

Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>

ISSN 2975-0075

N° 2 - Anno 2024
pp. 230-267

Approcci didattici inter-attivi nella formazione universitaria: il «Problem based learning» e il «Problem solving cooperativo»

Fulvio POLETTI

*Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Lugano (Cantone Ticino-CH),
fulvio.poletti@etik.ch*

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press

Abstract

Il contributo presenta due approcci didattici, incentrati sull'attivazione e partecipazione degli studenti, che la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (www.supsi.ch) adotta nell'ambito dei suoi percorsi formativi.

Si tratta, da un lato, del *Problem based learning* (PBL) riguardante gli operatori sanitari, dall'altro del *Problem solving cooperativo* (PSC) per quanto concerne la formazione di educatori e assistenti sociali.

In entrambi i casi, il principio è di porre gli studenti di fronte a situazioni problematiche concrete che potrebbero riscontrare nelle loro realtà professionali future, per affrontare le quali sono organizzati in comunità di pratica e di apprendimento incentivanti la collaborazione, la partecipazione e la responsabilità condivisa all'interno dei sottogruppi costituiti.

In virtù di questa intensa interazione e attraverso il confronto con compiti e problemi autentici, le équipes sono portate a sviluppare analisi, ipotesi e argomentazioni, costruendo così un habitus attitudinale e cognitivo orientato alla consapevolezza, alla decisione e alla riflessione (cfr. operatore riflessivo) in relazione ai contesti e alle esperienze professionali considerate.

Keywords

Attivismo pedagogico, Problem based learning (PBL), Problem solving cooperativo (PSC), formazione universitaria, competenze professionali

1. Introduzione

Il contributo intende presentare due approcci didattici, che si ispirano e si inseriscono nel solco della tradizione inerente al movimento pedagogico attivistico, adottati dalla SUPSI - www.supsi.ch

(Poletti, 2020) - nell'ambito della formazione degli operatori sociali e di quelli sanitari.

In considerazione della propensione professionalizzante della propria missione formativa, finalizzata all'acquisizione di conoscenze e competenze ricercate dal mondo del lavoro e quindi con la preoccupazione di orientare adeguatamente all'esercizio reale di una professione specifica, si è rivelato molto importante presso la SUPSI fare riferimento alle esperienze più vicine alle condotte professionali di riferimento, segnatamente nei due campi d'attività menzionati, in maniera da contemperare e far interagire al meglio 'teoria' e 'pratica' nei contesti di apprendimento in causa.

I due approcci didattici in questione sono rispettivamente: il *Problem based learning* (PBL) per quanto riguarda gli operatori sanitari, il *Problem solving cooperativo* (PSC) per quanto concerne la formazione degli operatori sociali. Pur con delle caratteristiche peculiari distintive, essi condividono una filosofia e una metodologia di fondo simili, giacché entrambi sono incentrati sull'attivazione e la facoltà partecipativa degli studenti, che diventano così protagonisti del processo di acquisizione delle competenze mirate.

Il principio è quello di metterli di fronte a situazioni problematiche concrete che si possono verificare nelle loro realtà professionali future e per affrontare le quali sono organizzati secondo la postura di *comunità di pratica* o *di apprendimento* che incentiva la collaborazione, la partecipazione e la responsabilità condivisa all'interno dei collettivi (sottogruppi) costituiti.

Ciò potrebbe portare, come vedremo nelle conclusioni, ad un nuovo modo di concepire la formazione universitaria, ivi comprese le procedure di valutazione, nella misura in cui si volesse prendere lo spunto da simili innovazioni o iniziative didattiche per rivedere sostanzialmente l'assetto formativo all'interno degli ambienti accademici.

2. Breve premessa storica: retaggio dell'Attivismo pedagogico

Per conferire un minimo di spessore e non limitarsi soltanto alla dimensione tecnico-procedurale dei due approcci preannunciati, giova richiamare, come retroterra storico-culturale degli stessi, la stagione dell'Attivismo pedagogico (Poletti, 2016).

Si può far risalire l'origine del movimento attivistico nello scorcio dell'Ottocento, allorché prese avvio una serie di sperimentazioni ed esperienze educative, nonché di nuove ed originali elaborazioni pedagogiche, le quali rispondevano all'esigenza di un sostanziale rinnovamento dell'insegnamento, in una fase di grande fermento economico, sociale, politico, culturale sull'onda della Rivoluzione francese e della Rivoluzione industriale. Ciò comportò, fra l'altro, una maggiore considerazione e attenzione riguardo alla realtà dell'infanzia; la diffusione della ricerca scientifica e del metodo sperimentale applicati anche ai campi della psico-pedagogia; l'affermarsi delle democrazie parlamentari con la necessità per i loro membri di formarli adeguatamente per assicurarne il passaggio da 'sudditi' a 'cittadini': informati, consapevoli e responsabili.

L'espressione «scuola attiva» si ritrova per la prima volta soltanto nel 1917, in un articolo scritto da Pierre Bovet (1878 - 1944): psicologo e pedagogista svizzero, il quale diresse a Ginevra sia l'*Institut J.-J. Rousseau* sia il *Bureau International de l'Education*, che fondò nel 1925 insieme ad Adolphe Ferrière, cui si deve la diffusione del termine testé indicato.

Non è peregrino o fuori luogo ritracciarne dei precursori illustri in Socrate (470/469 - 399 a. C.) con la sua paideia improntata alla maieutica, nonché in Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) con la rivoluzione copernicana da lui propugnata in campo educativo ponendo al centro l'educando piuttosto che il precettore (sebbene non manchino alcuni lati di ambiguità in simile capovolgimento di vedute), così come in Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) con il suo «metodo naturale» fondato sul principio formativo dell'integralità di «mente» (esercizio dell'attività intellettuale conoscitiva) «cuore» esercizio della volontà e del sentimento) e «mano» (esercizio delle abilità manuali). Si possono riconoscere addentellati anche con talune caratteristiche del metodo di «mutuo insegnamento», ideato da Joseph Lancaster (1778-1838) e da Andrew Bell (1753-1832) - pur con differenze di rilievo fra i due -, che ebbe una certa diffusione, nella prima metà del XIX secolo, in Europa e non solo.

Il massimo dispiegamento del movimento pedagogico in questione lo si registra tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del secolo scorso, attraverso l'opera e la riflessione di numerosi autori, nonché d'innomerevoli iniziative educative che non sempre hanno ottenuto un adeguato riconoscimento o semplicemente sono state registrate nella memoria storica dell'evoluzione del pensiero pedagogico, come accaduto innumerevoli volte nel corso delle varie epoche storiche (Cambi & Ulivieri, 1994).

Con il termine sintetico di «Attivismo» si intende qui riassumere e inglobare tutta una serie di denominazioni («scuola nuova», «educazione nuova» «scuola attiva», «pedagogia attiva», «scuola funzionale», «scuola progressiva», «scuola del lavoro», «pedagogia popolare») che, pur nella loro diversità d'orientamento ideologico-politico anche marcata, rimandano ad alcune linee tendenziali e a motivi di fondo sostanzialmente comuni.

In verità, appunto, l'ondata di rinnovamento ad esso afferente è ben lungi dall'apparire all'insegna dell'unitarietà e continuità, giacché va riconosciuta

l'estrema complessità del tessuto costituito dall'attivismo, nel quale si intrecciano esperienze vissute (fra loro neppure omogenee) e sistemi pedagogici, istanze psicologiche e istanze sociali, ragioni politiche e scelte assiologiche, polemiche di varia natura, per non parlare delle proteste e dell'autocritica attraverso le quali l'attivismo stesso si è costruito.

L'attivismo può essere capito solo se si accetta il pluralismo culturale che lo sostiene, e che è evidente fin dal suo primo periodo.

(Mencarelli, 1977, pp. 383, 402)

Si può rappresentare, in sostanza, questo indirizzo dell'educazione come qualcosa che “rassomiglia più a una costellazione, nella quale ci sono numerosi gruppi di astri di tutti i tipi e grandezze - con un certo movimento o orientamento generale - che a un sistema planetario chiuso” (Luzuriaga, 1970, p. 27).

Merita anche solo richiamare figurativamente i personaggi più emblematici del movimento pedagogico in causa, tanto per darne un'idea rapida ed evocativa della variegata e preziosa ricchezza, rimandando i lettori alle loro opere per eventuali approfondimenti.

Esponenti dell'Attivismo pedagogico					
 Robert Baden-Powell 1857-1941	 John Dewey 1859-1952	 Rudolf Steiner 1861-1925	 Giuseppina Pizzigoni 1870-1947	 Maria Montessori 1870-1952	 Ovide Decroly 1871-1932
 Édouard Claparède 1873-1940	 Adolphe Ferrière 1879-1960	 Roger Cousinet 1881-1973	 Alexander S. Neill 1883-1973	 Anton S. Makarenko 1888-1939	 Lev S. Vygotskij 1896-1934
 Célestin Freinet 1896-1966	 Paulo Freire 1921-1997	 Don Lorenzo Milani 1923-1967	 Danilo Dolci 1924-1997

Figura 1 - Autori significativi dell'Attivismo pedagogico.

In effetti, non è questa la sede per passare in rassegna esaustivamente l'intera portata filosofica, metodologica e operativa dell'Attivismo. Limitiamoci qui, invece, a riassumere a grandi linee e in estrema sintesi i punti principali di convergenza, che ne connotano l'essenza, suscettibili di fornire un substrato storico-concettuale al nostro discorso:

1. *Critica radicale mossa alla scuola tradizionale*, accusata di verbalismo («scuola della saliva» come la denominava Freinet), moralismo, astrattismo ingeneranti passività nell'educando.
2. *Centralità del soggetto che apprende*: posizione preminente dell'allievo, al quale viene conferito un ruolo attivo, dinamico, propulsivo nell'azione pedagogica.
3. *Antiautoritarismo*: affermazione del «*principio di educabilità*» (in virtù del quale l'insegnante è chiamato a credere convintamente

nella riuscita dei propri allievi) e del suo corollario, il «*principio di libertà*» (assegnato al ruolo di chi si trova in situazione di apprendimento, al quale si riconosce il diritto alla non reciprocità, vale a dire a scegliere di aderire o meno al progetto educativo intrapreso), ritenuti entrambi essere il fulcro della dinamica/relazione pedagogica, in quanto ne costituiscono la scommessa o la sfida fondatrice ...¹

4. Presa in *considerazione dei bisogni e degli interessi degli alunni* quale ancoraggio e volano dell'azione didattica, così da stimolarne la motivazione, senza la quale ogni intervento educativo è destinato al fallimento. Il che non significa assecondare arrendevolmente ogni desiderio o capriccio, bensì commisurare gli obiettivi formativi perseguiti dal/i docente/i alle esigenze evolutive e realizzative degli studenti, spronandoli ad espandere i loro orizzonti culturali con interventi efficaci e stimoli apprenditivi appropriati.
5. Impegno per realizzare una «*scuola su misura*» (vedi E. Claparède) di chi la frequenta, nel rispetto delle sue specificità e propensioni, così da configurare dei percorsi educativi personalizzati e attagliati alle esigenze dei diretti interessati, pur all'interno di un quadro di condivisione comunitaria con gli altri membri dell'organizzazione scolastica (Luppi, 2018).
6. Promovimento dell'*apprendimento esperienziale* invece di un'acquisizione meramente teoretica o intellettualistica, in cui

¹ "La vera scommessa educativa è quella dell'educabilità associata a quella della non reciprocità: fare di tutto perché l'altro riesca, ostinarsi a inventare tutti i mezzi possibili per fare in modo che l'altro apprenda, sapendo tuttavia che è lui che apprende e che, pur esigendo il meglio, devo prepararmi ad accettare il peggio ... e soprattutto continuare a pretendere il meglio dopo aver accettato il peggio! Ammettere che il principio di educabilità possa essere costantemente messo in scacco, senza per questo rinunciarvi. Assumere la negazione/l'insuccesso (la non riuscita) dell'educabilità, senza per questo sfociare nel risentimento e nella disillusione, senza soccombere al fatalismo o sprofondare nel cinismo. (...) In fondo, qual è la posta in gioco nello statuto della ricerca pedagogica, se non la posizione che assumiamo su queste due domande essenziali: sono disposto a scommettere sull'educabilità di tutti e a usare tutte le conoscenze che possiedo e tutta l'immaginazione di cui sono capace per raggiungere questo obiettivo? Sono disposto ad accettare che l'altro sfugga al mio progetto, non mi ripaghi né in gratitudine né in sottomissione, possa liberarsi dalla mia influenza... senza però risentirmene o abbandonare la mia determinazione?". (Meirieu Philippe: <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>; (cfr. Terraz & Denimal, 2018)

- l'esperienza costituisce la via principale e un terreno fertile per imparare, con la riqualificazione del lavoro e delle attività di tipo manuale, fisico-sportivo, artistico-espressivo, ludico-ricreativo (un posto preminente è accordato al gioco), da svolgere anche all'aperto: cfr. "outdoor education" (Farnè et al., 2018).
7. Stretta connessione, *saldatura fra scuola e vita*, privilegiando lo studio dell'ambiente, concepito come abbecedario naturale e socioculturale da cui attingere gli spunti per promuovere un apprendimento significativo, in quanto ancorato alla realtà esistenziale di chi impara.
 8. Centralità della *socializzazione*, intesa nella duplice accezione di finalità educativa volta a creare coesione comunitaria, nonché di modulo didattico facente leva in larga misura sul metodo del lavoro di gruppo, pur annettendo importanza anche all'*individualizzazione* dell'insegnamento-apprendimento per rispettare le peculiarità soggettive degli alunni (cfr, «scuola su misura» accennata sopra).
 9. Clima scolastico improntato alla *cooperazione* e ai canoni della ricerca/scoperta poggiante sulla «domanda euristica» (capacità di interrogarsi riflessivamente), lo «spirito/pensiero critico» e un atteggiamento problematicistico, spingendo i ragazzi a cooperare e a raggiungere un sempre maggior grado di autonomia nell'acquisizione delle conoscenze utili per un adeguato inserimento nella vita sociale e professionale. Il tutto inteso non nel senso di un pedissequo adattamento allo status quo, ma in quanto capacità di valutare criticamente e incidere efficacemente sulla realtà in vista di un miglioramento personale e collettivo. Di qui l'affermazione della dimensione etico-politica attraverso l'educazione alla *responsabilità sociale* e alla *cittadinanza attiva*, nonché mediante un approccio partecipativo e critico-scientifico.
 10. *Valutazione* priva dei toni/connotati di una pratica eminentemente sanzionatoria e fiscale, ma vista *nella sua valenza formativa*: l'errore non è più considerato un elemento di disturbo da aborrire e penalizzare, giacché rappresenta un utile indicatore per cogliere le difficoltà manifestantesi nell'opera di apprendere. Pertanto, la rivisitazione interpretativa dello

«sbaglio/inciampo» costituisce un'occasione qualificante per elaborare specifici interventi didattici e strategie opportune per superarlo, nella prospettiva di percorsi apprenditivi individualizzati e co-costruiti, orientati alla riuscita e al successo nel perseguire determinati obiettivi. Entro tale cornice, allo spirito esasperatamente competitivo nel rapporto tra studenti sono preferiti il confronto con sé stessi e l'emulazione con gli altri; alla competizione, in breve, è preferita la cooperazione (vedi punto precedente).

11. Educazione concepita nella sua accezione più ampia e globale, all'insegna della *formazione integrale del soggetto* volta a svilupparne le diverse valenze, dimensioni e potenzialità secondo plurime e sfaccettate direzioni evolutive: cognitiva, affettiva, sociale, etica, artistica ... In simile prospettiva si reputa opportuno avvalersi di una pluralità di linguaggi e di metodologie nell'incrocio/incontro fra le materie di studio, privilegiando la *visione inter-trans-disciplinare*. Nel processo d'insegnamento-apprendimento vi è la centrazione sul «*senso*», alla ricerca di un significato forte dal punto di vista conoscitivo ed esistenziale.

Il fatto che tanti degli autori legati a questa matrice pedagogica si siano concentrati sulla prima fase dello sviluppo psico-umano non inficia assolutamente il portato innovativo e l'estensione delle loro idee/proposte rispetto all'istruzione superiore, compresa quella universitaria, poiché le stesse vi si possono atagliare benissimo, evidentemente con i dovuti aggiustamenti e aggiornamenti del caso.

Del resto, se l'attivismo si è rivolto in primis all'infanzia e alla (pre)adolescenza, proprio la sottolineatura dell'indipendenza e dell'autodeterminazione del soggetto in formazione fin da questa fase iniziale dell'esistenza dovrebbe indurre ad una ulteriore spinta in questa direzione nelle altre fasi della vita, mentre paradossalmente si è assistito e si registra tuttora in larga misura una sorta di involuzione tale per cui nel circuito formativo ufficiale, invece di un incremento dell'autonomia, si assiste non di rado ad una sorta di aumento dell'addestramento nozionistico e dell'apprendimento eterodiretto mano a mano che l'individuo procede lungo la sua carriera scolastica.

Senza approfondire ulteriormente il contributo fornito dal movimento attivistico, che insieme al portato del «sociocostruttivismo» e della «pedagogia istituzionale» funge da sfondo ispirativo o da antecedente diacronico in rapporto alle metodologie qui prese in esame, è giunto il momento di presentare i due approcci didattici applicati alla SUPSI.

3. Applicazione del PBL e del PSC presso la SUPSI

3.1 Lo sviluppo di una postura riflessiva e metacognitiva all'interno di una comunità di apprendimento

In una comunità di pratica o di apprendimento, l'obiettivo è quello di sviluppare - mediante situazioni-problema rifacentesi a precisi ambiti dell'attività umana - un processo euristico finalizzato all'elaborazione di concetti pragmatici ('incarnati' o messi/da mettere 'in-atto' in contesti socio-professionali, in analogia o risonanza con le competenze che si cerca di coltivare), o/e scientifici (con l'invito a recuperare e ad attingere da tutto il bagaglio teorico - l'enciclopedia formativa complessiva - relativo ai corsi seguiti nel proprio curriculum).

È questo il caso dei due approcci didattici adottati da diversi anni dalla SUPSI: il **Problem based learning - PBL** (Barrett, 2017; Barrows & Tamblyn, 1980; Lotti, 2018, 2021; Poikela & Poikela, 2005) per i futuri operatori sanitari e il **Problem solving cooperativo - PSC** (Baudrit, 2007; Galand et al., 2008; Johnson et al., 1994; Lalancette, 2014; Leone & Prezza, 2016; Martini & Sequi, 1999; Miller & Rollnick, 2013; Steiner et al., 1999), applicato nella formazione degli educatori e assistenti sociali, incentrati sull'attivazione dei diretti interessati, che diventano così protagonisti nell'acquisizione del corredo conoscitivo e dello strumentario competenziale mirati.

In entrambi i casi, il principio è quello di mettere gli studenti di fronte a situazioni problematiche concrete che possono riscontrare nelle loro realtà professionali, organizzandoli in una configurazione di «comunità di pratica/apprendimento» incentrata sulla collaborazione, la partecipazione e la responsabilità condivisa all'interno dei collettivi/sottogruppi costituiti (Carvalho-Filho et al., 2020; Fabbri, 2010; Lipari & Valentini, 2013; Wenger, 1998, 2005).

In virtù di questa intensa e significativa interazione, le équipes sono portati a sviluppare analisi, ipotesi e argomentazioni, costruendo così un habitus attitudinale e cognitivo orientato alla consapevolezza (metacognizione) e alla riflessione - cfr. «operatore riflessivo» (Schön, 1993) - in relazione agli ambiti e alle esperienze professionali considerate.

Il setting previsto è pensato per offrire e garantire la massima autonomia possibile: attraverso il confronto diretto con problemi e compiti reali, nonché con un'intensa interazione socio-costruttivista in un team di lavoro, gli studenti sono incoraggiati a mettere in circolo le loro rappresentazioni psico-sociali, i loro bisogni, le loro difficoltà, le loro acquisizioni culturali, le loro ipotesi risolutive e così via.

Si tratta di un terreno fertile per praticare il confronto nel rispetto reciproco, l'argomentazione equilibrata e la negoziazione, nello sforzo comune di trovare interpretazioni condivise e proposte di soluzione ai problemi sottoposti al collettivo studentesco, suddiviso in gruppi di studio. Questo non significa però ignorare la possibilità di tensioni e conflitti, che pure fanno parte delle normali interazioni umane e professionali, e che quindi possono costituire ulteriore materiale di apprendimento per migliorare le proprie competenze.

Inoltre, i protagonisti sono sollecitati a mobilitare tutte le risorse dell'ambiente circostante funzionali a perseguire efficacemente i propri scopi, acquisendo la conoscenza dell'organizzazione e del funzionamento dei principali organismi sociali e istituzionali afferenti al quadro contestuale di riferimento.

Per il pool di formatori che organizza le varie sessioni di PBL e PSC è molto importante predisporre nel modo più appropriato il quadro di senso in cui ambientare le situazioni realistiche da affrontare. A tale scopo può risultare utile richiamarsi alla visione storico-culturale di Vygotskij, che spinge a trovare temi di attualità che siano paradigmatici dal punto di vista professionale, istituzionale e socioculturale (secondo una concezione sistemica), calibrando anche il loro grado di complessità, per adattarsi alla capacità dei destinatari di affrontarli e superarli convenientemente (l'obiettivo è puntare alla zona B della ZSP).

In sostanza, mettendo insieme le dimensioni psicosociale, storico-culturale e cognitiva, l'approccio della comunità di pratica/apprendimento mira a costruire un pensiero ben strutturato e

un habitus professionale capace di discernere consapevolmente (riflessivamente) e creare connessioni creative e inventive per risolvere i problemi complessi che caratterizzano i contesti lavorativi odierni. Tutto ciò corrisponde a competenze chiave per i professionisti di quelle mansioni oggi tanto preziose incentrate sulla relazione e sulla comunicazione, in cui le capacità di mediazione, negoziazione e risoluzione dei problemi sono fondamentali.

3.2 Problem based learning (PBL) nel curriculum dei futuri operatori sanitari

Il PBL è una metodologia pedagogica di matrice costruttivista introdotta alla fine degli anni Sessanta dello scorso secolo da Howard S. Barrows e Robyn M. Tamblyn, presso la Facoltà di Medicina dell'Università McMaster di Hamilton, cittadina canadese dell'Ontario meridionale, per rendere l'insegnamento-apprendimento in questa disciplina meno nozionistico, più dinamico e partecipativo.

Il corpo studentesco, suddiviso in gruppi di 8-12 membri e organizzati in una modalità seminariale-laboratoriale, viene confrontato con una situazione-problema realistica e con compiti autentici (Sambell et al., 2013) di una certa complessità aperti a diverse interpretazioni e soluzioni. Il setting creato funge da scenario di partenza per stimolare attivamente l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze per il tramite appunto di un processo di problem solving socio-cognitivo, dove i partecipanti sono incoraggiati al confronto e al ragionamento riflessivo (metacognizione) e alla risoluzione collaborativa del problema-stimolo, attingendo in modo autonomo a tutte le fonti informative necessarie e utili.

Essi sono così chiamati, secondo una prospettiva interdisciplinare, ad analizzarne gli elementi costitutivi, ideare e selezionare le migliori ipotesi risolutive, acquisire nuove conoscenze nel corso di attività di approfondimento, organizzare l'impianto conoscitivo, produrre una risposta convincente e argomentata al quesito iniziale e riflettere infine sull'itinerario compiuto.

Le componenti e le dimensioni principali dell'apprendimento basato sui problemi sono presentate di seguito in forma figurativa e sintetica.

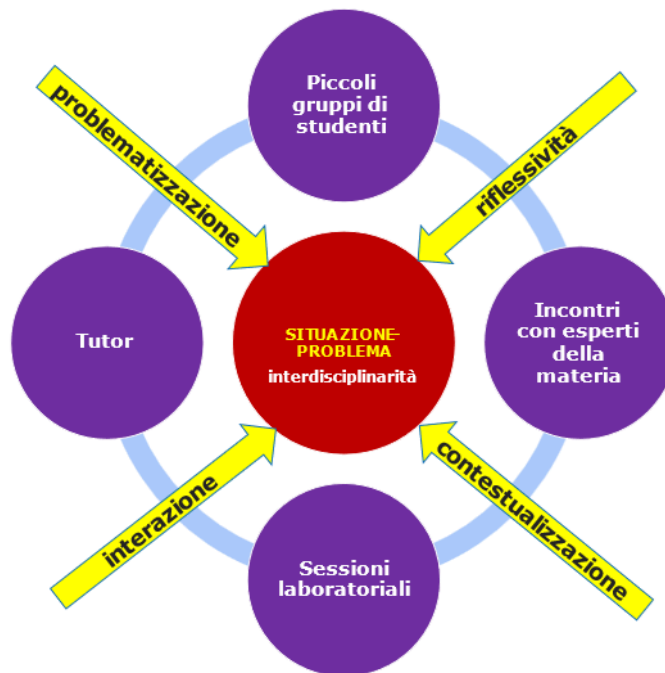


Figura 2 - Dimensioni e componenti del PBL.

In simile prospettiva si cerca il superamento di una didattica tradizionale di tipo lineare per avvalersi di un dispositivo pedagogico più circolare/sistemico e fondato sull'attivazione dei soggetti in formazione.

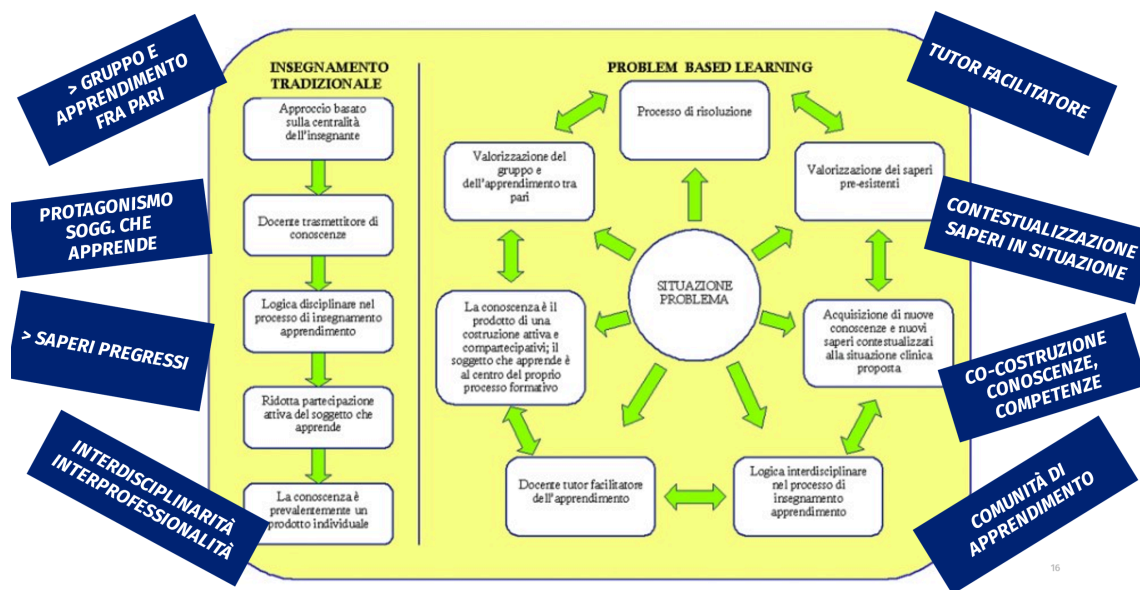


Figura 3 - Confronto tra insegnamento tradizionale e innovazione didattica del PBL.

Il metodo prevede l'analisi del problema assegnato attraverso 8 fasi di lavoro disposte in sequenza, come rappresentato nella figura seguente.



Figura 4 - Sequenza procedurale in 8 fasi del Problem based learning.

Per la descrizione delle otto tappe testé rappresentate, si rimanda ai seguenti link:

<https://www.unige.ch/medecine/fr/enseignement1/bachelor-et-master-en-medecine-humaine/formatsapprentissage/app/appen&videos/>

<https://utlc.unige.it/sites/utlc.unige.it/files/2022-03/Guida%20alla%20metodologia%20del%20Problem%20Based%20Learning.pdf>

Le domande da affrontare o le situazioni problematiche possono essere presentate utilizzando una varietà di linguaggi e vettori comunicativi: testi scritti, disegni, diagrammi, mappe concettuali, storytelling, video, presentazioni con supporto digitale, testimonianze, ecc.

Il problema principale/iniziale da sottoporre al corpo studentesco per innescare il processo di scoperta dovrebbe essere: accattivante, intrigante, stimolante; attuale, realistico e autentico; rilevante per gli obiettivi generali del corso o del modulo; formulato in modo chiaro e sintetico; alla portata delle capacità cognitive degli studenti; suscettibile di generare una serie di ipotesi, piste euristiche, scoperte, argomenti da sviluppare; proposto in maniera tale da richiedere un tempo di studio adeguato.

Mediante l'assunzione di uno «stile maieutico», il ruolo del docente è quello di 'facilitatore' e di 'tutor', ovvero rappresenta un punto di

appoggio in termini di accompagnamento (feedback continuo) durante le varie fasi dell'apprendimento, fungendo da risorsa allorché se ne manifesta l'esigenza per stimolarne, sostenerne, riorientarne il processo, durante il quale chi vi partecipa, oltre ad attivare forme di pensiero divergente - come l'intuizione, l'originalità e l'invenzione creativa - è sospinto ad esercitare anche l'argomentazione logica, l'analisi critica, la capacità di sintesi, l'espressione orale/scritta e multimediale, unitamente alla maturazione di abilità sociali e collaborative.

Ogni studente, dal canto suo, assume una funzione specifica all'interno del proprio collettivo, in base al principio della leadership distribuita, volta a responsabilizzare tutti i suoi membri. I ruoli principali previsti all'interno dei gruppi di studio sono: 'facilitatore', che gestisce le fasi del lavoro, favorisce la costruzione del consenso e stimola la partecipazione; 'segretario', che annota sulla lavagna i punti salienti che emergono dalla discussione e dal confronto di idee; 'verbalista', che trascrive (su carta e/o computer) quanto indicato sulla lavagna, integrando altri elementi contestuali e di riferimento, per poi renderlo accessibile a tutti i membri. Ai ruoli testé indicati se ne possono aggiungere altri a discrezione delle esigenze delle varie configurazioni gruppalì. Tuttavia, gli stessi non sono fissi, bensì periodicamente modificati secondo una logica di avvicendamento, in modo da offrire, idealmente a ciascuno, la possibilità di maturare le competenze ad essi associate.

Ruoli Studenti

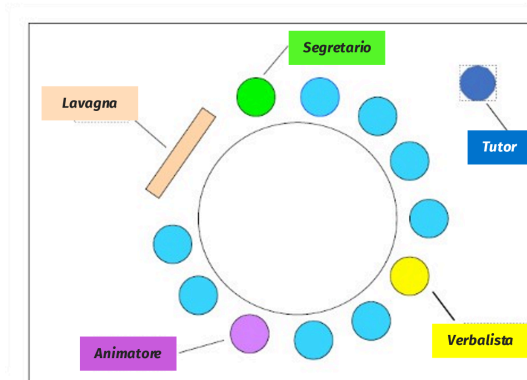


Figura 5 - Ruoli degli studenti da assumere a rotazione.

Nella tabella sottostante è riportata la suddivisione in quattro sezioni distinte della lavagna, suggerita da Howard Barrows, per guidare e facilitare l'organizzazione del lavoro durante le sessioni di PBL (Barrows & Tamblyn, 1980; Barrows & Wee Keng Neo, 2007).

Ipotesi interpretative e risolutive	Informazioni	Argomenti di studio	Piano d'azione
inventario delle possibili cause del problema e ideazione e sviluppo di soluzioni adeguate a porvi rimedio	dati ed elementi informativi ritenuti importanti in merito al problema, ricavati dalla sua esposizione e messi in relazione con le ipotesi interpretative	elenco delle conoscenze da acquisire e delle competenze da mobilitare per comprendere e cercare di risolvere il problema	elenco delle operazioni e delle procedure che il gruppo intenderebbe attuare per raggiungere i propri obiettivi

Tabella 1 - Suggerimenti organizzativo-metodologici per impostare il processo di PBL.

Sia la prefigurazione del setting organizzativo, sia le indicazioni metodologiche e procedurali fornite - al di là di qualsiasi accezione spontaneistica o intuizionistica - sono funzionali ad aiutare gli studenti ad acquisire un metodo di lavoro, la capacità di strutturare e sviluppare un pensiero ben articolato ed efficace, pur all'insegna di una certa flessibilità: una sorta di forma mentis orientata alla professionalità auspicata. Senza peraltro misconoscere la plausibilità della dimensione intuitiva, creativa e inventiva, tanto più efficace, però, quanto più

messa in atto con l'ausilio di un substrato di solide conoscenze e competenze.

Una volta giunti alla conclusione del percorso di ricerca, segue solitamente una messa in comune delle risoluzioni del caso e una discussione collettiva sulle modalità di lavoro praticate che coinvolge tutti i singoli gruppi di studio, i quali riassumono i progressi conseguiti e i nuovi concetti acquisiti complessivamente durante la procedura risolutiva (auto-valutazione e riflessione).

Alla SUPSI il PBL viene impiegato per scoprire, applicare, approfondire contenuti disciplinari e interprofessionali, mediante una situazione clinica reale e mirata (che non si limita al solo quadro clinico del paziente preso in esame, ma si estende anche al suo contesto ambientale ed esistenziale, incluse le persone di riferimento ...), in un periodo di poche settimane (di solito 3 o 4), in cui si esercita la suddetta metodologia in particolare nella formazione dei futuri professionisti della salute, ossia infermieri, fisioterapisti e terapisti occupazionali [si veda un esempio nell'[Allegato 1](#)].

L'approccio viene adottato sull'arco dell'intero svolgimento curricolare, vale a dire dal primo al terzo anno di bachelor, con l'accorgimento di una progressione crescente del grado di complessità delle situazioni assegnate e con la suddivisione del corpo studentesco in gruppi di una decina di componenti: quest'ultime partecipano alle sedute avvicinandosi nei ruoli previsti e dedicandosi allo studio personale da poi mettere in circolo (a confronto) nel collettivo e nei momenti di sintesi.

Nell'ambito del procedimento di risoluzione del problema in oggetto, oltre allo studio individuale e agli scambi gestiti in autonomia nel collettivo, sono previste lezioni di approfondimento concettuale o metodologico tenute da specialisti del settore/argomento affrontato provenienti dal mondo del lavoro, come ad esempio medici, quadri infermieristici, professionisti della riabilitazione, economisti o amministratori sanitari ...

I partecipanti sono chiamati a rendicontare il proprio processo euristico per mezzo di verbali e con l'allestimento di una documentazione scritta che tenga traccia delle tappe e dello sviluppo del percorso. In sede di sintesi, queste conoscenze vengono condivise nel gruppo con la successiva redazione e consegna di un rapporto finale con gli elementi salienti della risoluzione del 'caso'.

Ad ogni gruppo viene attribuito un tutor, il quale si premura di fornire costantemente, in itinere, dei feedback a carattere formativo, così come di esprimere un giudizio, sempre di tipo formativo, sulla relazione finale.

I PBL, con il loro portato conoscitivo, si inseriscono nei vari moduli del curriculum, così che la valutazione sommativa dei singoli moduli include pure gli aspetti affrontati negli specifici PBL. Il tutto viene poi suffragato dagli stage distribuiti sull'arco del triennio di formazione, dove gli studenti sono chiamati a misurarsi con la pratica professionale nelle strutture riabilitative e curative del territorio.

Piccola postilla: senza volerlo illustrare nei suoi elementi costitutivi e procedurali, troviamo un'ulteriore suggestione evolutiva o una eventuale variante del PBL nel cosiddetto **Team Based Learning** - elaborato negli anni Ottanta dal professor Larry Michaelsen presso la facoltà di economia dell'Università del Missouri USA -, anch'esso poggiante sulla matrice del socio-costruttivismo e sull'approccio metodologico della Flipped classroom, nonché sullo spirito attivistico evocato in precedenza (Lotti, 2021; Michaelsen et al., 2008). Di recente, alla SUPSI, è stato avviato un progetto volto ad introdurre anche questo approccio nel novero delle metodologie impiegate nel corso di laurea in Cure infermieristiche.

3.3 Problem solving cooperativo (PSC) nel curriculum dei futuri operatori sociali

Anche l'approccio del PSC è orientato alla risoluzione di problemi reali e compiti autentici, con una grande attenzione all'attivismo e al protagonismo studentesco, nonché al processo apprenditivo che, in questo assetto didattico, è decisamente più importante del prodotto da realizzare.

Tenuto conto del fatto che gli operatori sociali si trovano spesso ad esplicare le loro mansioni lavorative in un team di pari e in un ambiente interdisciplinare/interprofessionale, si è ritenuto opportuno, nel curriculum formativo predisposto dalla SUPSI per i futuri operatori sociali, sviluppare l'apprendimento cooperativo di gruppo, che li incoraggi a lavorare insieme come una squadra, conformemente a una delle competenze che ci si aspetterà vieppiù da loro.

Il PSC può essere rappresentato come una procedura sequenziale composta di 6 fasi, da considerare in un'accezione circolare e sistemica:



Figura 6 - Le fasi costitutive del Problem solving cooperativo.

1-Individuazione del problema: giungere alla consapevolezza della situazione contestuale da affrontare, facendone emergere il nucleo problematico da focalizzare. In questo senso, è essenziale passare da una percezione soggettiva del problema a un riconoscimento convergente e concorde dello stesso tra i membri del gruppo coinvolto nel processo (composto da 10-14 persone).

La domanda chiave da porsi è: *esiste un problema per “noi”?*

2-Impostazione del problema: elaborare una definizione condivisa della problematica da analizzare, prendendo in considerazione i diversi punti di vista degli stakeholder implicati, nonché prefigurare una prima idea progettuale. A questo punto, occorre puntualizzare le componenti semantiche e contenutistiche del problema individuato, facendone emergere le questioni salienti.

La domanda chiave è: *qual è, di preciso, il problema che abbiamo riconosciuto congiuntamente nella fase precedente?*

In queste due fasi iniziali, cruciali per lo sviluppo dell'intero processo, è fondamentale definire, il più dettagliatamente possibile, la situazione di partenza e chiarire bene l'oggetto di studio, evitando di precipitarsi affrettatamente su misure risolutive. La tentazione di farlo appare sovente forte, ma è compito del facilitatore (docente) riorientare il

gruppo sul compito di comprendere e delimitare chiaramente il nucleo problematico, attraverso il consenso all'interno del collettivo di lavoro, prima di dedicarsi alla ricerca di rimedi e soluzioni.

3-Analisi del problema: affinare l'idea progettuale condividendo l'indagine approfondita del problema, così da coglierne l'intima natura, le diverse sfaccettature, la possibile articolazione/scomposizione, le prospettive evolutive ...

La domanda chiave è: *quali sono gli elementi che compongono il problema e le sue implicazioni?*

Solo nella quarta fase del PSC si inizia a ipotizzare risposte operative.

4-Risoluzione del problema: cercare di rispondere alle domande e ai quesiti sollevati mediante una negoziazione serrata che coinvolga tutti i membri del team, al fine di co-costruire un progetto comune volto a individuare proposte di azione efficaci. A questo punto, dunque, ci si focalizza sull'esplorazione delle possibili soluzioni volte a risolvere il problema in causa.

La domanda chiave è: *cosa si può fare?*

5-Processo decisionale: rivisitare complessivamente e criticamente quanto svolto e pensato (interrogativi, questioni, risposte, proposte), in funzione di decidere quale direzione operativa prendere. Ci si sofferma qui nel valutare le diverse soluzioni prospettate, confrontandosi e negoziando con i partner/interlocutori nevralgici del territorio, allo scopo di pervenire all'affinamento/adeguamento del progetto previsto in vista di qualche linea risolutiva del problema iniziale.

La domanda chiave è: *cosa facciamo, effettivamente?*

6-Passaggio all'azione e verifica: agire e verificare/valutare la realizzazione e i risultati della propria proposta progettuale.

Quest'ultima fase non è solitamente messa in atto, giacché il setting formativo-laboratoriale approntato dalla struttura universitaria dove viene tenuto il corso di PSC prevede di non sottoporre gli studenti coinvolti a una pressione eccessiva nel richiedere loro la reale applicazione di risposte a problematiche complesse come quelle implicate nel compito autentico stabilito. Si preferisce garantire una certa 'protezione' che formativamente appare più idonea che mandare allo sbaraglio chi si trova ancora in una fase preparatoria alla

professione (bachelor), in modo tale da far emergere nella simulazione una maggiore creatività e originalità nel pensare e ideare possibili piste innovative (stimolo del pensiero divergente).

Consentire la partecipazione e la condivisione nella definizione e trattazione del problema preso in esame aiuta le persone coinvolte ad aprirsi a una molteplicità di approcci metodologici e strategie di risoluzione. In questa dinamica di dialogo e confronto continuo, sono costantemente in gioco aspetti razionali e irrazionali o inconsci come la cultura di riferimento, le storie autobiografiche, i valori personali, le (pre)conoscenze o concezioni pregresse, le esperienze passate, le emozioni e molto altro.

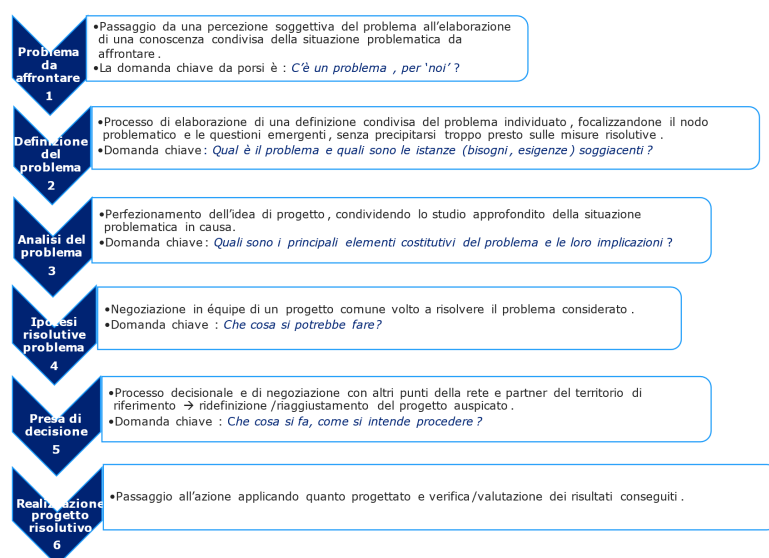


Figura 7 - Ricapitolazione delle sei fasi costitutive del Problem solving cooperativo.

A differenza del PBL, alla SUPSI, il PSC si svolge nell'arco di un intero semestre, nel terzo anno del ciclo di studio per operatori sociali (educatori e assistenti sociali che, nella fattispecie, interagiscono tra loro), costituendo un terreno formativo particolarmente significativo e stimolante, in quanto contesto di apprendimento in cui far confluire, mobilitare e rielaborare il bagaglio concettuale e metodologico della formazione precedente (moduli del primo e del secondo anno curricolare) in vista della costruzione delle competenze specifiche proprie della professione scelta.

Gli obiettivi del corso di PSC sono volti a rafforzare le basi conoscitive e competenziali dell'intervento sociale: concetti e metodologie del processo di problem solving; individuare/cogliere l'essenza della situazione data utilizzando strumenti linguistici, concettuali e metodologici pertinenti, nonché descriverla, analizzarla e interpretarla in maniera sistematica e adeguata; riconoscere le possibilità e i limiti dell'intervento professionale; partecipare attivamente e costruttivamente alle interazioni gruppali; riconoscere la necessità di una collaborazione interprofessionale; organizzare e pianificare il proprio lavoro in modo autonomo, tenendo conto dei bisogni, delle esigenze e delle risorse all'interno dell'équipe.

In tal senso, lavorare in gruppo in un'ottica collaborativa significa acquisire competenze organizzative e procedurali di ampio respiro per costruire una professionalità solida ed efficace in ambito socio-educativo. Esse si configurano come segue: stabilire i ruoli ritenuti necessari per l'incontro (almeno un coordinatore e un verbalista, ma anche altre funzioni se ritenute utili al buon andamento del lavoro comune), dividerne il significato e le aspettative attribuiti e rispettarli durante le sessioni previste; strutturare i tempi delle sedute e monitorare le previsioni elaborate; decidere le tecniche di discussione e le modalità decisionali da utilizzare; definire in modo condiviso ed esplicito gli obiettivi specifici delle riunioni; giungere alle conclusioni con un consenso il più ampio e partecipativo possibile.

È quindi molto importante essere consapevoli di alcuni processi relazionali, quali: l'equilibrio tra interessi individuali e motivazioni di gruppo; il grado di coesione del team; l'effettiva interdipendenza dei membri del gruppo; la qualità del clima e della comunicazione interna; l'attitudine al dibattito/dialogo e alla comprensione dei fenomeni problematici insorgenti e la capacità di risolvere i conflitti.

In pratica, ai partecipanti sono sottoposti due casi/situazioni reali che differiscono per grado di complessità.

Il **primo caso/situazione** [si veda un esempio nell'**Allegato 2**], più semplice, ha lo scopo di permettere agli studenti di sperimentare l'intero iter processuale, senza preoccuparsi di arrivare a un 'prodotto' definitivo o completo. L'obiettivo, dichiarato fin dall'inizio, è soprattutto quello di verificare eventuali dubbi, titubanze o passaggi critici che i partecipanti incontrassero sul loro cammino e nel loro

funzionamento in team, mettendo in evidenza le eventuali carenze e difficoltà riscontrate in termini di metodo e di processo.

Nella circostanza, il compito dei docenti (conferiti uno per gruppo) è quello di guidare lo svolgimento del percorso, passo dopo passo, sotto tre aspetti: il rispetto rigoroso della procedura di problem-solving (vedi schema presentato sopra), con particolare attenzione alla fase di definizione e analisi del problema; la scelta accurata delle metodologie di discussione e decisione, con procedure (ruoli, tecniche, tempi, ecc.) esplicitate e condivise; la riflessione sulle dinamiche comunicative e relazionali, con una costante revisione delle stesse per curarne la qualità e l'efficacia.

Prima dell'avvio della seconda fase, è previsto, in plenaria, il suggerimento di un semplice modello di «verbale», che ogni gruppo è chiamato ad adottare per gli incontri a venire; inoltre viene presentato lo strumento del «diario di bordo online», facente capo alla piattaforma elettronica Moodle, dove trovano sistemazione i descrittivi e i contenuti dei vari corsi curricolari.

Il **secondo caso/situazione** [si veda un esempio nell'**Allegato 3**], di complessità decisamente crescente rispetto al primo, va affrontato all'insegna del massimo grado d'indipendenza organizzativa e procedurale. Ciò intende favorire la maggiore responsabilizzazione dei collettivi nel loro complesso e da parte dei singoli membri. Il «contratto pedagogico» con i formatori prevede, fra l'altro, che ogni gruppo si organizzi autonomamente per svolgere una sessione settimanale fuori aula, senza la presenza del docente assegnato, al quale va comunque inviato il verbale dell'incontro. Simile richiesta è formulata per mettere i partner in una posizione di vicinanza con il lavoro di un vero team di professionisti (compito autentico).

Il ruolo del docente passa decisamente da quello di guida/orientamento assunto allorché si affronta la prima situazione problematica, a quello di **tutor**: osservatore, consulente su richiesta e supporto quando necessario. La mansione principale è quella di monitorare costantemente, ma in modo assai discreto - per non sostituirsi agli studenti, prevaricandone la crescita e l'apprendimento esperienziali - il dispiegamento delle facoltà e delle potenzialità del soggetto e del gruppo in formazione, attraverso una meticolosa osservazione "indiretta" delle dinamiche relazionali e metodologiche che si svolgono nelle sessioni autogestite dei gruppi di lavoro,

accompagnata da un'interazione peculiare tra il tutor e il singolo studente, per aiutare quest'ultimo a prendere coscienza delle proprie potenzialità e debolezze, al fine di incoraggiarlo a rafforzare le prime e a compensare/superare le seconde.

Tale canale privilegiato avviene attraverso il «diario di bordo» che ogni studente, individualmente, è tenuto a redigere e ad inoltrare quindicinalmente al proprio tutor, il quale si premura di rispondervi con feedback personalizzati e mirati: lo scambio è biunivoco e i suoi contenuti non sono condivisi con gli altri, se non per aspetti concordati da entrambi gli interlocutori, allorché si ritenga possano andare a beneficio dell'intero complesso gruppal.

Il diario di bordo si è rivelato uno strumento particolarmente proficuo per generare una «pratica riflessiva» (Schön, 1994, 1996), la quale costituisce - insieme allo stimolo al «pensiero critico» (Motoi, 2016) - il filo conduttore di tutta la formazione triennale afferente al bachelor in questione, volta a creare la figura di un operatore che si sforzi costantemente di interrogarsi e interrogare il senso delle azioni, dei comportamenti, delle modalità comunicative e delle scelte metodologiche che lo riguardano e delle risposte emanate dal contesto in cui opera. In quest'ottica, si cerca di verificare sia le dinamiche relazionali e procedurali all'interno dei vari collettivi, sia la capacità di riflessione che ogni partecipante esprime individualmente rispetto all'esperienza svolta.

Gli interventi degli insegnanti/tutor sono stati sinora principalmente finalizzati a: permettere di focalizzare o riorientare il problema; rendere il gruppo consapevole della fase del processo in cui si trova, in modo da permettergli di svilupparsi correttamente e ulteriormente; ricordare o chiarire l'uso di metodi di discussione specifici; facilitare il chiarimento di alcuni problemi di comunicazione che possono portare a conflitti relazionali; suggerire eventuali sistemi di presentazione dei risultati del percorso, aiutare a gestire la presa di contatto con istanze istituzionali del territorio coinvolte nella situazione-problema affrontata.

Se non adeguatamente gestita, la scansione processuale del PSC rischia di diventare estremamente monotona e dispersiva. Nella tabella sottostante sono riportate le condizioni che più di altre possono incidere negativamente durante il suo svolgimento e il ruolo che l'insegnante/facilitatore può assumere nell'affrontarle:

Inconvenienti / impasse-vicoli ciechi	Ruolo animatore / docente
conoscenza limitata del problema di PSC	si reputa opportuno introdurre informazioni ed elementi conoscitivi, stimolare la ricerca, consigliare percorsi, strategie e materiali integrativi
manca di competenze metodologiche	in tal caso, occorrerebbe fornire competenze aggiuntive sulle tecniche di organizzazione del gruppo di lavoro, sulla conoscenza dei metodi di problem solving e della progettazione partecipativa, nonché garantire discretamente un certo supporto (scaffolding), stimolando alla riflessione e all'auto-valutazione continua durante il percorso formativo-sperimentale.
manifestazione di una serie di fenomeni psico-socio-emotivi e relazionali (in particolare atteggiamenti intolleranti o di chiusura, rivalità e gelosie, eccessiva competizione, mancanza di senso di appartenenza) che possono ostacolare il progresso e la qualità del lavoro gruppale	si dimostra utile monitorare l'evoluzione delle dinamiche interpersonali, con interventi diretti ma tangenziali nel gruppo (sollecitando la rilettura auto-critica di ciò che accade tra le persone), oppure dialogando con i singoli componenti (intervenendo discretamente durante gli incontri e attraverso i feedback scritti integrati nelle risposte fornite ai diari personali online caricati sulla piattaforma Moodle).

Tabella 2 - Ostacoli o intoppi nel processo di PSC e suggerimenti per il loro superamento

Alla fine del semestre, ogni raggruppamento studentesco deve presentare in una sessione plenaria le caratteristiche salienti del proprio percorso e progetto in termini sia di contenuti e scelte procedurali, sia di processo comunicativo-relazionale.

I diversi gruppi, al proprio interno, sono altresì esortati - cammin facendo e al termine del percorso effettuato - ad espletare un compito autovalutativo inerente all'apprendimento della metodologia di problem-solving, agli aspetti legati all'organizzazione del lavoro gruppale, alle modalità in cui i membri hanno interagito fra loro.

Per la certificazione del corso, è previsto di coinvolgerli nella misura di un terzo della responsabilità afferente a questo tipo di valutazione, condivisa in simile ripartizione tra formatori (2/3) e studenti (1/3) per stabilire il voto finale.

Invece, per quanto riguarda la valutazione del modulo da parte degli studenti, si è sempre registrato, nei diversi anni in cui si è tenuto, un buon risultato a livello di apprezzamento complessivo. Ecco alcune delle testimonianze più significative e rappresentative.

L'autogestione, anche nei momenti più difficili, è stata un buon esercizio perché tutti si sono assunti la responsabilità e abbiamo costruito il progetto come professionisti.

Abbiamo potuto mettere in pratica ciò che avevamo imparato negli anni precedenti. Ho apprezzato anche il fatto che abbiamo potuto sperimentare il lavoro di squadra, esattamente come accadrà una volta entrati nel mondo del lavoro.

Mi è piaciuto il fatto che alcuni incontri si siano svolti in autonomia, senza la presenza dell'insegnante, perché credo che questo abbia permesso al gruppo di agire in modo meno controllato e rigido, facendo emergere alcuni aspetti interessanti del lavoro di gruppo.

Mettere in pratica la teoria e utilizzare le nostre capacità come gruppo.

Gli aspetti critici sono tutti incentrati sul carico di lavoro, che alcuni considerano eccessivo e difficile da conciliare con gli altri impegni richiesti dall'istituzione:

Le riunioni fuori dalla classe sono molto impegnative in termini di tempo, soprattutto se si considera il carico di lavoro richiesto durante il semestre.

Organizzate meno riunioni. Riunirsi per tutte quelle ore porta probabilmente ad allungare i tempi di ogni fase del lavoro e, a volte, addirittura a non sopportarsi.

Dal punto di vista strutturale, il vantaggio di tutta l'operazione è stato di aver potuto contare, da un lato sull'ampio sostegno istituzionale da parte del dipartimento e del corpo magistrale (per quanto non tutti i docenti del bachelor fossero coinvolti nel PSC essi ne avevano approvato l'impostazione e l'inserimento nell'impianto curricolare complessivo), dall'altro su un team relativamente circoscritto di colleghi direttamente implicati e ben affiatati, i quali, oltre a dividerne la filosofia e la matrice epistemologica di fondo, si occupavano anche degli altri corsi a latere previsti nel terzo anno, sia di natura più teorica, sia di carattere più applicativo-laboratoriale, come il cosiddetto «Laboratorio» volto soprattutto a preparare gli studenti alle pratiche professionali (stage). Il coordinamento e la convergenza dei vari insegnamenti in un collettore come il PSC hanno consentito di creare uno sfondo integratore particolarmente efficace per coerenza e continuità curricolare.

In sintesi:

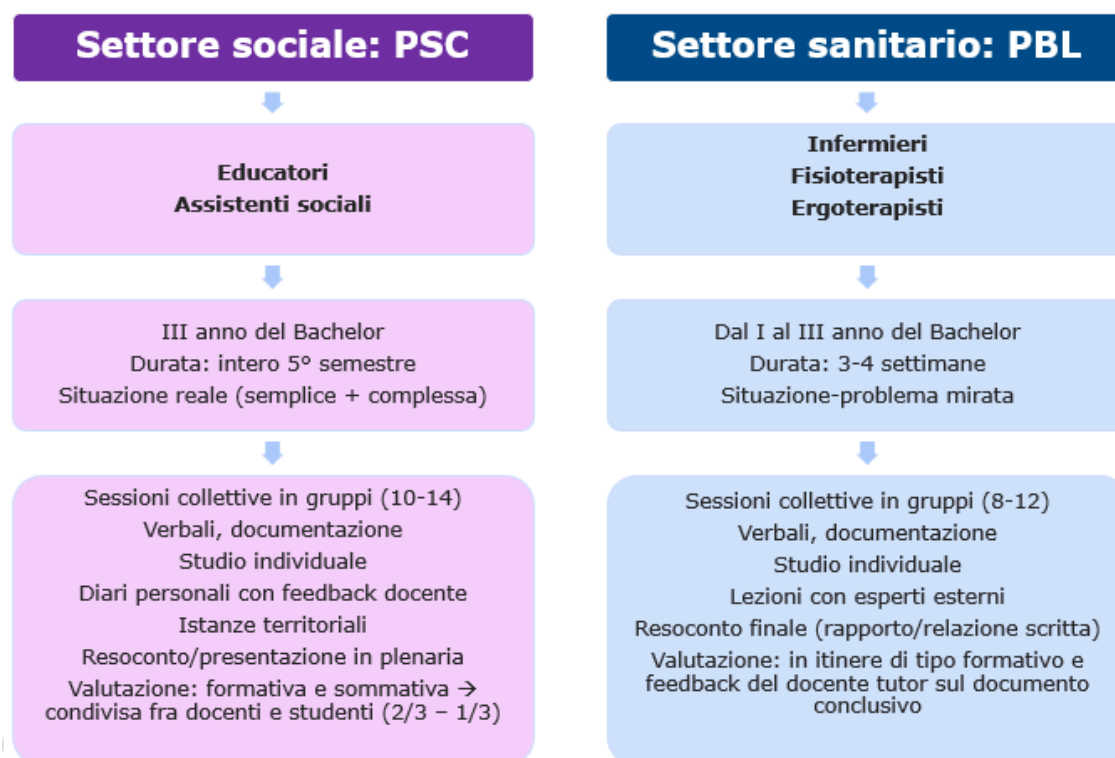


Figura 8 - Tratti essenziali della pratica del PBL e del PSC presso la SUPSI - *Dipartimento economia aziendale, sanità e sociale (DEASS)*
<https://www.supsi.ch/it/web/deass/home>

4. Considerazioni conclusive

Il Problem based learning e il Problem solving cooperativo sono due metodologie didattiche che possono incitare a delle innovazioni nell'insegnamento universitario, in quanto spronano gli studenti ad apprendere in modo attivo, collaborativo e critico, coinvolgendoli in prima persona nell'affrontare problemi reali o realistici, così da stimolarne maggiormente la motivazione intrinseca, la responsabilità personale e gruppale, l'apprendimento significativo e duraturo (Ausubel, 2004; Bevilacqua, 2011; Bruner, 1982; Jonassen et al., 1999; Novak, 2001; Rogers, 1973). Questi approcci favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali, come il lavoro di gruppo (gestione delle dinamiche relazionale nella condivisione di spazi, tempi, idee, opinioni, elementi conoscitivi ... con la necessità di dirimere divergenze e appianare i conflitti), l'affinamento della comunicazione e

collaborazione interpersonale, il pensiero divergente/creativo e la risoluzione originale di problemi e compiti autentici.

Inoltre, permettono agli studenti di applicare le conoscenze e le competenze acquisite durante il percorso di studio a situazioni concrete e di confrontarsi con diverse prospettive e fonti di informazione, avvicinandosi ad una postura sistemico-interdisciplinare viepiù auspicabile per fronteggiare le complesse sfide della vita professionale e della società contemporanea. Essi sono altresì spinti e incoraggiati a praticare l'educazione/insegnamento fra pari [peer education (Autore, 2016)], l'autovalutazione costante della propria progressione apprenditiva, la riflessione sul proprio operato al fine di identificare le aree di miglioramento nell'ottica di una formazione continua.

Giova tuttavia precisare che non si tratta qui di celebrare agiograficamente il PBL e il PSC come una sorta di panacea, ma piuttosto di trarne qualche ispirazione per arricchire e dinamizzare l'offerta formativa a livello di istruzione superiore e accademica.

In effetti, non ha molto senso prenderli e applicarli pedissequamente e a sé stanti, poiché partiamo dal principio o dal presupposto che qualsiasi metodo, tecnica o tecnologia, per quanto affascinante possa essere, debba essere sostanziato/a all'interno di una cornice pedagogica, comprensiva di una certa 'filosofia' dell'educazione o della formazione da elaborare all'interno degli specifici contesti storico-culturali ed istituzionali dove si esplica l'azione pedagogico-didattica, da parte dei protagonisti diretti.

Soltanto grazie a un tale corredo 'filosofico' ed epistemologico concordato all'interno delle singole comunità di insegnamento-apprendimento (con la convergenza su alcune linee guida e orizzonti intenzionali da perseguire, attorno ai quali incardinare la propria identità e qualità di agenzia formativa, magari ricuperando un poco dello spirito dei principi dell'attivismo e dei suoi autori menzionati nella prima parte di questo contributo) approcci come quelli qui presentati sarebbero in grado di rivelarsi veramente efficaci nel contribuire a una sostanziale revisione del modo di fare formazione in università.

In ogni caso, anche qualora vi fosse effettiva e diffusa concordanza circa il quadro progettuale d'insieme, non si tratta di puntare tanto sugli aspetti tecnico-didatticistici, quanto piuttosto di vedere se determinate proposte metodologiche si attagliano realmente alle

specifiche e variegata esigenze contestuali e situazionali, per magari decidere di andare oltre o modificarne l'assetto di base. Il che rimanda a una flessibilità applicativa, la quale induce a non eccedere in tecnicismi e rigidità metodologici, lasciando margini di manovra alla libertà creativa e ideativa di docenti e studenti.

Ciò dovrebbe comportare pure un'azione sinergica fra diversi dispositivi pedagogici da mettere in campo per essere il più possibile efficaci nel mandato formativo. Infatti, sia il PBL sia il PSC non possono esistere fine a se stessi e non sono da considerarsi in un'accezione esclusivistica, bensì all'insegna della complementarità, giacché si rivelano tanto più efficaci quanto più inseriti in un complesso sistemico in grado di fare interagire sinergicamente una pluralità di modalità o configurazioni didattiche: lezioni espositive/frontali (da non bandire ma integrate in un quadro di senso più esteso), lezioni dialogate o sotto forma di dibattiti (fra tesi, teorie, posizioni divergenti od opposte), seminari di esercitazione e approfondimento, laboratori pratico-applicativi, visite più o meno guidate a esposizioni, musei, festival/centri culturali, periodi di stage e di pratica professionale nelle strutture territoriali, ecc., nel novero di un «sistema formativo integrato» capace di valorizzare tutti questi apporti.

Entrambi, pur costituendo solo uno dei possibili esempi in tale direzione, forniscono delle indicazioni significative volte a rendere l'apprendimento accademico professionalizzante più dinamico, attivo e vicino alla realtà degli operatori sul campo, in modo coerente con il paradigma delle competenze (Chauvigné & Coulet, 2010; Hébrard, 2013; Le Boterf, 2018; Poumay et al., 2017; Scott, 2015; Tardif, 2006).

Inoltre, l'accento posto sulla dimensione concettuale, riflessiva e metacognitiva tende a scongiurare l'insidia di un appiattimento sulla mera pratica spicciola e su un certo empirismo esclusivamente esperienziale, esortando ad elaborare le esperienze verso la costruzione di quadri cognitivi sempre più sofisticati, ricchi e attrezzati scientificamente, nell'assunzione di una 'postura di ricerca continua', che alla prospettiva epistemologica e metodologica integri anche una sensibilità etica: dimensioni assai importanti per esercitare professioni incentrate sulla cura/riabilitazione, l'inclusione sociale, la relazione, la comunicazione.

L'adozione di approcci come quelli esposti induce a prestare particolare attenzione nel cercare la massima collaborazione fra tutti i

moduli/corsi eroganti le conoscenze e le competenze suscettibili di fornire un utile sostegno alle attività di problem solving, promuovendo così un maggior coordinamento curricolare. Essa può altresì comportare l'auspicio di tessere proficue collaborazioni virtuose fra gli ambienti accademici e il mondo del lavoro, non solo - come già avviene - nell'ambito degli stage, in funzione d'incrementare un vicendevole arricchimento nella convergenza di sguardi sulla formazione, pur nella garanzia delle reciproche autonomie e peculiarità.

Infine, vi si può riscontrare l'invito ad introdurre e a incentivare sin dall'inizio del curriculum (già a partire dal primo anno) la propensione alla più ampia autonomia e responsabilizzazione apprenditiva, sino ad arrivare a concepire l'opzione di un reale coinvolgimento del corpo studentesco anche nelle pratiche valutative e certificative dei corsi, magari individuando la possibilità di una valutazione congiunta e maggiormente integrata degli stessi, sulla scorta di una «pedagogia per progetti» tesa al superamento della divisione disciplinare e programmatica in compartimenti stagni.

Si tratta di una visione utopistica? Probabilmente sì, ma se per utopia si intende qualcosa (un ideale, un auspicio, una speranza) che non si dà ancora nel presente, ma che potrebbe realizzarsi nel futuro, privilegiando dunque la categoria della possibilità, allora non è peregrino affidarsi alla seguente citazione:

“Sembra sempre impossibile finché non viene realizzato”
(Nelson Mandela)

Riferimenti bibliografici

Ardoino, J., & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. PUF.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburg, Y., & Toussaint, J. (2008). Obstacle, objectif-obstacle. In J.-P. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburg, & J. Toussaint (Eds.), *Mots-clés de la didactique des sciences* (pp. 121-129). De Boeck Supérieur.

- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi: Guida psicologica per gli insegnanti* (8. ed). Franco Angeli.
- Barrett, T. (2017). *A New Model of Problem-based learning: Inspiring Concepts, Practice Strategies and Case Studies from Higher Education*. All Ireland Society for Higher Education (AISHE).
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
- Barrows, H. S., & Wee Keng Neo, L. (2007). *Principles and Practice of aPBL* (1st edition). Pearson Education South Asia.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>
- Bellatalla, L. (2012). Educazione e Storia: La lezione di John Dewey. *Studium Educationis - Rivista per le professioni educative*, XIII(2), 7-14.
- Bevilacqua, B. (2011). Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie. *Rivista Scuola laD*, 4. <http://rivista.scuolaiad.it/n04-2011/apprendimento-significativo-mediato-dalla-tecnologie>
- Binetti, P. & Alloni, R. (2004). *Modi e modelli del tutorato*. Ma.Gi.
- Bruner, J. S. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione* (ed. or. 1966). Armando.
- Bruner, J. S. (2003). *La mente a più dimensioni* (ed. or. 1960). Laterza.
- Bruner, J. S. (2015). *La cultura dell'educazione: Nuovi orizzonti per la scuola* (ed. or. 1996). Feltrinelli
- Cambi, F., & Ulivieri, S. (Eds.). (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*. La Nuova Italia

- Carvalho-Filho, M. A. de, Tio, R. A., & Steinert, Y. (2020). Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development. *Medical Teacher*, 42(2), 143-149.
- Champy, P., & Étévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3 éd.). Retz.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, Articolo 172. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società* (ed. or. 1899). La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1950). Educazione e trasformazione sociale. In *L'educazione oggi* (ed. or. 1937). La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e educazione* (ed. or. 1938). La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1974). *Democrazia e educazione* (ed. or. 1916). La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1976). *Il mio credo pedagogico* (ed. or. 1897). La Nuova Italia.
- Dubois, A., Geffard, P., & Schlemminger, G. (2023). *Une pédagogie pour le XXI^e siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*. Ed. Champ Social.
- Fabbri, L. (2010). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.
- Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor education: Prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- Freinet, C. (1973). *La Scuola del Popolo* (ed. or. 1964). Editori Riuniti.
- Freinet, C. (1990). *Le mie tecniche*. La Nuova Italia.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1970). A. Mondadori.

- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà* (ed. or. 1967). A. Mondadori.
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M., & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : Vers une intégration fructueuse? In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Peter Lang.
- Grangeat, M. (2016). Lev S. Vygotski : L'apprentissage par le groupe. In M. Fournier (Ed.). *Éduquer et former* (pp. 134-138). Sciences Humaines.
- Hébrard, P. (2013). Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, Articolo 30. <https://doi.org/10.4000/dse.189>
- Hess, R. (1975). *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*. Delarge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning With Technology: A Constructivist Perspective*. Merrill/Prentice Hall.
- Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : Recension critique*. Livres en ligne du CRIRES.
http://lel.crires.ulaval.ca/public/etude_de_cas_strategie.pdf
- Lapassade, G. (1973). *L'autogestione pedagogica* (ed. or. 1971). Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2018). *Construire les compétences collectives*. Eyrolles.
- Leone, L., & Prezza, M. (2016). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale* (7a edizione). Franco Angeli.

- Lipari, D., & Valentini, P. (2013). *Comunità di pratica in pratica*. Palinsesto.
- Lobrot, M. (1972). *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*. Gauthier-Villars.
- Lotti, A. (2018). *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Franco Angeli.
- Lotti, A. (2021). *Il Team Based Learning per le università italiane*. QuiEdit.
- Luppi, A. (2018). «*La scuola su misura*» di Edouard Claparède: *Un pensiero educativo moderno*. Anicia.
- Luzuriaga, L. (1970). *La educación nueva*. Losada.
- Martini, E. R., & Sequi, R. (1999). *Il lavoro nella comunità: Manuale per la formazione e l'aggiornamento dell'operatore sociale*. Carocci.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. ESF Editeur.
- Meirieu, P. (2017). *Apprendre... Oui, mais comment*. ESF Editeur.
- Mencarelli, M. (1977). Il movimento dell'attivismo. In *Nuove questioni di storia della pedagogia* (Vol. 3). Editrice La Scuola.
- Michaelsen, L. K., Parmelee, D. X., McMahon, K. K., Levine, R. E., & Billings, D. M. (Eds.). (2008). *Team-based learning for health professions education: A guide to using small groups for improving learning* (1st edition). Stylus.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed). Guilford Press.
- Motoi, I. (2016). La pensée critique du point de vue du travail social : *Sciences & Actions Sociales*, N° 5(3), 5-32.
<https://doi.org/10.3917/sas.005.0005>
- Novak, J. D. (2001). *L'apprendimento significativo: Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza* (ed. or. 1984). Erickson.

- Poikela, E., & Poikela, S. (2005). *PBL in context: Bridging work and education*. Tampere University Press.
- Poletti, F. (2016). La peer education in una prospettiva pedagogica. *Orientamenti Pedagogici*, 63(1), 187-210.
- Poletti, F. (2020). La Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, nel panorama universitario svizzero. In P. A. Lampugnani & A. Lotti (Eds.). *Faculty development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 41-65). Genova University Press.
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.
- Rogers, C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento* (ed. or. 1969). Giunti - Barbèra.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (ed. or. 1983). Dedalo.
- Scott, C. L. (2015). *Les Apprentissages de demain 3 : Quel type de pédagogie pour le XXIe siècle? - UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_fre
- Steiner, S., Stromwall, L. K., Brzuzy, S., & Gerdes, K. (1999). Using Cooperative Learning Strategies in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 35(2), 253-264.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.
- Terraz, T., & Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative : Postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>
- Thébaudin, F., & Oury, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle*. Matrice.

- Vasquez, A., & Oury, F. (1982). *Vers une pédagogie institutionnelle?* Maspero.
- Venet, M., Correa Molina, E., & Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1040660ar>
- Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo. Raccolta di scritti* (M. Cole, Ed.). Boringhieri.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (ed. or. 1934). Laterza.
- Vygotskij, L. S. (2006). *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*. Erickson.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Presses de l'Université Laval.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yvon, F., & Zinchenko, Y. P. (Eds.). (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires*. MGU.

Allegati

Allegato 1 Esempio di PBL

Bachelor in fisioterapia: Terzo semestre, secondo anno di formazione
Modulo: *Cura e riabilitazione dell'adulto con disfunzioni neuromotorie croniche*

SANDRO

Sandro, giardiniere autonomo di 55 anni, vive con la moglie in un appartamento in Ticino. Il figlio trentenne vive con la moglie a Ginevra, dove lavora. Durante il colloquio iniziale, Sandro vi informa che gli è stata recentemente diagnosticata la malattia di Parkinson (grado avanzato II, scala Hoehn & Yahr).



Racconta di essere andato dal medico perché si è reso conto di avere difficoltà a svolgere attività come: usare le forbici da giardino, zappare con un piccolo attrezzo che richiede precisione, radersi con accuratezza, chiudere/allentare bottoni ...

Sandro frequenta una palestra dove prende lezioni di ginnastica. Di recente ha avuto difficoltà a stare al passo con il gruppo, soprattutto negli esercizi di coordinazione e velocità.

Quando cammina, dice di sentirsi “rigido e stanco”, e su terreni irregolari ha notato che tende a perdere facilmente l'equilibrio; per questo motivo deve camminare lentamente e prestare attenzione a ciò che fa.

Inoltre, ha dovuto aggiungere un cuscino sotto il collo per poter dormire rilassato nel suo letto.

Ultimamente riferisce di sentirsi piuttosto triste e svogliato, senza un motivo apparente (il lavoro va bene, così come le relazioni interpersonali). Inoltre, al lavoro si sente più stanco in termini di attenzione.

La moglie e gli amici hanno notato la sua apatia: non prende alcuna iniziativa e sembra avere poche emozioni (che pochi sollecitano emotivamente); le sue espressioni non sono più quelle di una volta.

Al momento, questo non ha un impatto significativo sulla partecipazione alla vita sociale (GSI), nonostante il suo disagio soggettivo.

Nel corso della valutazione, si nota che gli aspetti posturali durante la deambulazione sono caratterizzati dalla flessione delle ginocchia, delle anche e del tronco, e che la testa è posizionata in avanti e vincolata dal movimento del tronco.

I parametri del percorso deambulatorio sono relativamente fisiologici, ma si osserva che la lunghezza del passo è breve. Nei test di equilibrio, le risposte alle perturbazioni esterne sono lente e inefficienti.

Nei cambi di direzione le strategie distali e dell'anca sembrano essere incoordinate.

In posizione supina, si osserva che l'atteggiamento di flessione del tronco e degli arti inferiori permane. Durante la mobilizzazione passiva, pur mantenendo l'ampiezza articolare, si verifica un'alterazione del tono in direzione dell'ipertono.

Si notano movimenti involontari della mano destra quando è a riposo.

Compito da svolgere:

- Spiegare il quadro clinico di Sandro
- Definire gli obiettivi di trattamento e le proposte terapeutiche pertinenti.

Riferimenti bibliografici per lo studio autonomo

Cambier, J., Masson, M., & Dehen, H. (2013). *Neurologia*. Edra Masson.

Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., LaMantia, A.-S., Mooney, R. D., Platt, M. L., & White, L. E. (2017). *Neuroscienze*. Zanichelli.

Bibliografia per l'approfondimento del tema

Vengono indicati testi, articoli, linee guida (della Federazione Logopedisti Italiani), esercizi per la rieducazione del linguaggio nel morbo di Parkinson (a cura dell'Unione Parkinsoniana)

Allegato 2 Esempio di PSC

Bachelor in Lavoro sociale: quinto semestre, terzo anno di formazione

Modulo: Problem Solving Cooperativo Situazione 1

LUDOVICO

È l'inizio di giugno.

Voi rappresentate l'équipe del “Foyer Libero” che attualmente accoglie otto ospiti in età di scuola dell'obbligo. Il gruppo è così composto:



- un ragazzo di 13 anni (scuola media: secondo anno);
- una ragazza di 11 anni (scuola media: primo anno);
- una ragazza di 15 anni (scuola media: quarto anno);
- due fratelli gemelli di 9 anni (scuola primaria: classe quarta);
- una bambina di 7 anni (scuola primaria: classe seconda);
- due bambini di 8 anni (scuola primaria, classi seconda e terza).

Ludovico è un bambino di sei anni e mezzo ed entrerà in foyer all'inizio di agosto, un mese prima dell'inizio dell'anno scolastico.

Le notizie che avete ricevuto sulla situazione di Ludovico dal servizio di invio sono le seguenti:

La madre di Ludovico, divorziata da anni dal padre del bambino, ha avuto in passato seri problemi di tossicodipendenza.

Il padre non si è mai interessato a Ludovico e non vuole farlo ora.

Da alcuni anni la madre vive con un nuovo compagno, ma nell'ultimo anno il rapporto tra i due è diventato conflittuale.

La donna ha anche gravi problemi di salute che la rendono fragile in termini di autonomia.

La scelta di togliere Ludovico dal nucleo familiare è una conseguenza di questa situazione.

La struttura d'accoglienza si trova in un villaggio a circa 10 km dal domicilio del bambino. Il foyer rimane aperto tutto l'anno ed è gestito da un team di sei educatori che ricopre tutti i ruoli previsti. Dati i gravi problemi di salute della madre e l'inadeguatezza educativa dell'ambiente familiare, l'integrazione del bambino comporta un inserimento a lungo termine.

La missione del team di educatori è di preparare nel migliore dei modi l'integrazione di Ludovico nel "Foyer Libero".

Compiti da svolgere dai gruppi

Negli incontri che si terranno durante il corso da (data 1) a (data 2), vi chiediamo di:

1. considerare l'organizzazione dell'integrazione di Ludovico, tenendo conto della sua situazione, delle esigenze della struttura, degli altri bambini e della sua famiglia;
2. elaborare il progetto educativo che potrebbe essere realizzato all'interno della struttura con Ludovico;
3. organizzare una presentazione di 10 minuti da effettuare alla fine dell'incontro (data 2), comprensiva di: scelte adottate, motivazioni, percorso di problem solving sperimentato.

Allegato 3 Esempio di PSC

Bachelor in Lavoro sociale: quinto semestre, terzo anno di formazione

Modulo: Problem Solving Cooperativo Situazione 2

Una sessantina di rifugiati destinati al Ticino?

Una percentuale dei 1500 rifugiati destinati alla Svizzera finirà a sud delle Alpi

Ieri il governo svizzero ha annunciato di aver aderito al programma di ricollocazione dell'Unione europea (Ue) per 40.000 persone bisognose di protezione, lanciato a luglio. Il Consiglio federale ha deciso di accogliere fino a 1500 persone già registrate in Italia e in Grecia.

I rifugiati saranno distribuiti tra i vari Cantoni e, secondo la RSI (Radiotelevisione della Svizzera italiana), una sessantina potrebbero presto arrivare in Ticino. Si tratta del 3,9% dei 1500 rifugiati, per i quali ha già iniziato a lavorare un'unità operativa composta da rappresentanti del Dipartimento delle Istituzioni, del Dipartimento della Sanità e della Socialità, della Segreteria di Stato della migrazione (SEM).



“Si tratta di un gruppo di lavoro che si occuperà principalmente di organizzare la sistemazione di queste persone in tempi brevi”, ha dichiarato il ministro Paolo Beltraminelli.

Ticinonews – giornale online, 19/09/2015 14: 21

Le persone provenienti dalla Siria saranno principalmente nuclei familiari.

Dopo l'arrivo in Svizzera, i rifugiati trascorrono una decina di giorni in un centro federale di registrazione e procedura, dopodiché vengono trasferiti nel Cantone di assegnazione, dove viene loro concesso l'asilo ai sensi dell'articolo 56 della Legge sull'asilo. L'integrazione nel Cantone ospitante avviene nel quadro delle misure ordinarie di integrazione.

Il ricongiungimento familiare è possibile solo per i figli minori e per i coniugi separati al momento della fuga. Di norma, si cerca di accogliere l'intera famiglia nel contesto del trasferimento.

In particolare nel nostro Cantone, le persone accolte, dopo essere passate per un centro di registrazione (Chiasso o di un altro Cantone), saranno introdotte nei centri della Croce Rossa e, a seconda della disponibilità di alloggi, saranno poi prese in carico da SOS Ticino, che le inserirà in appartamenti sul territorio.

È molto probabile che il gruppo di rifugiati venga ospitato dal Comune di Olivone, in Valle di Blenio, il quale ha manifestato la propria disponibilità a ospitarlo in strutture pubbliche e private.

Il Cantone ha dato mandato a un'associazione presente sul territorio di sviluppare un progetto volto a promuovere l'accoglienza e ad attivare un processo di integrazione con queste persone. La nuova "Associazione ProSiria", fondata da un gruppo di operatori sociali già attivi in Ticino in vari ambiti, ha deciso di promuovere una serie di iniziative volte a favorire lo scambio e l'integrazione tra la popolazione del Comune interessato e le famiglie siriane.

Messa in situazione

Voi siete i membri dell'Associazione ProSiria.

Questioni da trattare e discutere:

1. Chi sono queste persone? Quali sono le loro esigenze? Cosa si può fare concretamente? E come possiamo farlo?
2. Tra le diverse organizzazioni, agenzie, servizi territoriali, chi è coinvolto? Quale rete è possibile attivare?
3. Qual è la rappresentazione della popolazione locale rispetto a queste persone?
4. Le rappresentazioni di tutti gli attori coinvolti si influenzano reciprocamente?

Compiti da svolgere dai gruppi

Negli incontri che si terranno durante il corso e quelli che organizzerete autonomamente, vi chiediamo di:

- Sviluppare una proposta operativa che affronti i termini del problema come descritto sopra, tenendo conto di tutti gli aspetti chiave.
- Organizzare, per l'ultimo giorno del corso, la presentazione del progetto in plenaria (tempo a disposizione 20 minuti). La presentazione deve comprendere il contenuto della proposta progettuale e il percorso di problem solving seguito.

