

CLIS: un metodo integrato di apprendimento situato

Aurora Fumo ¹

¹ Università degli Studi di Palermo; aurora.fumo.pa@gmail.com

Abstract: “Didattica innovativa, inclusiva e cooperativa” è un progetto di ricerca finalizzato alla costruzione ed alla sperimentazione del CLIS (Cooperation, Learning, Inclusion, Service), un metodo didattico integrato orientato all’inclusione globale, intesa come processo rivolto a tutti e a ciascuno. Il metodo interconnette Lesson Study, Cooperative Learning e Service Learning, assume l’Index for Inclusion quale cornice valoriale e colloca l’esperienza educativa nella prospettiva dell’Embodied Education. Il contributo, di natura teorico-metodologica, ne definisce l’architettura, le condizioni di implementazione e l’ipotesi generativa, esemplificata attraverso un percorso realizzato tra scuola, Museo di Palazzo Abatellis e comunità. La sperimentazione realizzata nella scuola primaria e la raccolta dei dati sono concluse; l’analisi complessiva dei dati è ancora in corso; non vengono pertanto formulate, in questa sede, conclusioni sull’efficacia del metodo.

Parole chiave: Inclusione; Apprendimento Situato; Embodied Education; Cooperazione; Cittadinanza.

1. Introduzione

L’inclusione scolastica non può continuare a tradursi in interventi compensativi rivolti esclusivamente agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ma va assunta come principio trasformativo delle culture, delle politiche e delle pratiche educative. Il progetto “Didattica innovativa, inclusiva e cooperativa” si colloca in tale prospettiva considerando l’Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014) come cornice valoriale di riferimento per coniugare efficacemente l’apprendimento, la partecipazione, il benessere, la cooperazione e la responsabilità sociale.

All’interno del progetto è stato elaborato il CLIS (Cooperation, Learning, Inclusion, Service), definito come metodo didattico integrato. Il suo impianto interconnette Lesson Study, Cooperative Learning e Service Learning (L.S., C.L., S.L.) non mediante una semplice giustapposizione, ma attraverso una relazione funzionale e ricorsiva: il L.S. sostiene progettazione, osservazione e riprogettazione; il C.L. struttura l’interdipendenza e la costruzione condivisa delle conoscenze; il S.L. raccorda gli apprendimenti curricolari all’azione nella comunità. L’Embodied Education costituisce la prospettiva teorica trasversale attraverso cui corpo, spazio, emozione, cognizione e relations vengono considerati dimensioni interdipendenti dell’esperienza educativa.

Il lavoro è orientato da tre domande di ricerca:



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

- 1) È possibile costruire un metodo didattico finalizzato a un'inclusione globale rivolta a tutti ed a ciascuno?
- 2) Quali esiti si possono ottenere integrando in modo mirato specifiche metodologie, esperienza incarnata e cooperazione tra scuola, famiglia e territorio?
- 3) In che modo il CLIS può integrare le istanze inclusive con le finalità di istruzione e formazione proprie dell'Istituzione Scolastica?

La sperimentazione nella scuola primaria risulta conclusa; l'analisi complessiva dei dati è ancora in corso. Il contributo assume, pertanto, una natura teorico-metodologica: l'esperienza empirica viene richiamata per documentare le condizioni di implementazione del metodo rinviando la valutazione della sua efficacia al completamento dell'interpretazione dei dati.

2. Fondazione teorica e architettura del CLIS

2.1. *Integrazione generativa di Lesson Study, Cooperative Learning e Service Learning*

Il CLIS mantiene gli elementi distintivi dei tre approcci, trasformandone tuttavia la funzione mediante un processo di integrazione. Il L.S. mantiene la struttura ciclica di progettazione, attuazione-osservazione, riflessione e riprogettazione (Lewis & Hurd, 2011); nel CLIS l'osservazione considera, oltre agli apprendimenti, anche la partecipazione, le dinamiche relazionali e le condizioni inclusive indirizzando le attività successive. Il C.L. mantiene l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale e condivisa (Johnson & Johnson, 2009), ma la cooperazione diviene modalità ordinaria di costruzione e negoziazione della conoscenza. Il S.L. collega l'apprendimento curricolare, il servizio e la riflessione (Fiorin, 2016; Filges et al., 2022) ed è previsto fin dalla progettazione come restituzione sociale dell'esperienza, non come fase accessoria o meramente conclusiva.

Il meccanismo generativo proposto risiede nella circolarità tra queste funzioni: ciò che viene progettato e osservato attraverso il L.S. è realizzato in forma cooperativa; quanto appreso viene rielaborato e trasferito verso la comunità attraverso il S.L.; l'esperienza ritorna quindi alla riflessione del team e informa la riprogettazione. Il processo atteso non coincide con la somma degli effetti attribuibili separatamente ai tre approcci, ma con la continuità intenzionale tra apprendimento disciplinare, cooperazione, esperienza e responsabilità sociale. Tale ipotesi resta da verificare empiricamente attraverso l'analisi dei dati raccolti.

2.2. *Index for Inclusion ed Embodied Education*

L'Index for Inclusion ispira il metodo rispetto alla riduzione delle barriere dell'apprendimento e della partecipazione, ma anche riguardo alla trasformazione di culture, politiche e pratiche educative (Booth & Ainscow, 2014). Nel CLIS non rappresenta una quarta metodologia, ma il quadro entro cui progettazione, cooperazione e apertura alla comunità vengono interrogate in relazione ad equità, partecipazione, rispetto delle differenze, comunità e solidarietà. L'inclusione globale assume così la funzione di principio regolativo dell'intero percorso. Le tre dimensioni dell'Index trovano nel metodo una declinazione operativa: le culture inclusive nella costruzione di una comunità educante che coinvolge scuola, famiglie e territorio; le politiche inclusive nella predisposizione di condizioni organizzative capaci di ampliare la partecipazione; le pratiche inclusive nella progettazione didattica, nella cooperazione, nei compiti autentici e nelle esperienze di servizio. In

tal modo il riferimento all'Index non resta esterno alla metodologia, ma orienta le scelte progettuali e la lettura delle barriere che possono emergere nei diversi contesti. L'Embodied Education si connota, a sua volta, come prospettiva teorica trasversale del CLIS. Le sue radici possono essere ricondotte alla fenomenologia di Merleau-Ponty (2003) e alla prospettiva enattiva di Varela et al. (1991); in ambito educativo, il corpo viene assunto come dimensione costitutiva dei processi di insegnamento-apprendimento (Gomez Paloma, 2013; Gomez Paloma & Damiani, 2015). La ricerca recente sull'embodied cognition conferma l'interdipendenza tra processi cognitivi, attività corporea e ambiente e ne discute le implicazioni per l'apprendimento (Castro-Alonso et al., 2024).

Nel CLIS tale impostazione si traduce nell'attenzione alle modalità corporee e relazionali della partecipazione: posture, gesti, sguardi, prossemica, movimento negli spazi e interazione con ambienti differenti concorrono alla costruzione del significato. Il passaggio dall'aula al territorio non equivale, perciò, ad un semplice cambiamento di luogo, ma riconfigura l'ambiente di apprendimento, le relazioni e le possibilità di azione. La prospettiva embodied consente così di interpretare unitariamente la continuità tra apprendimento disciplinare, cooperazione e apertura alla comunità. Nel L.S. l'osservazione può comprendere le modalità corporee e relazionali con cui gli alunni partecipano; nel C.L. la costruzione condivisa della conoscenza avviene tra soggetti che occupano lo spazio, comunicano e coordinano le proprie azioni; nel S.L. il corpo attraversa ambienti differenti da quello scolastico e instaura relazioni con persone e bisogni della comunità. La corporeità diviene quindi una dimensione di connessione tra i diversi contesti dell'esperienza educativa. In questa prospettiva, il riferimento all'apprendimento situato assume una funzione teorico-interpretativa, in linea con la concezione dell'apprendere come partecipazione a pratiche socialmente e culturalmente situate (Lave & Wenger, 1991). Nel CLIS il passaggio tra aula, spazi culturali e comunità amplia pertanto il contesto dell'apprendere e pone in continuità esperienza, interazione e costruzione dei significati.

2.3. Narrazione, relazione e responsabilità sociale

La narrazione svolge una funzione di rielaborazione dell'esperienza e costruzione condivisa dei significati. Il pensiero narrativo permette di organizzare ed interpretare l'esperienza nei contesti culturali e relazionali (Bruner, 1990); nel CLIS la produzione collettiva richiede confronto, argomentazione e negoziazione delle prospettive. La letteratura evidenzia che narrazione e discussione tra pari su questioni sociomorali possono sostenere il ragionamento sociale e il decentramento prospettico (Gasser et al., 2022). Nel percorso sperimentale la narrazione assume anche una funzione intergenerazionale, poiché coinvolge alunni, docenti, ricercatori, genitori e soggetti del territorio e permette di porre in relazione conoscenze scolastiche, vissuti e differenti forme di esperienza sociale. La dimensione della cura (Mortari, 2015) e l'immaginazione narrativa (Nussbaum, 1997) offrono, inoltre, riferimenti per interpretare il nesso tra relazione, responsabilità e formazione etica. Anche la ricerca sull'embodied learning in ambito linguistico sottolinea la componente corporea, sociale e materiale dei processi di costruzione del significato (Jusslin et al., 2022).

L'apertura alla comunità, realizzata attraverso il S.L., connette tali processi agli obiettivi curricolari. La responsabilità sociale viene intesa come dimensione formativa promossa intenzionalmente dal metodo, senza anticipare inferenze sugli

esiti: la revisione di Filges et al. (2022), pur riconoscendo l'interesse educativo del Service Learning, segnala infatti l'eterogeneità delle evidenze disponibili e invita alla cautela nella valutazione degli effetti.

2.4. Palazzo Abatellis: esemplificazione dell'architettura del CLIS

Il percorso sviluppato a partire dal Trionfo della morte presso Palazzo Abatellis, a Palermo, rende osservabile l'integrazione delle componenti del metodo. L'opera è stata assunta come oggetto di conoscenza storico-artistica e come mediatore per la rielaborazione di nuclei valoriali — giustizia, uguaglianza e solidarietà — coerenti con l'Index for Inclusion. Alla visita hanno partecipato alunni, genitori e team di ricerca; la sezione di Palermo dell'U.T.L.E. ha curato la guida museale. Osservazione dell'opera, circle time e lavoro in gruppi eterogenei hanno posto in relazione percezione, emozione, dialogo e successiva elaborazione cognitiva. Le domande-stimolo hanno sollecitato gli alunni a confrontare le differenze tra i personaggi rappresentati, la comune condizione umana e il significato dell'aiuto reciproco. Giustizia, uguaglianza e solidarietà non sono state presentate preliminarmente come categorie astratte, ma sono emerse dal rapporto tra percezione dell'opera, esperienza corporea nello spazio museale, risposta emotiva e interazione dialogica.

La rielaborazione è proseguita in aula attraverso la produzione e la manipolazione cooperativa di testi; gli alunni hanno successivamente assunto il ruolo di "ciceroni" per restituire alla comunità quanto appreso, nell'ambito di un'attività presso una casa di riposo alla quale hanno partecipato anche i genitori. Il L.S. ha strutturato l'intero percorso mediante osservazione sistematica, riflessione collegiale e riprogettazione. L'esperienza non viene presentata come prova di efficacia, ma come esemplificazione della continuità progettata tra L.S., C.L. e S.L., dell'orientamento valoriale dell'Index e della funzione trasversale della prospettiva embodied.

3. Implementazione del CLIS e disegno della sperimentazione

3.1. Contesto, partecipanti e articolazione

La sperimentazione ha coinvolto tre classi terze di scuola primaria: due classi, per complessivi 40 alunni e 66 genitori, hanno costituito il gruppo sperimentale; una terza classe, composta da 18 alunni e 32 genitori, ha rappresentato il gruppo di controllo. La non equivalenza dei gruppi e l'asincronia delle rilevazioni impongono cautela e attribuiscono al confronto una funzione descrittivo-esplorativa.

L'intervento, preceduto da una formazione rivolta a docenti e genitori del gruppo sperimentale con la collaborazione dell'A.D.I., si è articolato in due cicli di tre unità, per un totale di sei attività e sei *Lesson Plan*. Il team comprendeva la dottoranda dell'Università degli Studi di Palermo, un docente pilota, un docente coordinatore dei gruppi e, ove presenti, i docenti di sostegno. In ciascuna attività un componente del gruppo di lavoro, a rotazione, svolgeva il ruolo di osservatore; al termine, il team analizzava collegialmente quanto registrato e utilizzava le criticità emerse per riorientare la successiva riprogettazione. La sequenza progettazione–osservazione–riflessione–riprogettazione traduceva così operativamente la struttura ciclica del L.S. e rendeva esplicite le condizioni di implementazione del metodo.

3.2. Strumenti, aree tematiche e triangolazione

Il protocollo comprende una griglia di osservazione, come da metodologia L.S., per le unità didattiche e due questionari a scala Likert rivolti rispettivamente agli alunni ed ai genitori. La griglia, compilata in ciascuna delle sei attività, associa una valutazione da 1 a 5 a note osservative e considera partecipazione, coinvolgimento, metodologie, interazioni docente-studenti, gestione del tempo, inclusione, clima d'aula, dinamiche di gruppo, materiali e risorse. I questionari, strutturati in forma speculare, comprendono 18 item con cinque opzioni di risposta.

Gli indicatori sono ricondotti a quattro aree comuni: *motivazione e apprendimento*, attraverso interesse, coinvolgimento e percezione della capacità di apprendere; *inclusione e benessere*, mediante accoglienza, partecipazione di tutti e rispetto delle differenze; *partecipazione e cooperazione*, tramite lavoro con i pari e aiuto reciproco; *responsabilità solidale*, con rispetto delle regole condivise, cura degli altri, del gruppo e dell'ambiente. La verifica empirica delle domande di ricerca prevede la triangolazione delle evidenze provenienti dai questionari degli alunni, dai questionari dei genitori e dalle griglie di osservazione. Il confronto tra fonti differenti, al completamento dell'analisi interpretativa e complessiva dei dati rilevati, consentirà di esaminare convergenze, divergenze ed eventuali complementarità tra le prospettive rilevate.

4. Discussione: contributo teorico-metodologico del CLIS

Il contributo del CLIS risiede nel tentativo di ricondurre apprendimento disciplinare, inclusione, cooperazione e responsabilità sociale ad un medesimo impianto progettuale. L'originalità proposta non riguarda le singole metodologie, già consolidate, ma la loro interdipendenza intenzionale e la permeabilità dei confini tra classe, famiglia e territorio. Tale permeabilità conferisce all'apprendimento una dimensione situata, poiché conoscenze e competenze vengono costruite e rielaborate nell'interazione con contesti, soggetti e pratiche differenti. Il metodo tenta così di superare la frammentazione tra finalità educative spesso perseguite in percorsi distinti: il raggiungimento degli obiettivi curricolari procede insieme alla costruzione delle condizioni di partecipazione, alla trasformazione delle relazioni e all'apertura della scuola alla comunità. L'Embodied Education non aggiunge una componente ulteriore, ma interpreta la dinamica integrativa attraverso l'interazione tra corpo, esperienza, relazioni ed ambienti.

Rispetto alla prima domanda di ricerca, l'architettura del metodo individua nell'integrazione di L.S., C.L. e S.L., orientata dall'Index for Inclusion, una possibile risposta progettuale all'esigenza di un'inclusione rivolta a tutti ed a ciascuno: l'inclusione attraverso obiettivi didattici, partecipazione, relazioni e apertura ai contesti educativi. Rispetto alla seconda domanda, il CLIS formula l'ipotesi che la struttura ciclica del L.S., la cooperazione del C.L. e l'apertura comunitaria del S.L., lette nella prospettiva embodied, possano generare processi non riconducibili alla semplice applicazione separata dei tre approcci. La determinazione degli esiti richiede tuttavia il completamento dell'analisi e della triangolazione dei dati. Rispetto alla terza domanda, l'impianto mostra sul piano progettuale come gli apprendimenti curricolari possano essere perseguiti insieme a partecipazione, benessere e responsabilità verso la comunità. Le osservazioni condotte nelle sei attività documentano l'attuazione di tale configurazione e hanno orientato la riprogettazione, ma non consentono ancora formulazioni conclusive sulla sua

efficacia, che sarà oggetto dell'analisi interpretativa dei dati tuttora in corso. Ciò non impedisce, tuttavia, di rilevare sul piano della progettazione didattica l'applicabilità dell'impianto sperimentato anche nell'ambito delle discipline umanistiche. In particolare, il CLIS opera una trasposizione disciplinare del L.S., mantenendone la struttura ciclica di progettazione, osservazione, riflessione e riprogettazione e adattandone le funzioni a percorsi nei quali l'apprendimento disciplinare si intreccia con dimensioni narrative, storico-artistiche, relazionali e valoriali. L'esperienza descritta documenta pertanto la praticabilità di tale configurazione progettuale, senza che ciò possa essere assunto, allo stato attuale dell'analisi, come evidenza della sua efficacia empirica.

5. Conclusioni, limiti e prospettive

Il contributo ha definito il CLIS come metodo didattico integrato e ne ha descritto una prima attuazione nella scuola primaria. La sequenza delle fasi, la definizione dei ruoli, i Lesson Plan e la continuità tra azione, osservazione e riprogettazione rendono l'impianto riproducibile sul piano progettuale e utilizzabile per ulteriori percorsi, anche interdisciplinari, nei quali l'Educazione Civica può svolgere una funzione trasversale tra apprendimenti curricolari, partecipazione e responsabilità sociale.

Questa riproducibilità progettuale non equivale a una replicabilità empiricamente dimostrata. La circoscrizione del contesto, la diversa numerosità dei gruppi e l'asincronia delle rilevazioni, che le numerose difficoltà organizzative non hanno consentito di evitare, escludono, allo stato attuale, inferenze causali e generalizzazioni. Il completamento dell'analisi integrata dei questionari e delle griglie consentirà di valutare più compiutamente la capacità del CLIS di rispondere alle domande di ricerca. In ogni caso, ulteriori sviluppi, con applicazioni in classi e contesti differenti, potranno verificarne la replicabilità e precisarne le condizioni di trasferibilità.

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola (F. Dovigo, a cura di). Carocci.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Castro-Alonso, J. C., Ayres, P., Zhang, S., de Koning, B. B., & Paas, F. (2024). Research avenues supporting embodied cognition in learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 36, Article 10.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09847-4>
- Filges, T., Dietrichson, J., Viinholt, B. C. A., & Dalgaard, N. T. (2022). Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1), e1210.
<https://doi.org/10.1002/cl2.1210>
- Fiorin, I. (Ed.). (2016). *Oltre l'aula: La proposta pedagogica del Service Learning*. Mondadori Università.

- Gasser, L., Dammert, Y., & Murphy, P. K. (2022). How do children socially learn from narrative fiction: Getting the lesson, simulating social worlds, or dialogic inquiry? *Educational Psychology Review*, 34, 1445–1475. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09667-4>
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied cognitive science: Atti incarnati della didattica*. Edizioni Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti: I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., & Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, 100480. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lewis, C. C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione* (A. Bonomi, Trans.). Bompiani. (Original work published 1945)
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.