



Il terzo educativo e qualità degli apprendimenti. Investire sul talento

The third educational and quality of learning. Investing on talent

Francesca De Vitis

Università degli Studi del Salento

francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

Recent discussion on the evolution that the classroom is living in recent years. The traditional classroom with a slate, slate blackboard and lined desks, have welcomed the technology while maintaining the static nature of the space. Numerous examples of classrooms that exceed the physical dimension of the classroom begin to be numerous, with obvious changes from the architectural point of view and furnishings in relation to the pedagogical enhancement of teaching. The innovation in the design of this new way of "doing school" is a function of the enhancement of the centrality of the person and not of the institution. We prefer a pedagogical design of learning spaces. The school becomes a community where the knowledge connects with the knowledge of society starting from a physical space, where exploration, reflection, collaboration, discussion and elaboration are privileged. Space invests in education.

Recenti sono i dibattiti sull'evoluzione che l'aula scolastica sta vivendo in questi ultimi anni. L'aula tradizionale con cattedra, lavagna di ardesia e banchi allineati, hanno accolto la tecnologia mantenendo la staticità dello spazio. Iniziano ad essere numerosi gli esempi di aule scolastiche che superano la dimensione fisica dell'aula, con modifiche evidenti dal punto di vista architettonico e degli arredi in funzione della valorizzazione pedagogica della didattica. L'innovazione nella progettazione, di questa nuova modalità di "fare scuola" è in funzione della valorizzazione della centralità della persona e non dell'istituzione. Si privilegia una progettazione pedagogica degli spazi di apprendimento. La scuola, diventa una comunità dove i saperi della conoscenza si connettono con i saperi della società a partire da uno spazio fisico, dove viene privilegiata l'esplorazione, la riflessione, la collaborazione, la discussione, l'elaborazione.

KEYWORDS

learning spaces, well-being at school, talent.
spazi di apprendimento, star bene a scuola, talento.

1. Dall'attivismo pedagogico al Movimento delle Avanguardie Educative

La valorizzazione della dimensione pedagogica dello spazio architettonico degli ambienti di apprendimento, finalizzati alla promozione del successo (non soltanto scolastico) degli alunni, sebbene rappresenta un nucleo tematico attualissimo nel dibattito pedagogico nazionale, internazionale ed europeo, non possiamo non ricordare come già i padri fondatori dell'attivismo pedagogico avevano riconosciuto, nel XIX, all'ambiente stesso, un ruolo chiave, nei processi di insegnamento e apprendimento: da Dewey alla Montessori, da Freinet a Malaguzzi a Don Milani.

Chiunque abbia avvertito la necessità di mettere in primo piano lo studente è giunto alla conclusione che l'aula stessa con i banchi allineati propone un'unica affordance: quella di uno spazio pensato per dispensare informazioni e nozioni, per supportare la lezione frontale e per favorire un atteggiamento di ascolto da parte degli studenti, rispecchiando l'emblema di una relazione gerarchica.

Intuizioni del XIX secolo che trovano la loro attualizzazione nel terzo millennio: nel 2014, insieme a 22 scuole fondatrici e con un'iniziativa congiunta con l'Indire, nasce il Movimento delle Avanguardie Educative (MAE) con l'intento di far emergere le esperienze più significative circa la trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola di tipo trasmissivo e non più adeguato a rispondere alla pervasività delle tecnologie digitali, allo sviluppo dei linguaggi multimediali che danno luogo a processi comunicativi inediti e più complessi, alle nuove richieste del mondo produttivo a partire da una rottamazione degli esistenti spazi di apprendimento, dal momento che hanno reso evidente una pericolosa disconnessione fra questo modello di insegnamento e il mondo della società della conoscenza, sempre più liquida e cangiante.

Il Movimento delle Avanguardie Educative, ha come sua finalità quella di far emergere quelle esperienze, che nascono dalla scuola stessa, e che orientano il loro sapere, saper fare e saper essere verso nuovi modelli pedagogici, nuove metodologie e quindi nuova didattica, in grado di sostenere e trasferire l'innovazione: «Un'innovazione è trasferibile se può essere trapiantata in un ambiente diverso da quello in cui è nata. Se trova il contesto adatto è come una pianta: mette radici, diventa albero e produce frutti che si nutrono del nuovo terreno» (Manifesto delle Avanguardie Educative, 2014).

Il Movimento delle Avanguardie Educative, intende ripensare e riorganizzare l'asse spazio-tempo del processo di insegnamento-apprendimento a partire da **sette orizzonti**:

orizzonte n.1: trasformare il modello trasmissivo della scuola;

orizzonte n.2: sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;

orizzonte n.3: creare nuovi spazi per l'apprendimento;

orizzonte n.4: riorganizzare il tempo del fare scuola;

orizzonte n.5: riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;

orizzonte n.6: investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti;

orizzonte n.7: promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile.

Il nuovo modello proposto dal Movimento delle Avanguardie Educative, non si limita alla descrizione di un nuovo paradigma dello spazio di apprendimento, ma lo promuove realmente attraverso alcune esperienze scolastiche, allineandosi a quanto già auspicato nelle Indicazioni per il Curricolo della Scuola dell'Infan-

zia e del Primo Ciclo d'Istruzione del 2012, ed ancora prima nel 2007:

«il 'fare scuola' oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale»;

«La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. (...) L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. (...) L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità».

Dai documenti ministeriali emergono con forza due nuclei centrali della riflessione pedagogica:

1. Centralità della persona quale paradigma per un nuovo umanesimo.
2. Apertura al territorio quale criterio per l'organizzazione dei saperi scolastici finalizzati ad una forma di stare bene: benessere e accoglienza, flessibilità, identità e socialità.

J. Dewey, unitamente al movimento delle scuole attive, aveva sottolineato l'importanza di rivisitare il concetto di spazio scolastico, in modo da allinearlo alle nuove modalità di apprendimento e relazione.

M. Montessori aveva già elaborato sistematicamente l'idea di spazio di apprendimento con materiali e arredi a misura di bambino.

I teorici del socio-costruttivismo, in particolar modo di ispirazione cognitivista, come Vygotskij, Bruner, Gardner avevano richiamato l'attenzione circa la costruzione dell'ambiente di apprendimento quale motore di sviluppo dell'intelligenza.

In questo nuovo scenario, si impone un interrogativo: l'idea di aula con i banchi allineati è sempre meno adatta? e con essa, forse ancora meno adatta è la lezione frontale?

Non si vuole perseguire, in modo quasi apocalittico, la via del declino della lezione frontale o dell'aula tradizionalmente intesa. Bensì si concretizza l'idea di un cambiamento epistemologico importante circa la relazione tra ambiente di apprendimento, successo scolastico e vissuto personale.

Riflettere sullo spazio di apprendimento, implica una riflessione sul setting, sulla scuola, non più intesa come singolarità d'aula e di classe, ma scuola come contesto, come dimensione di quotidianità, ricca di relazioni.

Riflettere sullo spazio di apprendimento significa riflettere sugli strumenti, sui processi di apprendimento trasformativi dell'esperienze degli alunni. Significa riflettere sulla possibilità di riformulare l'asse spazio-tempo dei processi pedagogici in relazione ad un nuovo profilo della scuola che, anche se ancora molto lentamente, si inizia a delineare.

Un complesso intreccio tra pedagogia e architettura, che va oltre il dialogo interdisciplinare e richiama la necessità di indagare l'ambiente scuola come "ambiente di vita" con una notevole implicazioni sui processi di sviluppo e crescita degli studenti.

2. Perché cambiare gli spazi di apprendimento?

Il chiedersi: “perché cambiare gli spazi di apprendimento?” richiama alla nostra mente l’importante intuizione di Loris Malaguzzi circa il rapporto insegnamento-apprendimento: la finalità dell’insegnamento per Malaguzzi, non era tanto quella di produrre apprendimento, bensì di produrre condizioni favorevoli per l’apprendimento. La prima condizione favorevole per l’apprendimento, per il Nostro, è l’ambiente riconosciuto come il terzo educativo o terzo educatore che gioca un ruolo decisivo nel determinare la qualità degli apprendimenti (2004).

Le Raccomandazioni di Europa 2020, in materia di istruzione e formazione, richiamano la necessità di un’organizzazione tecnico-architettonica dello spazio di apprendimento, unitamente ad un ripensamento concettuale e spazio-temporale dei processi educativi e formativi, non trascurando la dimensione estetica e con essa assiologica e metodologica.

Non si tratta soltanto di perseguire un adeguamento ai tempi che corrono.

La necessità del cambiamento è dettata da una riflessione molto più profonda che, ha a che fare, con una revisione quasi sovversiva del paradigma del “fare scuola”.

Un “fare scuola” che arranca nel tentativo di formare menti competitive per il mondo del lavoro, e che trascura le soft e hard skills, testimoniate dalle numerose rilevazioni internazionali (es: OCSE-PISA sugli apprendimenti di base dei 15enni dei paesi OCSE), dagli obiettivi della strategia “Europa 2020”, dal documento *Ripensare l’Istruzione*.

Ripensare lo spazio di apprendimento è una proposta che si concilia con un’inversione del paradigma dello spazio architettonico del contesto scuola: lo spazio scolastico viene visto in funzione dei processi di insegnamento apprendimento e dei processi educativi in quanto tali. La progettazione tecnico-architettonica dello spazio di una scuola è in funzione di quello stesso spazio in termini pedagogici: ovvero in relazione ai processi di apprendimento ed ai processi relazionali.

Ciò significa che la progettazione dello spazio di apprendimento deve essere fatta a partire dalla funzione pedagogica della scuola stessa e il paradigma del “fare scuola” che in qualche modo detta le regole architettoniche. Quindi non è la regola architettonica che “ordina” la dimensione pedagogica dello spazio di apprendimento, bensì la dimensione pedagogica che “dirige” la regola architettonica, soprattutto in riferimento a tre paradigmi:

- il **learning by doing**: che permette di cogliere la differenza cognitiva tra gli studenti;
- il **lifelong learning**: che permette il superamento della frammentazione disciplinare;
- il **service learning**: che permette di unire i processi educativi formali ed informali.

Ripensare lo spazio di apprendimento richiama sempre più all’idea di una scuola complessa, di una scuola in cui ogni spazio, ogni arredo, ogni materiale, è tessuto all’offerta educativa di un territorio globale.

La funzione della scuola non termina al suono della campanella.

Il dossier di Tuttoscuola del 2013 (*Sei idee per rilanciare la scuola e contribuire alla crescita del Paese*) ci presenta la scuola come una fabbrica di sapere:

«la scuola in fondo, è una fabbrica del sapere, e per quanto diversa dalle altre fabbriche, vale anche per essa – con i dovuti adattamenti – il concetto che il ciclo produttivo deve essere efficiente e utilizzare le strutture e le risorse al massimo della capacità e del rendimento. L'attuale modello organizzativo è ben lontano da questi parametri [...] si potrebbe utilizzare meglio l'instimabile valore del capitale investito della scuola, rappresentato dagli edifici scolastici e dalle loro dotazioni (decine di migliaia che, per quanto a volte fatiscenti, sono posti spesso in luoghi strategici e rappresentano il cuore pulsante di una comunità) e dall'organico (circa un milione di persone, nella maggior parte dei casi altamente qualificate), per offrire servizi aggiuntivi alla comunità».

Ne deriva, che un'educazione standardizzata, uguale per tutti, non è la via preferenziale per intercettare le attitudini e le potenzialità innate degli studenti: ciò al fine di differenziare i percorsi formativi e partecipare realmente allo sviluppo cognitivo, attraverso un ripensamento del metodo didattico in stretta relazione con gli spazi e le tecnologie idonee ad ospitare e supportare questi processi.

L'insistenza nella frammentazione disciplinare, sembra una forzatura concettuale. Proporre il sapere in forme organizzate (discipline) che non comunicano tra loro e quindi non sono capaci di condurre allo sviluppo di un pensiero complesso e di una mente critica, necessario per rispondere alle sfide della globalità e della complessità nella vita quotidiana, sociale, politica, nazionale e mondiale rappresenta una forma di negazione della missione della scuola.

Secondo Morin, il vero male della scuola, è quello di non riconoscere il valore della sua missione educativa. Missione educativa che rappresenta il requisito fondamentale per insegnare (2013).

Progettare una scuola richiama l'idea dell'importanza dello spazio di vita. Spazio di vita ove la pedagogia e l'architettura, ma anche la sociologia, l'antropologia, e le altre discipline sono chiamate a svelarsi, a confrontarsi ed a dichiarare le loro epistemologie.

Negli anni la gran parte delle scuole, nel nostro Paese, comprese quelle dell'infanzia sono state costruite senza parametri educativi appropriati a far emergere la creatività.

Si riteneva importante soltanto la necessità di costruire strutture solide e sicure dal punto di vista architettonico e strutturale senza badare alle reali esigenze di apprendimento e di crescita dei bambini e dei ragazzi. Il riconoscimento della "buona scuola" avveniva esclusivamente su base tecnico-strutturale. Nulla interessava se la scuola promuoveva l'esplorazione, l'espressione, la sperimentazione, lo scambio d'idee ed anche la felicità.

Nella seconda metà del '900, l'ambiente, inteso come spazio di apprendimento, rappresenta un criterio pedagogico dello spazio scolastico (L. Malaguzzi, 2004) all'interno del quale è possibile avviare percorsi di innovazione metodologica e didattica.

In qualche scuola italiana, al modello della didattica frontale (modello preminente) è stato affiancato il modello di una didattica attiva di tipo laboratoriale, lavoro di gruppo tra pari, cooperative learning, problem posing, problem-based learning, inquiry-based learning: un esempio è l'Istituto Superiore "Luca Pacioli" per l'efficienza energetica e l'edilizia sostenibile di Cremona, che prevede l'utilizzo della Technology Enhanced Active Learning (TEAL), una metodologia didattica che vede unite lezione frontale, simulazioni e attività laboratoriali per un'esperienza di apprendimento ricca e basata sulla collaborazione. Questa metodologia è stata progettata nel 2003 dal MIT di Boston, e l'ambiente di apprendimento è costruito come uno spazio interattivo, facilmente riconfigurabile, an-

ziché un'aula omnicomprensiva e rigidamente strutturata per logiche di insegnamento uno (docente) a molti (studenti). Lo spazio, gli strumenti, gli arredi devono poter essere adattati in base al tipo di attività.

A livello europeo e internazionale, da tempo è stata dimostrata sensibilità verso il tema degli spazi di apprendimento. Dal 2011 ad oggi la banca dati dell'OCSE-CELE (Center for Effective Learning Environments) ha raccolto oltre 450 buone pratiche di edifici scolastici ripensati nella loro funzione e nella loro struttura, privilegiando il punto di vista della pedagogia e della didattica.

Alcuni esempi: una ricerca inglese sulle *Clever Classrooms* (University of Salford, Manchester) ha dimostrato la relazione tra la dimensione estetica della classe e l'apprendimento degli alunni; l'Istituto Comprensivo *Vittra TelefonPlan* a Stoccolma ha ripensato completamente lo spazio, abbandonando il concetto stesso di classe; la tassonomia di Edutopia che ha proposto le "zone" di apprendimento.

Sono esempi, che hanno scelto di abbandonare il modello mono setting e mono funzionale della scuola, e dove il ripensamento dello spazio di apprendimento non è stato funzionale esclusivamente all'introduzione delle tecnologie digitali, ma anche delle metodologie didattiche e dello spazio scuola vissuto in termini pedagogici, formativi e talentuosi per gli alunni e per tutti coloro che vivono quotidianamente la scuola stessa nei momenti di lavoro in plenaria, individuali, in gruppi di piccole e medie dimensioni, con e senza le tecnologie, dentro e fuori la classe.

3. Qualità degli ambienti di apprendimento e talento

In questo quadro di innovazione pedagogica, si riconosce la complessità di ricercare nuclei concettuali, pedagogici, in grado di tessere insieme la relazione tra la fisicità dello spazio di apprendimento e il talento. Un difficile intreccio finalizzato alla promozione di una talentuosità che testimoni lo svelamento dell'esperienza educativa con la pratica conoscitiva dell'esperienza scolastica.

Con l'ultimissima pubblicazione delle Linee Guida sul ripensamento degli ambienti di apprendimento (aprile 2018), in Italia si sta cercando di affermare l'idea che i processi di apprendimento e di insegnamento partono dallo spazio fisico ove si rivelano e che lo stesso spazio può promuovere il cambiamento (Oblinger, 2006) partendo da una consapevolezza oramai consolidata che l'apprendimento avviene e si rafforza fuori dall'aula scolastica, invocando una qualche forma di sovversione dell'insegnamento che cambia la natura stessa della scuola e delle sue finalità. (Postman, Weingartner, 1969).

Viene auspicata la flessibilità degli spazi e ambienti di apprendimento, che potrà avere un senso logico soltanto se accompagnata dalla flessibilità della struttura curricolare, che non potrà essere interpretata soltanto nella logica verticale oppure orizzontale. Il mantenimento della flessibilità è garanzia di acquisizione del nuovo (nuove nozioni, nuove abitudini di pensiero) e nello stesso tempo, a livello cognitivo, è fiducia nella possibilità di decostruzione, di riadattamento, di riconversione degli apprendimenti già acquisiti, a situazioni nuove.

Mantenere una forma di flessibilità curricolare, significa affidarsi a nuove modalità di apprendimento: un esempio è l'apprendimento attivo¹.

1 Il concetto di apprendimento attivo è definito da Bonwell e Eison (1991) come qualunque cosa implichi che gli studenti svolgano attività e pensino a ciò che stanno facendo.

Questa idea non è nuova, ma dimostra come spesso, nonostante le illuminate intuizioni teoriche del passato, c'è stato qualcosa che ha impedito, ostacolato quella sintesi epistemologica tra lo spazio di apprendimento e il "fare scuola", affinché la scuola stessa non uccida la creatività e non soffochi il talento dei suoi alunni (K. Robinson).

Non è raro che con l'utilizzo dell'aggettivo scolastico, si faccia riferimento a tutto ciò che sa di schematico, di pedante, di nozionistico. Un colpo di coda del pensiero, un'idea brillante, un atto geniale, difficilmente si pensa possa avvenire a scuola. E quindi sembra che tra scuola e creatività, scuola e talento ci sia un muro invalicabile, e i traguardi della scuola risultano sempre più chiusi, definiti ed omogenei.

Una progettazione pedagogica dello spazio di apprendimento, aiuterebbe la messa in relazione, da parte degli alunni, degli apprendimenti acquisiti, fin dall'infanzia. Apprendimenti già acquisiti e sedimentati, all'interno dei quali strutturare il significato in rapporto agli stimoli esterni, alle attribuzioni di valore e loro collocazione in una scala gerarchica, entro un ordine di significati e di valori preesistenti, con i quali nuovi e vecchi apprendimenti si combinano, generando diverse aspettative, diverse soluzioni a lungo termine. Ed è in virtù del significato che ogni bambino, ogni ragazzo, ogni adulto, crescendo, darà all'esperienza – che è possibile quella che Bateson chiama 'l'uscita creativa': a causa di una difficoltà o di particolari stati d'animo, una persona re-interpreta l'esperienza, vede in modo nuovo la realtà, sempre alla luce degli apprendimenti profondi – mai uguali agli apprendimenti altrui – che ha acquisito stando al mondo² (1976).

L'uscita creativa è possibile a condizione di rappresentare l'apprendimento in modo diverso. È difficile afferrare che l'apprendimento può essere diverso da una visione binoculare: l'insegnante insegna e lo studente apprende.

Il talento, la sua educabilità passa attraverso la sintesi pedagogica e rintraccia nella progettazione pedagogica degli spazi di apprendimento la possibilità di rendere l'apprendimento qualcosa di diverso da ciò che vede soltanto l'insegnante o soltanto lo studente. Qualcosa che ha a che fare con la relazione e le interazioni tra insegnante, studente e terzo educativo.

Sean Corcoran, Direttore Generale di Steelcase Education (2015) afferma: «la pedagogia come leva, supportata dallo spazio e dalla tecnologia, che operano congiuntamente, consente agli insegnanti di raggiungere il massimo livello di efficacia e agli studenti di essere il più coinvolti possibile e di avere successo».

- 2 "L'uscita creativa" viene illustrata da Bateson con l'esempio della focena addestrata nella vasca a fare volteggi da esibire al pubblico (certe e *non altre* configurazioni), a comando, sulla base di esercizi uniformi, ripetuti, quindi incorporati dalla focena. Un bel giorno però succede che l'addestratore, nel corso di un esercizio di addestramento, alla sequenza già sperimentata dello stimolo-risposta (per esempio: un salto doppio, due pesci in premio) introduce una variazione, fa cioè una richiesta inedita, a cui la focena non può rispondere con una reazione pre-ordinata. La focena è inquieta, fino ad allora le era chiaro l'ordine sequenziale di domande e risposte, si agita nell'acqua fino a che 'inventa': in virtù delle tante configurazioni che ha imparato a eseguire, e in virtù della (forse inconsapevole) creatività dell'addestratore (il quale quel giorno ha cambiato strategia: gli ha dato 'pesci non guadagnati'), fa a modo suo: un'infinità di giravolte in aria e nell'acqua, una coreografia mai eseguita fino ad allora (*Verso un'ecologia della mente*, 1976).

Riferimenti bibliografici

- Biondi, G., Borri, S., Tosi, L. (a cura di) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea.
- Bonwell, C. C.; Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>.
- Borri, S. (a cura di) (2006). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Firenze: Indire.
- Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione*. Firenze: Garzanti Elefanti.
- Mosa, E., Tosi, L., (2016). *Ambienti di apprendimento innovativi – Una panoramica tra ricerca e casi di studio*, BRICKS, vol. 6, n.1, 2016, issn: 2239-6187, AICA-Sle-L, in www.rivista-bricks.it (consultato a Giugno 2018).
- Oblinger, D. (2006). *Learning Spaces*, Louisville, CO: Educause.
- Postman, N., Weingartner, C. (1969). *L'insegnamento come attività sovversiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Riferimenti sitografici

- Manifesto delle Avanguardie Educative* (Novembre 2014). Reperibile in <http://avanguardieeducative.indire.it/> (consultato a Giugno 2018).
- Norme tecniche delle Linee guida* (2013). Reperibile in http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8130e730-2e8c-4b03-ab12-e37ab5d59849/cs110413_all1.pdf (consultato a Giugno 2018).
- Quando lo spazio insegna* (2012). Indire in www.indire.it/quandolospazioinsegna/eventi/2012/miur/