



Innovazione dell'ambiente di apprendimento nella scuola del I Ciclo

Learning environment innovation at the first stages of compulsory education

Valentina Giovannini
Università degli Studi di Bologna
valentina.giovannin7@unibo.it

ABSTRACT

This paper explores the concept of learning environment, as it has been developed within the socio-constructivist paradigm of education. The OECD project *Innovative learning environments* is then illustrated and used as an introduction to a research design conducted within the frame of a PhD course at the Department of Education "G.M. Bertin" of the University of Bologna. The aim of the research is to investigate the innovation in terms of school organization, both in primary and middle school. The idea standing at the basis of this research is that by exploring the interpretation of the actors of an innovation from a bottom-up perspective, it is possible to develop important reflections in favour of scholastic institutions' change and reform.

The empirical materials have been collected through the survey of school's paperwork, thanks to a focus group and also by undertaking a set of interviews. Data are interpreted through phenomenographical analysis. Some preliminary results of the case study are presented.

Questo paper esplora il concetto di ambiente d'apprendimento, così come è stato sviluppato dal paradigma costruttivista dell'educazione. Il progetto OECD *Ambienti d'apprendimento innovativi* è dunque illustrato per introdurre un progetto di ricerca condotto nel quadro del corso di dottorato presso il Dipartimento di Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna. Lo scopo della ricerca è quello di studiare l'innovazione in termini di organizzazione scolastica, proposta in termini di scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. L'idea alla base di questa ricerca è quella di indagare l'interpretazione dell'innovazione da parte degli attori con una prospettiva "dal basso", che potrebbe condurre a importanti riflessioni per il cambiamento delle istituzioni scolastiche.

I dati empirici, raccolti sia attraverso l'analisi della documentazione scolastica e sia grazie a *focus groups* e a interviste, sono interpretati attraverso un'analisi fenomenografica. Alcuni risultati preliminari del *case study* sono qui presentati.

KEYWORDS

Innovation, Learning environment, First cycle, City-school Pestalozzi, Open learning.

Innovazione, ambiente di apprendimento, I Ciclo, Scuola Città Pestalozzi, Open learning.

Introduzione

«Se un viaggiatore dell'800 fosse proiettato nell'Italia del presente, l'unico luogo che gli risulterebbe immediatamente familiare sarebbe un'aula scolastica». In questa frase, più volte rilanciata da studiosi e opinionisti, il concetto di fondo è che i principali dispositivi della scuola italiana, lo spazio, il tempo, l'organizzazione dell'insegnamento / apprendimento ed i ruoli, abbiano mantenuto una concezione, un'impostazione ed un "allestimento" sostanzialmente immutati nel tempo.

Oltre la genericità dell'affermazione "ad effetto", sulla base di molti dati di ricerca sulla scuola del I ciclo (Fondazione Giovanni Agnelli [FGA], 2011; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] 2012; dell'Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009) si può sostenere che in essa permangano modalità di lavoro prevalentemente individuale (tra i docenti e tra gli alunni/studenti), orientamenti metodologici trasmissivi, ispirati da concezioni lineari e sommative della conoscenza e caratterizzati da *setting* didattici rigidi e scarsamente contestualizzati.

Questo articolo presenta una parte della ricerca di Dottorato in corso presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna. La motivazione ad intraprendere un percorso di ricerca sul tema dell'ambiente di apprendimento è quella di contribuire alla base di conoscenze relative alla trasformazione del contesto scolastico da parte della comunità professionale dei docenti.

Attualmente la dimensione dell'istituzione scolastica autonoma, si configura come il livello ottimale sul quale focalizzare i processi di trasformazione e di innovazione (Cerini, 2011; OECD, 2013; Paletta, 2007) e l'analisi di contesti in cui vi sia un importante investimento progettuale sull'intera comunità scolastica può fornire elementi di trasferibilità ed implicazioni generalizzabili sia dal punto di vista delle modalità di lavoro dei docenti che rispetto all'organizzazione dell'azione didattica (Creemers, Kyriakides, 2011).

Nel primo paragrafo viene definito e chiarito il concetto di *Ambiente di apprendimento*. Nel secondo paragrafo viene presentato un quadro di riferimento per l'innovazione dell'ambiente di apprendimento secondo i principi del Progetto *Innovative Learning Environments* dell'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Nel terzo paragrafo, infine, sono discussi i primi dati che emergono dallo studio di caso relativo all'esperienza di Scuola Città Pestalozzi a Firenze.

1. Il concetto di Ambiente di apprendimento

Il concetto di ambiente di apprendimento emerge nell'ambito del paradigma costruttivista come evoluzione della nozione di contesto (Ligorio, Pontecorvo, 2010; Mason, 2006).

Non esiste una teoria dell'ambiente di apprendimento esaustiva, il costruttivismo è stato declinato in una "costellazione" di filoni ciascuno dei quali fornisce una prospettiva differente sulle modalità dell'apprendimento, con sfumature di maggiore o minore accentuazione dei processi di costruzione del pensiero nelle relazioni dell'individuo con il mondo fisico, o dell'aspetto sociale (Jonassen, Land, 2012). Engeström (2009) annota che la ricerca in ambito educativo è passata dal porre i propri focus di attenzione da individui singoli e isolati, ad am-

biti più ecologici e complessi, caratterizzati da interazioni ed interconnessioni tra soggetti e tra questi e il contesto di riferimento.

Attualmente la ricerca pedagogica, nell'ottica della complessità, tiene insieme una molteplicità di aspetti riferibili a paradigmi afferenti a settori disciplinari diversi, oltre alla psicologia dell'apprendimento, le scienze sociali come la sociologia e le teorie sulle organizzazioni, per i quali si può individuare nella nozione di contesto il discorso che lega assieme i diversi contributi. Ai fini del presente lavoro ciò è particolarmente importante, in quanto la scuola offre una simultanea rappresentazione dell'interazione di una pluralità di soggetti, ruoli, circuiti comunicativi e culture, e di oggetti, materiali o culturali.

Il concetto di ambiente in ambito educativo assume sfumature differenti. Una prima "immagine" è identificabile con l'allestimento (*setting*) di una situazione, circoscritta e intenzionalmente predisposta, entro la quale avviene il processo di insegnamento/apprendimento (Antonietti, 2003). In questa prospettiva sono da identificarsi due polarità, che attengono l'una agli aspetti più materiali, logistici, come l'utilizzo degli spazi, degli strumenti, la gestione del tempo, e l'altra identificabile con l'espressione di *setting pedagogico* (Salomone, 1997), riferibile invece alle concezioni e ai punti di riferimento teorici che orientano le scelte.

Una seconda interpretazione del termine ambiente, più ampia e multidimensionale, è rappresentata dall'idea di contesto, il complesso degli elementi e delle loro interrelazioni che connotano un ambito in cui sono riconoscibili tratti di omogeneità, una classe, un istituto scolastico, un quartiere, un'area, ma anche una comunità virtuale.

Nella scuola le pratiche di progettazione hanno riconosciuto la valenza della dimensione contestuale nelle procedure della programmazione educativa e didattica, nelle teorie del curricolo, attraverso la valorizzazione dell'"identità progettuale" della scuola espressa dal dispositivo del Piano dell'Offerta Formativa.

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'Infanzia e il I Ciclo di Istruzione* (MIUR, 2012) focalizzano il tema nei due paragrafi titolati *L'ambiente di apprendimento*, relativi alla Scuola dell'Infanzia e alla scuola primaria e secondaria di I grado, dove vengono enucleate le costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento in relazione al curricolo implicito¹ e alcune impostazioni metodologiche di fondo²

La nozione di ambiente di apprendimento si è evoluta con la diffusione delle tecnologie informatiche e digitali. È però importante sottolineare come la curvatura tecnologica denoti in maniera spesso esclusiva l'idea di ambiente di apprendimento, con l'effetto di appiattire la multidimensionalità connaturata all'espressione. Per questo motivo, appare particolarmente rilevante il riferimento ad un complesso sistema concettuale e di azioni come quello presentato di seguito, che assume, dichiaratamente, una visione integrata ed olistica della ricerca in questo ambito.

- 1 Lo spazio, il tempo, la documentazione, lo stile educativo e la partecipazione (MIUR, 2012, 17-18).
- 2 «Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni; Attuare interventi nei confronti della diversità; Favorire l'esplorazione e la scoperta, Incoraggiare l'apprendimento collaborativo; Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere; Realizzare percorsi in forma di laboratorio». Op. cit., 2012, pp. 26-27).

2. Un quadro di riferimento per la definizione di un ambiente scolastico innovativo: il progetto OECD Innovative Learning Environments

La pubblicazione *The nature of learning* (Dumont, Istance, Benavides, 2010) è presentata dal *Centre for Educational Research and Innovation* dell'OECD come framework di riferimento per il progetto *Innovative Learning Environments* (ILE). Essa individua nella ricerca sull'apprendere la chiave per la trasformazione dell'istruire nella direzione delle competenze per il 21° secolo e definisce un set di criteri che connotano un ambiente di apprendimento innovativo.

Il tema è stato sviluppato anche nell'ambito dell'Unione Europea (UE), con riferimenti teorici affini (UE, 2010; Panagiotis, Kamylyis, Bocconi, Punie, 2012)

Dumont e Istance espongono nelle conclusioni "trasversali" i principi orientativi che definiscono ambienti di apprendimento innovativi (Dumont *et al.* 2010, pp. 317-335):

1. Learners at the centre
2. The social nature of learning
3. Emotions are integral to learning
4. Recognising individual differences
5. Stretching all students
6. Assessment for learning
7. Building horizontal connections

Al team di ricerca del Progetto ILE è stato sottoposto il caso qui presentato, la Scuola Città Pestalozzi di Firenze, che è stato valutato come corrispondente ai criteri esposti e inserito nel repertorio *Universe Cases*³.

Nella Conferenza del progetto ILE appena conclusa a Santiago del Cile è stata ribadita la scelta strategica fondamentale: è la dimensione di sistema ad un livello intermedio (*meso-level*) l'ambito privilegiato per produrre trasformazioni efficaci (le istituzioni scolastiche, le reti e i sistemi territoriali, non i singoli (*micro-level*, operatori o decisori, docenti e Dirigenti scolastici) e neppure il sistema globale (*macro-level*, istituzione nazionale o sovranazionale (Istance, 2013).

3. Il caso di Scuola Città Pestalozzi a Firenze

A partire dai criteri proposti dall'OCSE è stato impostato un disegno di ricerca empirica di tipo qualitativo, che indaga una scuola in cui si è sviluppato un importante investimento progettuale sull'intera comunità scolastica, sostenuto da una riflessione pedagogica e orientato alla trasformazione dell'ambiente di apprendimento, al fine di individuare elementi di trasferibilità ed implicazioni generalizzabili.

Lo studio di caso è stato condotto sul progetto biennale iniziato nell'anno scolastico 2011/2012 ai sensi dell'Art. 11 del DPR 275/99 dall'Istituto Comprensivo Scuola Città Pestalozzi di Firenze⁴. La scuola (Dirigenza e docenza, organizzata in

3 Reperibile su <<http://www.oecd.org/edu/cei/universecases.htm>>. Ultima consultazione 13 gennaio 2013.

4 Fondata nel 1945 da Ernesto Codignola, Scuola Città Pestalozzi è ispirata ai principi dell'attivismo pedagogico ed ha mantenuto nella propria proposta educativa e didattica

quattro bienni in verticale tra scuola primaria e secondaria di I grado) ha proposto una un'organizzazione tale da superare alcune rigidità presenti nella struttura tradizionale (classi, programmi e tempi standardizzati).

Al centro di una rete di dispositivi messi a punto vi è la trasformazione del tempo-scuola, che è stato articolato in:

- attività curricolari di classe finalizzate al conseguimento delle competenze di base per ciascuno;
- attività *open learning*, differenziate per gruppi misti per età e con gradi diversi di autonomia nella scelta da parte degli alunni, per l'approfondimento e lo sviluppo delle potenzialità personali
- attività di studio sulla base di un piano di lavoro individuale.

È stata inoltre introdotta la figura del docente tutor di gruppi di alunni, che ha il compito di monitorare la coerenza del percorso formativo di ciascuno e di sostenere la meta-riflessione, attraverso lo strumento "Quaderno del mio percorso".

Nella prima fase si è proceduto ad una analisi dei materiali elaborati dai docenti: i documenti di progettazione, i prodotti del monitoraggio e della rendicontazione, alcune interazioni formali e informali sulla piattaforma digitale, per comprendere e poter descrivere le trasformazioni messe in atto.⁵ Attraverso un focus-group, esplorativo condotto con una parte dei docenti della scuola sono state selezionate le questioni più rilevanti per formulare la traccia per l'intervista in profondità. Questa è stata proposta tra maggio e giugno 2012, al termine del primo anno di sperimentazione, ed è stata focalizzata sui nuclei tematici del tempo scuola, del curriculum e delle attività didattiche, della funzione docente e della comunità scolastica. Sono state realizzate venti interviste e raccolti ulteriori elementi dall'osservazione degli incontri collegiali di fine anno finalizzati alla verifica delle attività svolte, fino alla saturazione dei temi proposti.

L'approccio metodologico adottato è quello di matrice fenomenografica (Svensson, 1997; Uljens, 1996), i dati raccolti sono stati analizzati per individuare, attraverso le interpretazioni dei protagonisti, categorie concettuali utili a definire il processo ed il contesto indagati e come punti di riferimento per individuare elementi di comparazione e trasferibilità.

Si possono enucleare, anche se il lavoro non è concluso, alcune sollecitazioni emerse dall'indagine, categorie che emergono costantemente e si intrecciano nelle interviste realizzate, espone con consapevolezza dai docenti.

Per i docenti la trasformazione dell'ambiente di apprendimento (tempo, spazi, ruoli e gruppi) rappresenta un'esigenza condivisa, anche se una criticità è rappresentata dalla decisione di operare simultaneamente cambiamenti su molti fronti. In un contesto con una lunga tradizione di partecipazione e di leadership diffusa, se le decisioni vengono prese in gruppi ristretti, faticano ad essere "fatte proprie" dai diversi attori.

l'orientamento verso la partecipazione delle diverse componenti della comunità scolastica e verso l'innovazione didattica. Da alcuni anni si propone come centro risorse per lo sviluppo dell'autonomia scolastica.

5 I materiali di riferimento sono in parte disponibili sul sito della scuola <<http://www.scuolacittapestalozzi.it>>; la parte più consistente si trova sulla piattaforma ad accesso riservato <<http://pestalozzi.wikischool.it/>> (Ultima consultazione 13 gennaio 2013).

I tempi *Open learning* ed il concetto di attività opzionale suscitano un grande dibattito; vengono espresse considerazioni molto diverse, sia dal punto di vista qualitativo che di misura. Vi è come un “doppio movimento” nelle interpretazioni dei docenti a seconda se si focalizzano sul coinvolgimento degli alunni/studenti, sulle esperienze proposte in classe, sugli esiti conseguiti, oppure sul funzionamento della struttura organizzativa messa in atto.

Ad esempio, l’aver introdotto il ruolo di tutor ha un impatto positivo sulla percezione del proprio profilo professionale da parte dei docenti, incontra un sentire diffuso. La moltiplicazione dei ruoli (insegnamento disciplinare, *open learning* e tutoring) evidenzia però un grande bisogno di tempi per la progettazione ed il confronto collegiale: manca il tempo trasversale per creare circolarità tra le programmazioni, tra gli insegnanti che hanno punti di vista diversi su gli alunni, per osservare e documentare.

Per ogni “tessera” che viene modificata nell’organizzazione tradizionale, è necessario pensare ad un tempo almeno doppio da parte dei docenti perché questa possa essere progettata, organizzata, messa in rete con le altre esperienze, perché su essa si possa riflettere e valutare. Questo investe profondamente i contenuti della funzione docente nella scuola dell’autonomia. In questo senso il contributo delle tecnologie crea divisione: vengono percepite come soluzione (consentono interazioni a distanza e in tempi differenziati dalla riunione a scuola) o come minaccia per il tempo dei docenti (sono pervasive nella vita personale, creano equivoci ed hanno effetti negativi sul clima relazionale).

Conclusioni

Il tema dell’ambiente di apprendimento assume, se interpretato in chiave di visione complessiva dei compiti attribuiti alle istituzioni scolastiche, delle modalità di organizzazione e del disegno della proposta educativa e didattica di una scuola, una valenza estremamente importante. Esso può costituire la cornice di riferimento per l’innovazione da parte delle comunità professionali dei docenti nelle scuole, là dove venga iniziato un percorso che si muova tra contenuti orientati dalla ricerca, e strumenti organizzativi che consentano alle persone di collaborare e sviluppare i temi e scelte coerenti messe in atto nella proposta didattica. La scuola che cambia “dal basso” non è un’idea nuova (Berlinguer, 2010; Frabboni, Scurati, 2011), è appartenuta alla migliore tradizione e alla più feconda stagione di rinnovamento della scuola italiana, che appare oggi incapace di ripensarsi, nonostante l’aspettativa sociale elevata e la consapevolezza che la conoscenza costituisca il più elevato patrimonio sul quale investire. È importante, quindi, mettere in luce esempi di innovazioni adeguatamente documentate, guardare agli strumenti normativi come ad opportunità oltre che vincoli, assumere in modo diffuso la responsabilità di trasformare la scuola per renderla il contesto più adeguato per l’apprendimento delle giovani generazioni, con la consapevolezza che le limitazioni imposte da scarsi investimenti economici non debbano creare un corto circuito con l’investimento culturale e professionale da parte degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche (Baldacci, 2008; Campione, Tagliagambe, 2008; Selleri, Carugati, 2010).

Riferimenti

- Antonietti, A. (2003). Contesti di sviluppo-apprendimento come scenari di scuola. In C. Scurati, *Infanzia: scenari di scuola* (pp.46-53). Brescia: La Scuola.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET.
- Berlinguer, L. (2010). È dal basso che si può cambiare la scuola. *Education 2.0* <<http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/basso-che-si-puo-cambiare-scuola-3055503468.shtml>>. [13 gennaio 2013].
- Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare la scuola. Il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Cerini, G. (2011). *Dalle indicazioni al curricolo*. Napoli: Tecnodid.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides L. (2011). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (a cura di). (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD.
- Engeström, Y. (2009). From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning. *An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 17-33.
- European Commission, DG Education and Culture. (2010). *Study on Innovative Learning Environments in School Education*. Final Report.
- Fondazione Giovanni Agnelli [FGA]. (2011) *Rapporto sulla scuola in Italia*. Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Scurati, C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Istance, D. (2013). *Innovative Learning Environments: Rationales & Organisation Of Oecd Work*. Paper presented at the ILE Conference, Santiago Chile [8 gennaio 2013].
- Jonasson, D. H, Land, S. M. (2012). *Theoretical foundation of learning environments*. London: Routledge.
- Kampylis, P. G., Bocconi S., Punie Y. (2012). *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning. European Union*. Reperibile in <<ftp://ftp.jrc.es/pub/EUR-doc/JRC72277.pdf>>. [14 gennaio 2013].
- Ligorio, M. B, Pontecorvo, C. (2010). Che cos'è il contesto. Presupposti e implicazioni. In: Ligorio, M.B, Pontecorvo, C. (a cura di) *La scuola come contesto* (pp.21-39). Roma: Carocci.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- MIUR (2012). *Esiti del monitoraggio sulle Indicazioni per il Curricolo*. Reperibile in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2085_12>. [14 gennaio 2013].
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Reperibile in: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/162992ea-6860-4ac3-a9c5-691625c00aaf/prot5559_12_all1_indicazioni_nazionali.pdf>. [13 gennaio 2013].
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Paris: OECD
- Paletta, A. (2010). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e management*. Bologna: il Mulino.
- Salomone, I (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Selleri, P., Carugati, F., (2010). Le scuole come contesti di ricerca. In: Ligorio, M. B, Pontecorvo, C. (a cura di) *La scuola come contesto* (pp. 79-98). Roma: Carocci.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16, 2.
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundation of phenomenography. In Dall'Alba, G., Hasselgren. B., *Reflections on Phenomenography - Toward a methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

