

## **Avanguardie educative e la dimensione “didattica” dell'innovazione**

a cura di *Alessandra Anichini e Chiara Laici*

L’idea di didattica sostenuta dal movimento *Avanguardie educative* ha come fondamento il superamento della lezione frontale come unica strategia del fare scuola (Avanguardie Educative, 2014). Non si tratta di negare il valore della lezione frontale di per sé, quanto di assumere una precisa idea di relazione educativa (Cambi, 2012) che ponga al centro lo studente e ne valorizzi il ruolo fondamentale nel processo di costruzione della conoscenza, in una comunicazione che coinvolga assieme studenti, docenti e contenuti della didattica. Alla centralità dello studente corrisponde una nuova attenzione nei confronti dei contenuti della formazione, considerati gli elementi attorno ai quali converge l’interesse di ogni attore coinvolto nel processo formativo e su cui si costruisce una fruttuosa pratica di negoziazione dei significati oltre a un’attenzione verso le metodologie utilizzate, centrali per definire il terreno favorevole allo sviluppo di ognuno, nel rispetto delle diversità.

E’ infatti necessario superare modelli di progettazione didattica lineare-sequenziale, per allestire invece ambienti di apprendimento che favoriscano un approccio reticolare alla conoscenza e forme di collaborazione e cooperazione nella costruzione e nella scoperta del sapere. Ambienti di apprendimento aperti e flessibili, intenzionalmente progettati dal docente, in cui sia allestito un variegato repertorio di risorse, anche digitali, tecniche appropriate, strategie e strumenti di scaffolding (Falcinelli, 2012). Oltre la lezione tradizionale centrata sulla trasmissione del sapere, è quindi importante proporre differenti tipologie di attività didattiche che siano orientate al problem solving al learning by doing e al reflective learning (Rivoltella, 2013), che promuovano l’attivazione di un processo conoscitivo significativo in cui viene stimolato il pensiero critico e creativo e le capacità metacognitive (Ausubel, 1968; Bruner, 1996; Novak, 1998; Jonassen, 2008). Questo a maggior ragione nell’attuale società in cui l’utilizzo immersivo e quotidiano dei nuovi media digitali da parte dei giovani influenza i modi di comunicare, di apprendere e di costruire attivamente e creativamente la conoscenza (Ito et al, 2010), contribuisce ad alimentare una “participatory media culture”, una “convergence culture” (Jenkins, 2009; 2006) e quella che Ito chiama una “hypersociality” (Ito, 2008).

Questa idea di didattica non nasce oggi: attraversa, come un filo rosso, la storia della pedagogia occidentale e vede nel modello socratico la prima fonte di ispirazione, fino a giungere alle più recenti ed affermate teorie psicologiche e sociologiche. E' sostenuta da un'importante tradizione filosofica e pedagogica e interessa l'opera di numerosi pensatori nati e vissuti in secoli diversi, in diversi contesti storici e culturali. Tra tutti, la figura di John Dewey emerge come una delle più significative nel sostenere un modello di costruzione del sapere che restituisce alle parti un ruolo attivo e assegna alla scuola il compito di rappresentare un momento insostituibile nella formazione, concepita non tanto come preparazione alla vita, ma essa stessa momento di vita pieno e compiuto, con un'attenzione costante alle reali esigenze di chi apprende.

Nel volume *Esperienza e Natura* pubblicato nel 1929, il filosofo americano, affrontando il tema della comunicazione formativa, negava definitivamente la concezione trasmissiva della conoscenza, come semplice travaso di contenuti da un soggetto ad un altro, per accogliere piuttosto l'idea di un processo continuo di reciprocità, pur nella distinzione fondamentale dei ruoli. La comunicazione veniva da lui definita come "an activity in which there are partners, and in which the activity of each is modified and regulated by partnership", un'interazione che produce mutamento, in cui assumono rilievo i significati condivisi, i comportamenti assunti da ogni componente e le motivazioni che rinsaldano i legami all'interno del gruppo.

Su quest'ultimo punto, quello dell'interesse autentico di ogni singolo componente alle attività del gruppo, Dewey fonda la distinzione tra *training* ed *education*: se nel primo caso, riduttivo, si tratta di condividere semplicemente un percorso orientato ad un preciso obiettivo formativo, nel secondo si presuppone la negoziazione di un obiettivo comune e soprattutto l'interesse specifico di ogni soggetto alle attività svolte dal gruppo. La partecipazione alle attività è mossa dall'interesse soggettivo in un'azione comune e la conoscenza acquista così un carattere soggettivo e 'sociale' allo stesso tempo. I significati non risiedono nelle cose in quanto tali, ma nelle pratiche sociali in cui cose, gesti ed eventi giocano un ruolo non secondario.

Questa idea di didattica, diviene oggi più raffinata e complessa, anche in seguito al confronto con una realtà variegata e inquieta che si prospetta agli occhi di educatori e decisori politici. Un'idea che viene più volte ribadita in numerosi documenti, tra cui il rapporto dell'OECD *Innovative Learning Environment*, del 2013. In esso si richiamano i sette principi fondamentali dell'apprendimento, già enunciati da Dumont, Istace e Benavides nel 2010, che pongono al centro le necessità, le emozioni, le peculiarità di ogni soggetto che apprende e si indica come obiettivo ultimo della formazione quello di predisporre il terreno fertile per un processo di formazione continua, connotato di quella condizione quasi esistenziale "dell'imparare ad imparare". L'enfasi è posta sulla valorizzazione delle differenze individuali e sulla molteplicità di

strategie e percorsi che siano in grado di sostenere e favorire lo sviluppo pieno di ogni personalità all'interno di contesti in cui peculiarità e socialità siano le due facce di una stessa medaglia.

La natura sociale della conoscenza, che presuppone l'idea di condivisione come qualcosa che va oltre il semplice 'fare insieme', costituisce la base per il modello di didattica proposto dalle 12 Idee delle *Avanguardie Educative*, in particolare delle 4 che afferiscono alla direttrice *Didattica*. Idee che, assieme alle altre 8 che, solo per esigenze di catalogazione, si fanno convergere sulle direttrici dello *Spazio* e del *Tempo*, trasformano la scuola in un grande laboratorio aperto in cui si lavora a un progetto comune e si riconfigurano i ruoli in base alle competenze di ognuno. Di ispirazione deweyana, ancora una volta, l'idea di un laboratorio che offre la possibilità di effettuare percorsi formativi orientati alla costruzione di un prodotto, frutto di un lavoro condiviso e di uno scambio efficace di conoscenza. Un percorso dove emerge, come valore ultimo, quello che un noto sociologo statunitense ha definito come 'maestria', ovvero il gusto artigianale del fare bene il proprio lavoro, operando in sinergia con altri e riconoscendo in loro una risorsa, un supporto reale (Sennet, 2013).

Questo il tratto comune di Idee diverse per forza di impatto e granularità, per facilità di attuazione e portata innovativa: una comune idea di scuola come ambiente in cui attività finalizzate ad un obiettivo interessano e coinvolgono una comunità di componenti stretti in un unico patto formativo.

In questa cornice, ogni azione didattica, la stessa lezione frontale, come qualsiasi esperienza di lavoro collaborativo, può assumere una funzione fondamentale. Le 4 idee ci appaiono allora strettamente collegate l'una all'altra. Difficilmente isolabili, espedienti che possono introdurre nelle pratiche didattiche quotidiane quegli elementi di innovazione in grado di disinnescare un meccanismo culturale che risulta sempre meno consono alle esigenze della società della conoscenza. Si tratta dunque di riconfigurare alcuni elementi della scuola che conosciamo, che sono rimasti immutati negli anni e che faticano ad accogliere il mutamento.

## **Riconfigurazione della relazione formativa (Flipped Classroom)**

Ma veniamo alle Idee della direttrice *Didattica* e iniziamo dalla *Flipped Classroom*, un'idea che riconfigura il rapporto tra docente e discente, ma soprattutto il rapporto tra il lavoro di classe e quello che si svolge al di fuori dalla classe stessa.

La *Flipped Classroom* "rovescia" l'ordine abituale delle attività didattiche. Se in un percorso tradizionale in classe si ottengono le informazioni e a casa si studia e ci si esercita sulla base di quanto ascoltato a scuola, lavorando quindi "a posteriori", memorizzando e fissando i concetti

dopo che l'insegnante "ha spiegato", nella Flipped Classroom avviene il contrario: a casa si ottengono le informazioni e in classe, con la guida dell'insegnante e la collaborazione dei compagni, si sviluppa un percorso di apprendimento secondo modalità attive (Bergmann, Sams, 2011, 2014; Horn, 2013; Khan, 2012).

Nella Flipped classroom il tempo a casa viene utilizzato per studiare dei materiali assegnati dal docente, che possono essere delle videolezioni prodotte dal docente stesso, ma anche altre tipologie risorse didattiche digitali, autoprodotte, costruite con i colleghi o reperite nel web o da altri archivi online. Il lavoro dello studente a casa ha quindi una funzione di anticipazione e attivazione dell'apprendimento e dovrebbe avere un carattere sfidante per lo studente, quindi consentirgli di confrontarsi con qualcosa di motivante, far emergere domande che richiedano ulteriori approfondimenti e quindi promuovano uno sviluppo nel percorso di apprendimento. In questo modo lo studente arriverà a scuola con un bagaglio di informazioni da mobilitare criticamente in uno specifico ambiente di apprendimento orientato al problem solving e alla promozione di competenze.

In classe vengono privilegiate una variegata tipologia di attività didattiche quali attività collaborative, esperienze, dibattiti e attività laboratoriali volte possibilmente alla produzione di un artefatto, quindi un prodotto (presentazione, video, podcast, ebook, ecc.) che consenta agli studenti, secondo una logica di learning by doing, di materializzare, approfondire e sviluppare il processo di apprendimento attivato a casa. Un prodotto che può essere elaborato in gruppo o individualmente e che viene condiviso e presentato in classe e possibilmente depositato in un repository per le successive consultazioni, oppure reso disponibile all'esterno tramite un sito web/blog di classe. Ciò per consentire ulteriori commenti, osservazioni e documentare il processo di apprendimento, anche in vista di un successivo ritorno riflessivo sul lavoro svolto. E' infatti importante il momento in cui il docente, in una logica metacognitiva, sostiene gli studenti nell'esplicitazione del percorso di apprendimento realizzato, ritorna sui concetti ritenuti essenziali per sottolinearli, fornisce ulteriori indicazioni di approfondimento e di studio.

Ecco che tale modalità di lavoro può effettivamente supportare il passaggio da una didattica fondamentalmente istruzionista centrata sulla trasmissione del sapere a una costruttivista e sociale dove ogni studente costruisce in modo attivo e insieme agli altri la propria conoscenza (Cecchinato, 2014).

In un simile percorso, dove le tecnologie diventano risorse per trasformare il contesto formativo in ambiente di apprendimento e promuovere la costruzione condivisa della conoscenza, l'interazione con il contenuto dell'informazione, la personalizzazione dei percorsi e delle strategie di apprendimento, l'acquisizione creativa ed attiva dei sistemi simbolici culturali rappresentati dalle discipline (Falcinelli, 2012; Rossi, 2009), i ruoli di docente e studente richiedono chiaramente un

ripensamento. Tale aspetto è sottolineato anche nel recente documento “Promoting Effective Digital-Age Learning” del Joint Research Center di Siviglia, quale uno degli elementi chiave da considerare per l’innovazione scolastica a la promozione dell’apprendimento nell’era digitale (Kampylis, Punie, & Devine, 2015). Gli studenti sono infatti considerati come protagonisti, costruttori attivi del loro percorso di apprendimento, autori creativi e responsabili che riflettono sul percorso realizzato con la guida del docente. Il docente assume un ruolo di facilitatore, di guida, di conduttore capace di promuovere modalità di lavoro in cui gli studenti sono coinvolti in percorsi di confronto e collaborazione tra pari (Falcinelli, 2010). Il docente in classe abbandona la posizione di esperto in cattedra che trasmette conoscenze e contenuti per supportare e affiancare gli studenti nel loro percorso di apprendimento, diventando un docente anche “itinerante”, che gira tra i banchi, supporta il lavoro dei gruppi ed interviene anche personalizzando l’insegnamento. Ma anche una guida autorevole che consiglia gli studenti, li sostiene nella riflessione critica, anche rispetto all’utilizzo consapevole delle ICT.

## **Riconfigurazione dei contenuti (Contenuti Didattici Digitali/Integrazione Libri di testo)**

L’Idea CDD/Libri di testo ridefinisce il rapporto tra lo studente e i contenuti della formazione, andando ad incidere in maniera significativa sul rapporto tra lo studente e la sua attività di studio. Il libro di testo ha sempre rappresentato lo strumento fondamentale del lavoro didattico, per i ragazzi in primo luogo, per i docenti, ma anche per i genitori per i quali è la garanzia di un percorso di formazione sancito che segna le attività svolte dai propri figli. Oggi il libro di testo è spesso vissuto come un vincolo troppo stretto da chi concepisce il lavoro dell’insegnamento come un atto creativo o da chi, mentre apprende, vi si accosta alla ricerca di risposte autentiche ai propri quesiti. I suoi limiti sono legati, spesso, alla sua genericità, alla sua distanza dal contesto d’uso, ad un uso poco adeguato del linguaggio, specialistico e lontano dalla comunicazione degli studenti, o nella ridondanza degli argomenti, nel ‘peso’ delle sue pagine. La nostra idea non è quella di negare tuttavia l’importanza di un referente esterno (il libro) per i percorsi disciplinari effettuati, ma di indagare piuttosto le modalità attraverso le quali chi studia si accosta all’acquisizione della conoscenza, proprio in quella logica di ‘centralità dell’apprendimento’ di cui si è parlato sopra. L’ipotesi che viene sostenuta è relativa alla connessione stretta che si stabilisce tra l’atto della lettura e dello studio e quello della scrittura intesa come rielaborazione personale dei contenuti appresi.

“Aderire a questa Idea significa prima di tutto credere nella possibilità di ‘scrivere’ assieme agli studenti una parte di quella conoscenza che si apprende nei libri e renderli attivi nella rielaborazione dei contenuti” citano le Linee guida dell’Idea, sottolineando la vera importante idea didattica che costituisce lo sfondo comune alle attività, diverse, portate avanti dalle diverse scuole.

Tra le scuole aderenti all'Idea figurano, infatti, esperienze molto distanti tra di loro: da chi da anni ha scelto di non adottare i libri di testo proposti dalle case editrici ma di produrli in proprio fino a chi porta avanti un lavoro meno evidente e più circoscritto, ma non meno utile, di composizione di alcune piccole parti del testo di studio. Ogni esperienza possiede specifiche peculiarità e prevede azioni diverse, con un impegno più o meno oneroso e un diverso impatto sull'organizzazione, ma accoglie, come punto di partenza l'idea della stretta connessione tra lettura/studio e scrittura e considera la scrittura come un'attività che prevede la collaborazione tra una serie di soggetti, che prevede l'utilizzo di procedure, strumenti e forme linguistiche innovative. Una scrittura che non è individuale e non è spontanea; che necessita di una fase progettuale importante e richiede un notevole sforzo di negoziazione: una scrittura sociale a tutti gli effetti; una scrittura complessa, che si connota per una nuova ricchezza espressiva e comunicativa. Accostarsi a questa attività presuppone un lavoro di condivisione di intenti, di raccolta e analisi di materiali, di progettazione condivisa, di stesura e di revisione incrociata. Significa anche penetrare dietro il sipario dei testi di studio per comprenderne le strutture profonde; diventare, in primo luogo, buoni lettori di quei testi, in un gioco speculare dove la lettura non è che l'altra faccia della scrittura.

## **Riconfigurazione del ruolo dello studente (Debate)**

L'idea Debate attinge alla tradizione classica la sua matrice, ma rilegge la tradizione alla luce delle nuove opportunità offerte dalla società dell'informazione. Anche in questo caso potremmo parlare di una riconfigurazione dei ruoli all'interno della classe, concepita questa volta come un'arena in cui si dibatte, si argomentano le tesi sostenute e si mette in atto quel lavoro di confronto attivo e dialettico che rappresenta la base di ogni atteggiamento democratico.

Oggi il Debate è molto diffuso nelle scuole anglosassoni, dove viene considerato, talvolta, una disciplina curricolare. Altrove, come nel nostro paese, rappresenta una metodologia alternativa alla lezione frontale, trasversale alle diverse discipline. Il Debate consiste essenzialmente in un confronto nel quale due squadre, composte di due o più studenti, sostengono e controbattono un'affermazione o un argomento dato, ponendosi in posizione antitetica (a sostegno o contro). L'argomento può variare: tra quelli più propriamente disciplinari a temi di carattere più generale, attinti dalla realtà sociale e culturale, dall'opinione diffusa. Gli studenti imparano a confrontarsi, ma anche a cercare informazioni a sostegno della tesi sostenuta, a selezionare le fonti, sviluppare competenze comunicative, autovalutarsi e migliorare la propria consapevolezza culturale oltre all'autostima.

Il Debate contribuisce così allo sviluppo di quel pensiero critico che rappresenta oggi una delle 'life-skills' fondamentali per la crescita del soggetto.

## **Riconfigurazione del ruolo docente e della sua capacità progettuale (Didattica per scenari)**

L'idea 'Didattica per scenari' insiste, invece, sul coinvolgimento del docente in un importante processo di progettazione, secondo una nuova metodologia che fa leva sulla narrazione. L'idea trae fondamento dal progetto iTEC (*Innovative Technologies for an Engaging Classroom*), già avviato nel 2010 e terminato nel 2014, che ha coinvolto un numero cospicuo di docenti di vari paesi europei nella progettazione e nella creazione di scenari innovativi di apprendimento. Il progetto, che ha avuto come focus principale l'innovazione digitale, ha indagato i processi di cambiamento richiesti perché le tecnologie siano integrate in maniera virtuosa nelle pratiche quotidiane. L'approccio di iTEC prevede lo sviluppo di *Learning Scenarios* e *Learning Activities* che guidano il docente nella progettazione e implementazione in classe della propria, personale, *Learning Story*. Alla base vi sono alcuni presupposti che delineano una precisa idea di innovazione come qualcosa di vincolato a uno specifico contesto, mai definibile in termini assoluti e anche suscettibile di gradualità, un processo progressivo, cioè, che si sviluppa per passi successivi.

I *Learning Scenarios* sono descrizioni puntuali di esperienze di apprendimento innovative, che combinano tecnologia, opportunità concrete per i docenti, obiettivi politici strategici. Descrivono le interazioni tra docenti e studenti ed eventuali altri soggetti, strumenti e risorse, contesti e ambienti di apprendimento e si ispirano a temi di spicco della cultura contemporanea (trasformazioni economiche o tecnologiche, movimenti di opinione, pratiche sociali e comportamenti emergenti). Le *Learning Activities* sono attività didattiche strutturate che, combinate in "pacchetti", supportano l'attuazione di uno o più scenari. Esse descrivono in termini più concreti interazioni, strumenti e risorse necessarie per l'attuazione effettiva della pratica di insegnamento/apprendimento. Dagli scenari e dalle *learning activities* i docenti sono ispirati nella costruzione di *Learning Stories*, documenti di progettazione didattica in forma narrativa, declinati in base al contesto didattico in cui il docente si trova ad operare. Alla fine il docente è chiamato ad utilizzare la narrazione per progettare percorsi, abituandosi a quell'atteggiamento riflessivo che, strettamente connesso con la pratica scrittoria, rappresenta la strategia più idonea per perseguire una buona consapevolezza professionale.

L'idea di didattica e di scuola profilata dalle quattro idee della direttrice 'Didattica', come per le altre del Movimento, coincide, infine, con un ambiente in cui emerge come valore primo l'attitudine al cambiamento, l'apertura alla novità e l'accettazione del rischio, un atteggiamento

che coinvolge assieme studenti, docenti, personale della scuola e si allarga fino al contesto in cui la scuola vive.

“Staff are partners in change. The organisation aims to establish a culture where staff (and including students as appropriate) are considered as partners in change and are encouraged and incentivised to take measured risks and to explore new approaches that actively contribute to the integration and effective use of digital learning technologies for comprehensive learning outcomes” (Kampylis, Punie, & Devine, 2015).



## Bibliografia

Ausubel, D.P. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Avanguardie Educative (2014). Manifesto delle Avanguardie Educative. <http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Manifesto-AE.pdf>

Bergmann, J., Sams, A. (2011). How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning. In The Daily Riff: <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>

Bergmann, J., Sams, A., (2014). Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. ISTE.

Bruner, J.S. (1996). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard UP.

Cambi, F. Giosi, M., Mariani, A., Sarsini, D. (2015). Pedagogia generale. Roma: Carocci

Cambi, F. Toschi L., (2012). La comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca. Milano: Apogeo

Cecchinato, G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. TD Tecnologie Didattiche, 22 (1), pp. 11-20.

Dewey, J. (2014). Esperienza e educazione. Milano: Raffaello Cortina Editore

Dewey, J. (2015). Esperienza e natura. Milano: Mursia.

Falcinelli, F. (2010). La formazione dei docenti per la scuola di qualità. In Crispiani P., Il management nella scuola di qualità. Roma: Armando.

Falcinelli, F. (2012). Le tecnologie dell'educazione. L'agire didattico. Manuale per l'insegnante. Brescia: La Scuola.

Horn, M.,B., (2013). The Transformational Potential of Flipped Classrooms. Different strokes for different folks, In EducatioNext, Summer 2013. Vol. 13, No. 3. [http://educationnext.org/files/ednext\\_XIII\\_3\\_whatnext.pdf](http://educationnext.org/files/ednext_XIII_3_whatnext.pdf)

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martinez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., Tripp, L., (2010). Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media. Cambridge: MIT Press.

Ito, M., (2008). Mobilizing the Imagination in Everyday Play: The Case of Japanese Media Mixes, pp. 397–412 in *The International Handbook of Children, Media, and Culture*, edited by K. Drotner and S. Livingstone. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jenkins, J., (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, J., (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jonassen, D.H., Howland, J., Marra, R.M., Crismond, D. (2008). *Meaningful Learning with Technology*. 3rd Ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*.  
[http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209\\_r\\_digcomporg\\_final.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_digcomporg_final.pdf)

Khan, S., (2012). *The One World Schoolhouse. Education Reimagined*, New York: Hachette Book Group.

Novak, J.D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum & Assoc.

Rivoltella P.C., (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

Rossi, P.G. (2009). *Tecnologie e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.

Sennet R. (2013). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli