato notato che l'identità che si costruisce all'interno delle comunità di pratica suggerisce una certa criticità se considerata con le categorie proprie della pedagogia della persona; l'identità a cui si riferisce Wenger, infatti, sacrifica la soggettualità nell'interazione sociale²⁹. Nel Cooperative Learning la persona rimane centrale, il suo apporto è insostituibile in quanto individuo eppure grazie a questo personale contributo, così come a quello degli altri membri, il gruppo si configura come tale e tutti i partecipanti si sentono uniti nel raggiungimento del loro scopo, ma senza "sacrificare" la propria identità o sfumarla nell'appartenenza sociale al gruppo. Si potrebbe affermare che il gruppo cooperativo è coeso e forte perché le identità, al suo interno, sono riconosciute e valorizzate nelle loro specificità.

Come si è visto non si può parlare di gruppi cooperativi se questi non rispondono alle caratteristiche proprie del Cooperative Learning descritte precedentemente: nello stesso modo non si possono definire comunità di pratica un insieme di persone che, nel comune scopo e nella tensione verso il miglioramento, non realizzino alcune fondamentali caratteristiche: l'impegno reciproco, l'impresa comune e la prassi condivisa. L'impegno reciproco rappresenta l'aspetto interattivo della comunità, aspetto che richiede un patto di impegno condiviso da tutti i partecipanti, che può anche essere discontinuo. Nell'approccio cooperativo

invece si parla di interdipendenza positiva per la quale i membri sono costantemente in relazione e l'impegno non può essere discontinuo se non a danno del benessere e della riuscita del gruppo. L'interazione promozionale, però, consente di sostenere l'impegno di tutti, soprattutto dei soggetti più deboli del gruppo stesso.

L'impresa comune nasce dalla condivisione degli interessi e dal *commitment*, una sorta di dedizione che i *practitioners* nutrono nei confronti della comunità. I membri sono aiutati dall'impresa comune a percepire l'importanza dell'impegno reciproco e in questo sono sostenuti nel processo di responsabilizzazione. Nel Cooperative Learning la responsabilità è sia individuale che collettiva e questo consente di superare l'eventuale rischio di sfumare la centralità della persona come soggetto responsabile nel senso di responsabilità comunitaria in cui tutti si sentono responsabili del lavoro progettato o compiuto, ma non come singoli. La prassi condivisa comprende l'insieme delle risorse, personali e materiali, e delle pratiche messe in comune, intese come modi di operare, strumenti, linguaggi. La differenza con il Cooperative Learning risiede proprio nel fatto che queste risorse costituiscono «set di risorse condivise dalla comunità»³⁰ mentre nei gruppi cooperativi i membri costruiscono insieme le risorse, i materiali e il linguaggio comune interagendo costantemente in vista dello scopo finale del lavoro.

Gli ambiti di applicazione delle comunità di pratica sono diversi e abbracciano un'ampia varietà di settori lavorativi; quello delle organizzazioni ha costituito l'ambito-pioniere di applicazione di questo approccio ed ha subito posto al centro dell'attenzione la valorizzazione delle risorse umane e del potenziale che deriva dall'essere in relazione dei membri coinvolti. Anche nel campo dell'amministrazione pubblica si sono avute esperienze di applicazione della comunità di pratica e in questo settore l'applicazione di tale strategia risponde ad un'alta sfida che vuole contrapporsi alla difficile burocratizzazione del

lavoro che, per tradizione, si incontra in questo ambito lavorativo. L'applicazione delle comunità di pratica così come, a nostro giudizio, del *cooperative learning*, gioverebbe per l'acquisizione di una maggiore flessibilità organizzativa e di pensiero contribuendo alla realizzazione di processi di *open innovation* a tutela e promozione del valore e dell'identità dell'uomo anche in mezzo ad esigenze di lavoro burocratico³¹.

Un altro ambito in cui la comunità di pratica ha trovato la sua applicazione è quello delle associazioni e delle settore sociale dove la formazione degli operatori è fondamentale per un corretto approccio alla persona con difficoltà e si basa sulla condivisione delle conoscenze e su di un *problem solving* finalizzato alla ricerca di continuo miglioramento dei servizi offerti nel sociale.

All'interno della scuola, come si è accennato, la comunità di pratica ha avuto un'ampia diffusione per la formazione degli insegnanti e del personale amministrativo allo scopo di sostenere entrambe queste categorie a vivere l'impegno di lavoro, ciascuno nella sua specificità, come un contributo per la migliore gestione delle risorse all'interno delle istituzioni scolastiche e per

l'implementazione di un'offerta formativa variegata. L'approccio della comunità di pratica investe anche la gestione della classe promuovendo fra gli alunni modalità di condivisione dell'apprendimento che abbraccia tre diverse ambiti: quello all'interno della classe, quello della classe in relazione con il territorio³² e, nella prospettiva dell'orientamento al lavoro, quello destinato ai singoli studenti per sollecitare interesse ad argomenti che possano trovare un successivo sviluppo nel futuro campo lavorativo.

L'approccio della comunità di pratica e quello del Cooperative Learning potrebbero sembrare in contrapposizione, ma ad uno studio più attento appare possibile come tra i due approcci possa esserci sinergia e, in alcuni settori, anche complementarità; il Cooperative Learning, infatti, potrebbe essere assunto come il metodo in base al quale realizzare la struttura della comunità di pratica. L'adattabilità del metodo cooperativo a qualsiasi contenuto consentirebbe di affrontare tutti i settori lavorativi e di formazione al lavoro evitando, però, i rischi di un'eccessiva enfaticizzazione della logica della comunità su quella della persona.

NICOLETTA ROSATI

Università di Roma LUMSA

University of Rome LUMSA

¹ M. Deutsch, *A Theory of Cooperation and Competition*, «Human Relations», 2, 1949, p. 129.

² E. Cassirer, *Saggio sull'uomo: introduzione ad una filosofia della cultura umana* [1944], tr. it., Armando, Roma 2004

³ Il riferimento è agli autori D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Social Skills for Successful Group Work. Interpersonal and small group skills are vital to the success of cooperative Learning*, «Educational Leadership», 47, 1989, pp. 29-33; D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Structuring Academic Controversy*, in S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*, Greenwood Press, Westport 1994; D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Comp., Edina 1991; S. Kagan, *Cooperative Learning: resources for teachers*, University of California, Riverside 1989; S. Kagan, M. Kagan, *The Structural Approach: six keys to cooperative*, in S. Sharan(Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*, cit.

⁴ A. Gehlen, *L'uomo, la sua natura, il suo posto nel mondo* [1940], tr. it., Feltrinelli, Milano 1983.

⁵ G. Ravasi, *La Bibbia in un frammento. 200 porte all'Antico e al Nuovo Testamento*, Mondadori, Milano 2015.

⁶ M. Pollo, *Animazione culturale*, ElleDiCi, Torino 2002, p. 111.

⁷ Giovanni Paolo II, Lettera enciclica *Laborem exercens*, Edizioni Vaticane, 14 settembre 1981.

⁸ D.B. Strother, *Cooperative learning: fad or foundation for learning?*, «Phi Delta Kappan», 72 (2), 1990, pp. 158-162.

- ⁹ M. Deutsch, *Cooperation and trust: Some Theoretical Notes*, in M.R.Jones, *Nebraska symposium of Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln 1962, p. 282.
- ¹⁰ *Ibidem*.
- ¹¹ M. Comoglio, *Animazione di gruppo e di comunità*, dispense del corso di Metodologie di animazione, di gruppo e di comunità », Università di Roma LUMSA, anno accademico 2012-13, p. 73.
- ¹² L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* [1934], tr. it., Giunti, Firenze 1992 ; F.B. Murray, *The acquisition of conservation through social interaction*, «Contemporary Educational Psychology», 7, 1982, pp. 257-271; M.Blatt, L.K. Kohlberg, *The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement*, «Contemporary Educational Psychology», 7, 1982, p. 112.
- ¹³ A. Furno, *Service Learning: the Essence of the Pedagogy*, Age Publishing, Greenwich 2001; M. Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà*, Città Nuova, Roma 2006.
- ¹⁴ E. De Bono, *Lateral Thinking. A textbook of creativity*, Penguin Books, New York 1977.
- ¹⁵ S.J. Parners, *Source book for Creative Problem-solving: a Fifty Years Digest of Proven Innovation*, Creative Foundation Press, Buffalo 1992.
- ¹⁶ D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Joining Together. Group Theory and Group Skills*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1991.
- ¹⁷ H.A. Simon, *The New Science of Management Decision*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1977.
- ¹⁸ M. Comoglio, M.A. Cardoso, *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma 2000, p.129.
- ¹⁹ K.W. Thomas, *Conflict and Conflict management*, in M.D. Dunnette, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally Chicago 1976, pp. 889-935.
- ²⁰ M.A. Rahim, *Managing Conflict in Organizations*, Praeger, Westport 1992; D.C. Zuelke, M. Willerman, *Conflict and Decision Making in Elementary Schools. Contemporary Vignettes and cases for School Administrators*, Wm C. Brown Publishers, Dubuque 1987.
- ²¹ E. Van De Vliert, *Small Groups Conflicts*, in J.B. Gittler, S.W. Gittler, *The Annual Review of Conflict Knowledge and Conflict Resolution*, vol 2, Garland Publishing, New York 1990, pp. 83-118.
- ²² D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom*, Interaction Book Company, Edina 1992; D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Constructive Conflict in the School*, «Journal of Social Issues», 50, 1994, pp. 117-137; P.E. Johnson, *Conflict Management: a Review of Literature for School Leaders*, «Journal of School Leadership», 4, 1994, pp. 708-724; M. Deutsch, *Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research*, «Journal of Social Issues», 50, 1994, pp. 13-32; J.Z. Rubin, *Models of Conflict Management*, «Journal of Social Issues», 50, 1994, pp. 33-45.
- ²³ D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Teaching Students to Be Peacemakers*, Interaction Book Company, Edina 1991, pp. 1, 8-9.
- ²⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1998], tr.it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- ²⁵ C. Pontecorvo, A.M. Ajello , C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995 ; E.Wenger, *Comunità di pratica*, cit. ; M.P. Striano, *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 2000.
- ²⁶ A. deGroot, *Thought and choice in chess*, Mouton, The Hague 1965.
- ²⁷ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- ²⁸ E. Wenger, *Communities of Practice: the Social Fabric of a Learning Organization*, «Healthcare Forum Journal», 39 (4), July/August, 1996, p. 26.
- ²⁹ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.
- ³⁰ E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, «Studi Organizzativi», 1, 2000, pp. 11-34.
- ³¹ M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011.
- ³² Si richiama al riguardo l'esperienza di formazione-lavoro "VET" attuata nelle scuole secondarie olandesi a vari livelli. Il riferimento è anche all'attuale esperienza con stage di formazione al lavoro, nell'ottica di alternanza scuola-lavoro prevista per gli studenti delle scuole secondarie dall'art.1, c.1, lett.o della Legge 107/2015.