



PEGASO

Università Telematica

“EAS: IL MOMENTO RISTRUTTURATIVO”

PROF. GIUSEPPE COSIMO DE SIMONE

Indice

1	IL MOMENTO RISTRUTTURATIVO -----	3
2	IL MOMENTO DI RIFLESSIONE: IL DEBRIEFING -----	4
3	DIDATTICA METACOGNITIVA E DIDATTICA PER COMPETENZE -----	6
4	PENSIERO BREVE E CURRICOLO BREVE -----	7
	BIBLIOGRAFIA -----	10



Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Il terzo e ultimo momento di cui l'EAS si compone, quello ristrutturativo, secondo Rivoltella (2013) è probabilmente il più delicato e importante. Dopo una fase di attivazione, l'insegnante gestisce il *debriefing*, l'attività di riappropriazione di senso rispetto ai contenuti e alle esperienze che si è affrontati. La logica didattica sottesa a questa fase conclusiva di un EAS è quella del reflective learning e della didattica metacognitiva, ovvero del passaggio da un apprendimento implicito a uno esplicito.

1 Il momento ristrutturativo

In questa lezione analizzeremo il terzo e ultimo momento di cui l'EAS si compone, quello ristrutturativo, che secondo Rivoltella (2013) è probabilmente il più delicato e importante.

Di solito, quando si ricorre ai metodi attivi nella didattica, come il metodo degli EAS, si è tentati di pensare che l'apprendimento dipenda dall'attivazione del soggetto. Si cercano quindi situazioni coinvolgenti, motivanti, capaci di innescare la curiosità e la logica della scoperta, poiché si è convinti che tali caratteristiche siano di per sé sufficienti a produrre apprendimento. È possibile riscontrare un simile atteggiamento sia nelle diverse forme di laboratorio (come quelli che vengono attivati negli atelier degli esperti o nelle sezioni didattiche dei musei) e di attività all'aperto (si pensi alle fattorie didattiche, agli archeopark, ai percorsi-avventura) che sempre più frequentemente entrano a far parte della programmazione didattica nelle scuole. Al fine di tradurre ciò che si è vissuto in apprendimento, è però importante favorire in chi partecipa a queste attività una riflessione su quanto è successo, sull'esperienza vissuta, fissandone gli elementi e riconducendoli in forma esplicita a cornici concettuali e/o esperienziali.

L'impatto emotivo e l'appropriazione sono infatti due cose diverse.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

2 Il momento di riflessione: il debriefing

Il *debriefing* è l'attività con cui l'insegnante gestisce, dopo una fase di attivazione, il percorso di riappropriazione di senso rispetto ai contenuti e alle esperienze che si è affrontati. Un EAS può dirsi compiuto quando si completa questo terzo momento che segue, lo ricordiamo, il momento preparatorio e quello operatorio ed è innescato dalla condivisione dei risultati delle attività svolte in classe.

Nel caso degli EAS, sono due gli obiettivi del debriefing:

1) per quanto riguarda gli studenti, si mira a favorire lo sviluppo della loro competenza critica, promuovendone la capacità di riflettere su una produzione, giudicare di cosa manchi, individuare i punti deboli che necessitano di essere ripresi, rinforzati o modificati;

2) sul versante dell'insegnante, invece, l'obiettivo è quello di consentire al docente di apprezzare i risultati raggiunti dallo studente (ogni EAS infatti è contestualmente un'attività di valutazione), correggerne le idee sbagliate, riportare gli aspetti rilevanti emersi dalla discussione al quadro concettuale da cui si era partiti consolidandolo.

Metodologicamente si può procedere in modi diversi:

-Attraverso un *brainstorming* libero, in cui senza un ordine o consegne particolari ciascuno studente possa intervenire esprimendo il proprio punto di vista;

-Servendosi di tecniche di indirizzamento dell'analisi, come capita quando si adottano lo [short writing](#) o metodiche di [answer & question](#);

-Adottando *mappe concettuali* a supporto del processo di riflessione di gruppo come mostrato, tra gli altri, da Novak (2001);

-Ecc.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

In ogni caso, qualsiasi metodologia si scelga di adottare, sarà compito dell'insegnante "chiudere" a tutti gli effetti l'EAS con la sua lezione a posteriori, ovvero un momento frontale in cui richiamare i concetti-chiave delle attività appena concluse, sottolineare cosa sia importante ricordare, fornire indicazioni per lo studio, il ripasso, approfondimenti ulteriori.



3 Didattica metacognitiva e didattica per competenze

Il debriefing si inquadra nella logica didattica del reflective learning. Un apprendimento può dirsi riflessivo quando non riguarda solo il cosa, ma anche il come. Esso matura nella misura in cui il soggetto passa da un apprendimento implicito (so, ma non so di sapere) a uno via via sempre più esplicito. Il metodo degli EAS si può in questo modo ricondurre a tutti gli effetti all'alveo della *didattica metacognitiva*.

Il passaggio dall'apprendimento implicito verso quello esplicito comporta lo sviluppo, a livello della performance dello studente, dalla destrezza alla competenza. Io sono ad-destrato (skilled) nella misura in cui sono capace di gestire abilità procedurali, anche complesse. Ad esempio: so applicare le regole della scomposizione in fattori, so usare correttamente il punto e virgola, so ricavare le formule inverse della pressione e della temperatura ecc. In tutti questi casi non ho un particolare bisogno di sapere perché sto agendo in un certo modo piuttosto che in un altro: quello che mi interessa è che la procedura che sto seguendo funzioni e che io raggiunga il risultato. Quando però mi trovo a fronteggiare problemi più complessi, l'addestramento non è più sufficiente. Ciò accade quando mi trovo in presenza di situazioni atipiche, difficilmente riconoscibili o addirittura non riconducibili a quelle sulle quali mi sono esercitato a far funzionare le mie routines procedurali. In casi simili non basta essere capace di mettere in pratica delle procedure, ma occorre anche che io ne abbia consapevolezza e sappia quando poterle adoperare e perché. Questa conoscenza di secondo livello sta alla base della competenza intesa come capacità di orchestrare schemi di azione (Piaget, 2000), cioè come saper agire. Vedremo meglio questo aspetto nelle prossime lezioni: per ora ci basta evidenziare come il metodo degli EAS, oltre che alla didattica metacognitiva, si può ricondurre anche alla *didattica per competenze*.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

4 Pensiero breve e curriculum breve

Ci sono due obiezioni al metodo degli EAS che vengono spesso avanzate dai docenti. La prima è che in così poco tempo non sarebbe possibile esaurire la complessità che è propria di alcuni temi. La seconda è che forse si può lavorare per EAS alla scuola primaria, in qualche caso anche alla secondaria di primo grado (“dipende dalla materia”), ma di certo non alla secondaria di secondo grado. In quest’ultimo caso, infatti, la complessità e la difficoltà concettuale dei contenuti di apprendimento non consentirebbero allo studente di “fare da solo” impedendo di “rovesciare” la lezione. Inoltre, questa metodologia renderebbe impossibile all’insegnante svolgere tutto il programma e questo penalizzerebbe lo studente, soprattutto all’ultimo anno in vista dell’Esame di Stato.

Tutte e due le obiezioni hanno a che fare con il tempo. L’insegnante ha la percezione che non vi sia mai abbastanza tempo né per esporre il framework concettuale che introduce l’EAS (“Figuriamoci! Come si fa in pochi minuti a presentare un concetto, a spiegarlo!”), né per svolgere il programma lungo l’intero anno. Questo avverrebbe perché ogni singolo EAS porta via troppo tempo e ne lascia troppo poco all’insegnante per fare tutto quello che deve fare.

Rivoltella offre però delle risposte alle due questioni sollevate.

a) In relazione alla prima si può dire che il metodo degli EAS è improntato al *pensiero breve*.

Gli insegnanti si lamentano del fatto che i loro studenti sviluppino un’attenzione parziale, manchino sia di curiosità che di motivazione e non siano capaci di creare collegamenti tra le informazioni di cui dispongono. La tentazione è di addebitare la colpa di questa deriva ai nuovi media, in particolare proprio alla concisione e alla frammentazione dei loro contenuti. Il dibattito, soprattutto giornalistico, rilancia un fitto elenco di possibili effetti negativi, reali o presunti: la

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d’autore (L. 22.04.1941/n. 633)

infobesity, il sovraccarico di informazioni senza riflessione, produrrebbe una vera e propria “crisi cognitiva” (Morin, 2012) da cui l’uomo si difenderebbe riducendo le sue esigenze cognitive, semplificando la logica del pensiero fino a ridurla alla gestione del minimo indispensabile. Saremmo di fronte, come anticipava Enzensberger (1998) parlando della televisione, a un fenomeno di “analfabetismo secondario”, ovvero a quella forma di analfabetismo che depaupera l’uomo riducendolo all’incapacità alfabetica pur lasciandolo apparentemente in possesso di tutte le sue capacità alfabetiche. Per dare una risposta a questi problemi viene spesso proposto di ritornare a forme di pensiero argomentato: un pensiero “lungo” piuttosto che breve.

Occorre però comprendere meglio il significato della brevità. Parlare di “pensiero breve”, infatti, non significa parlare di un pensiero affrettato, povero, depotenziato, per il quale è impossibile l’approfondimento: «La brevità, come l’ha definita la tradizione retorica, consiste nel dire molte cose in poche parole e, se fosse possibile, a far pensare più di quanto si dica» (Roukhomovsky, 2001, p. 4). Il pensiero breve è un pensiero conciso, che tende a usare poche parole ma estremamente precise ed ha come obiettivo giungere alla formulazione più adeguata e pulita. Il vero problema dell’insegnante, sostiene Rivoltella, non è tanto quello di non aver tempo, ma di non saperne disporre con sapienza didattica sprecandone molto, durante la lezione, in discorsi ridondanti, in definitiva inutili. Essere capaci di pensiero breve significa invece usare bene il tempo di cui si dispone, saper cogliere l’essenziale e saperlo trasmettere nel modo più efficace.

b) Per quanto riguarda la seconda obiezione: costruire la propria didattica sulle attività degli studenti, come avviene con gli EAS, necessita più tempo. Da questo punto di vista, richiede certamente meno tempo esporre all’interno di una lezione frontale i concetti che si vuole che gli studenti apprendano piuttosto che lasciare che siano loro stessi a scoprirli autonomamente. Tuttavia, se si è veramente convinti che passare attraverso l’esperienza serva a sviluppare apprendimenti significativi (Novak 2001), allora va tenuto presente che gli apprendimenti significativi, profondi,

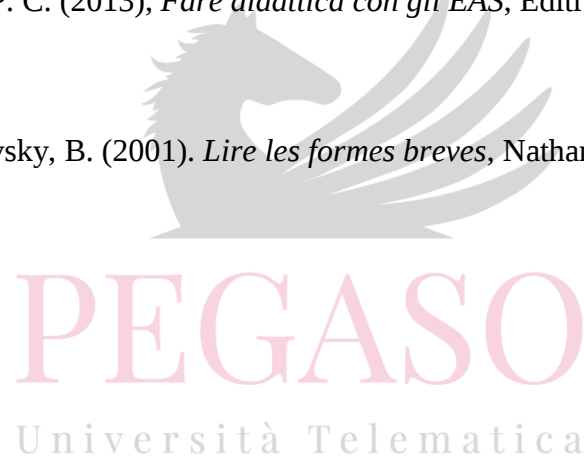
Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d’autore (L. 22.04.1941/n. 633)

richiedono decisamente più tempo per essere sviluppati. Il risultato è che una didattica non può salvaguardare contemporaneamente la profondità e la quantità dei contenuti: se prediligo i contenuti, sacrificherò la profondità e viceversa. Qui si comprende, allora, come il metodo degli EAS se recepito con serietà in tutte le sue implicazioni, costituisca un'occasione per ripensare in termini forti il significato dell'autonomia scolastica, sacrificando la quantità a favore della significatività. In altre parole, oltre al pensiero anche il curriculum diventa breve poiché verterà su un numero ridotto di temi.



Bibliografia

- Enzensberger, H.M. (1998). *Elogio dell'analfabetismo*, in Cristin, R. (ed.). *Per non morire di televisione*, Lupetti, Milano.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin, E. (2012). *La via*, Raffaello Cortina, Milano.
- Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento.
- Piaget, J. (2000). *Epistemologia genetica*, Laterza, Roma-Bari.
- Rivoltella, P. C. (2013), *Fare didattica con gli EAS*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 81-87.
- Roukhomovsky, B. (2001). *Lire les formes breves*, Nathan, Paris.



Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)