

Esperienze di Autonomia Significativa

di Pier Cesare Rivoltella



Negli ultimi mesi, con sempre maggiore convinzione, mi sono stati richiesti interventi di formazione sugli EAS nella DaD. Sulle prime mi sembrava che mi si chiedesse l'ovvio: in fondo, da una parte, nella sua fase preparatoria, l'EAS già funziona così da prevedere fuori della classe un lavoro dello studente in vista della lezione; dall'altra ritenevo che l'organizzazione interna dell'EAS, in ossequio alle leggi del microlearning, già fosse coerente con la necessità che si ha, quando si lavora a distanza, di scandire la sessione didattica in momenti per venire incontro all'economia dell'attenzione degli studenti in remoto. In buona sostanza: si stava continuando a stressare il tema della DaD rispetto al quale cominciavo a sviluppare anche un po' di insofferenza. Ma negli ultimi tempi, riflettendo sulla questione, mi sono accorto che forse – al di là delle intenzioni di chi mi faceva le richieste – la domanda su cosa diventi l'EAS quando si lavora a distanza o in un contesto di Blended Education non è così superflua. Provo a prenderla in considerazione in questo editoriale. L'ipotesi è che lavorando a distanza l'EAS accentui la propria natura di dispositivo didattico che incoraggia il lavoro autonomo dello studente: un'Esperienza di Autonomia Significativa, appunto.

Autoapprendimento e apprendimento autonomo

Spesso si confonde l'autoapprendimento con l'apprendimento autonomo. Di fatto si tratta di processi molto diversi.

L'autoapprendimento è una modalità di lavoro dello studente che prevede che l'appropriazione dei contenuti non richieda alcun intervento da parte dell'insegnante. Rispondono a questo stile di lavoro i compiti a casa, come le consegne via registro elettronico durante il lockdown. Il problema sta proprio nella solitudine dello studente: l'efficacia dell'apprendimento dipende solo dalla qualità del suo lavoro cognitivo e della sua autorganizzazione, dato che l'insegnante non è presente e non può sostenerne la performance. Proprio questo aspetto è quel che fa reagire molti pedagogisti nei confronti di questa pratica. Ad esempio Philippe Meirieu (1995) ha scritto bellissime pagine sul carattere antidemocratico di questo modello di apprendimento, dato che esso finisce per far dipendere la qualità degli apprendimenti dal capitale culturale del bambino e della sua famiglia. Chi ha un elevato capitale culturale farà grandi cose, gli altri svilupperanno ritardo di apprendimento.

Altra cosa è l'apprendimento autonomo. In questo caso non si tratta di lasciare lo studente a misurarsi da solo con i contenuti da apprendere, ma di creare le condizioni perché abbia la possibilità di confrontarsi con dei problemi significativi provando lui a elaborare le possibili risposte mettendole alla prova dei fatti. Si tratta di un aspetto pedagogicamente molto importante, spesso sottratto al bambino dai tempi concitati che sempre l'insegnante ha nella percezione che il tempo non gli basti mai per «fare tutto» (Rivoltella, 2019). Al contrario occorre lasciare allo studente il tempo che gli serve per mettersi alla prova, lasciarlo tentare, anche sbagliare se serve. Per ottenere questo risultato, il lavoro autonomo dovrà essere accompagnato e suggerito da dei job aids: schede operative in cui l'insegnante fissa gli stimoli, propone le attività, guida il lavoro dello studente e lo orienta a concentrarsi su quello che poi diventerà oggetto di riflessione comune in classe.

Il lavoro preparatorio dell'EAS, se ben costruito, deve consentire di raggiungere questo risultato: essere una palestra cognitiva in cui misurarsi con compiti sfidanti e provare a trovarvi delle soluzioni.

Fare e collaborare

La fase operatoria di un EAS propone alla classe di lavorare in piccoli gruppi allo svolgimento di un compito che consiste nel fare un'attività e nel sostanziarla in un artefatto. Quando questo lavoro viene svolto in classe, l'insegnante gira tra i banchi, osserva il lavoro degli studenti, può intervenire se lo ritiene opportuno. A loro volta gli studenti si confrontano tra loro e, in caso di necessità, possono chiedere l'intervento dell'insegnante (Rivoltella, 2013). A distanza le cose cambiano sensibilmente. Diciamo che si possono prevedere due scenari: uno sincrono e l'altro asincrono.

Lo scenario sincrono è quello che più assomiglia a quanto succederebbe normalmente in classe. Immaginiamo quindi di essere in una sessione di lavoro, con l'insegnante e gli studenti collegati in remoto che interagiscono mediante un ambiente di videocomunicazione. Dopo il framework concettuale, l'insegnante divide la classe in gruppi e a questo punto ha bisogno di generare degli spazi di lavoro on line per ogni gruppo. La tecnologia è importante a questo riguardo. Infatti non tutti gli ambienti di videocomunicazione prevedono l'attivazione di gruppi o di break-sessions. Tra quelli che ne consentono la creazione: *Collaborate Ultra*, *Zoom*, *Webex*, *Teams*. L'insegnante, mentre i gruppi lavorano, può entrare e uscire dalle singole stanze e chiedere informazioni o lasciare commenti, esattamente come succederebbe in presenza. Terminato il lavoro dei gruppi, si ritorna in plenaria per la fase di debriefing.

Nel caso di uno scenario asincrono, invece, occorre immaginare che la sessione di lavoro in plenaria si interrompa dopo il framework concettuale e che, dopo la formazione dei gruppi, ciascuno di essi lavori in un ambiente di virtual group. Ne sono dotate praticamente tutte le piattaforme di elearning disponibili, compresa *Classroom*. Ogni gruppo dispone, oltre che della possibilità di comunicare via audio e video, di un forum, di una chat e di uno spazio per la scrittura collaborativa. Tutto ciò che serve a svolgere il compito collaborativo assegnato dall'insegnante. Terminato il lavoro di gruppo, si rientrerà in plenaria per procedere alla chiusura dell'attività con il debriefing.

Anche in questa seconda fase, non più individualmente ma in piccolo gruppo, gli studenti sono portati ad accentuare la loro autonomia di lavoro: infatti l'insegnante, pur potendo "entrare" nell'attività dei gruppi (soprattutto nel caso del primo scenario), sarà di sicuro meno presente di quanto non potrebbe esserlo se si lavorasse in classe.

L'interazione al centro

Chiude l'EAS la fase ristrutturativa. Essa si svolge in plenaria, senza grandi differenze rispetto a quanto succederebbe in presenza. Anche in questo caso, come nel momento del framework concettuale o del lavoro per gruppi, è indispensabile che la tecnologia garantisca l'interazione che, insieme all'autonomia cognitiva, è l'altro grande protagonista del lavoro a distanza. Sarebbe difficile immaginare un EAS senza questa possibilità di interazione, soprattutto in modalità sincrona. Da qui passa un'importante linea di demarcazione tra la buona e la cattiva didattica a distanza. Interazione significa co-presenza e possibilità di scambio bidirezionale tra insegnante e studenti: non lo consentono né la didattica trasmissiva, né l'autoapprendimento. Nel primo caso occorre non lasciarsi trarre in inganno: la presenza on line sincrona dell'insegnante e della classe non è sufficiente a garantire l'interazione. Tanto meno la disponibilità di videolezioni on line supportata da FAQ o da una discussione in forum. Serve il feed-back in tempo reale, serve la possibilità di discutere. Un aspetto che occorre ricordare e progettare esplicitamente.

Riferimenti bibliografici

Meirieu P. (1995). *I compiti a casa*. Tr. it. Feltrinelli, Milano, 2002.

Rivoltella P.C. (2019). *Un'idea di scuola*. Scholé, Brescia.

Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La Scuola, Brescia.