

RIVISTA.SCUOLAIA.D.IT

Rivista Scuola IaD

Modelli, Politiche R&T

Anno 4 Numero 4 - 2011

ISSN: 2036-9646

Primo Piano

In margine all'VIII Congresso Nazionale SIE-L <i>di Tommaso Minerva</i>	3
--	---

Politiche

Back to basics: il ruolo dell'insegnamento a distanza e il punto di vista dell'economista <i>di Laura Castellucci</i>	6
---	---

La costruzione del tirocinio come esperienza formativa: tra teoria e prassi alla ricerca della qualità <i>di Elvira Lozupone</i>	14
--	----

L'offerta formativa a distanza in Germania, con particolare riferimento ai corsi di lingua tedesca per stranieri <i>di Alessandra D'Atena</i>	54
---	----

Ricerca & Tecnologia

Didattica attiva: prime impressioni su due esperienze di on line education <i>di Alessio Ceccherelli e Andrea Volterrani*</i>	72
---	----

Pet-therapy e pedagogia: un incontro tra università e il mondo dell'associazionismo <i>di Carlo Cappa</i>	96
---	----

Dalla lavagna nera alla lavagna digitale. Come le tecnologie possono cambiare la scuola <i>di Maria Rosaria Cimino e Anna Troiano</i>	104
---	-----

Apprendimento significativo mediato dalla tecnologie <i>di Barbara Bevilacqua</i>	138
--	-----

Recensioni

Carla Benedetti Disumane lettere. Indagini sulla cultura della nostra epoca Roma-Bari, Laterza, 2011. <i>di Carlo Cappa</i>	172
---	-----

Primo Piano

In margine all'VIII Congresso Nazionale SIe-L

di **Tommaso Minerva**

L'VIII Congresso Nazionale della SIe-L si terrà a Reggio Emilia dal 14 al 16 Settembre prossimo.

Il punto chiave di questo congresso è quello di provare a definire quali potranno essere gli scenari di evoluzione della applicazione e utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ai processi della formazione, dell'educazione, dell'editoria e dell'informazione. Uno sguardo, un ponte, verso il futuro o, meglio, verso i futuri possibili.

Le tecnologie della informazione e della comunicazione hanno/stanno cambiando radicalmente e tumultuosamente il mondo. Da studiosi, educatori, tecnologi, desideriamo capire ed essere attori di questo processo. Vogliamo anticipare e non subire, guidare e non essere guidati, proporre e non semplicemente accogliere. L'VIII Congresso Nazionale SIe-L si apre a queste prospettive e su queste tematiche sono stati chiamati a raccolta i migliori esperti italiani delle

Università, della Scuola, delle Imprese, delle Pubbliche Amministrazioni, della Sanità per portare un bagaglio di esperienze e competenze e una pluralità di punti di vista.

La risposta è stata entusiasmante, ben oltre ogni aspettativa. Al momento (22 Luglio, n.d.r.) hanno confermato la propria partecipazione oltre 315 delegati da ogni regione e da molte università, scuole e istituzioni italiane. Le proposte di esperienze e contributi sono state 156 da cui sono state selezionate 54 relazioni per la tre-giorni congressuale sulla base di una pluralità di rappresentanze e tematiche mentre oltre 135 sono stati i contributi accolti dal Comitato Scientifico come significativi.

Il congresso, in verità, è già cominciato il 28 Giugno. Dal 28 Giugno e fino al 9 Settembre, con una pausa a cavallo di agosto, il congresso si svolgerà in web-conference. Per dare spazio e valorizzare tutte le esperienze e ricerche significative si svolgono 3-4 sessioni settimanali, indicativamente dalle 16:00 alle 18:00 dei giorni feriali, in cui i relatori possono esporre i contenuti delle proprie ricerche in un ambiente web e dialogare in video-conferenza. Alla fine saranno circa 80 le relazioni incluse nelle sessioni in web-conference in circa 18-20 sessioni tematiche di cui per le prime 9 sessioni sono già on-line le registrazioni video.

I numeri, freddi, raccontano un congresso caldo. Un congresso che già prima della sua data di inizio ufficiale vede raccogliere interesse, attenzione e contributi.

Il congresso si svolgerà anche lungo il tema della partecipazione e della proposta. Le relazioni scientifiche servono a fare il punto, a stimolare la conoscenza, il confronto. Il congresso prevede anche 4 BarCamp tematici (Università,

Scuola, Imprese, Media) il cui obiettivo è quello di raccogliere visioni e proposte e condividere un punto di vista comune o comunque definire eventuali differenti punti di vista. La Sie-L vuole esprimere il proprio punto di vista sull'e-learning e sui processi di utilizzo delle tecnologie nella formazione e nei media e lo vuole fare nel modo più autorevole e condiviso possibile. E vuole confrontarsi con i policy-maker, offrire spunti e competenze.

Il congresso sarà un congresso aperto e accessibile. Aperto a tutti e a tutti gli ambiti. Aperto ai non iscritti alla Sie-L, ai giovani ricercatori e studiosi, alle imprese, alle esperienze di frontiera. Aperto e Accessibile. La partecipazione sarà gratuita, potrà essere seguito in diretta streaming in tutte le sue fasi anche da chi non potrà essere presente a Reggio Emilia, potrà essere visto e rivisto on-line grazie alle registrazioni di tutte le sessioni.

Il congresso avrà un tocco 'internazionale'. La sessione iniziale vedrà infatti la presenza di due dirigenti delle filiali europee dei due maggiori player tecnologici (non sveliamo ancora il segreto) del momento che verranno invitati a raccontarci quale sarà il futuro che ci stanno proponendo.

Un congresso aperto, accessibile, plurale, propositivo e proiettato verso il futuro, questo sarà il prossimo VIII Congresso della Società Italiana di e-learning organizzato dal Centro e-Learning dell'Università di Modena e Reggio Emilia e finanziariamente sostenuto da Workopp, Empirica, ArsColor, Ledizione.it, GlobalBase e patrocinato dal MIUR, dal Ministero dell'Innovazione, dalla Regione Emilia-Romagna, dalla CRUI e dalle istituzioni locali.

Politiche

Back to basics: il ruolo dell'insegnamento a distanza e il punto di vista dell'economista

di **Laura Castellucci**

Nel dinamismo accelerato delle società moderne, il settore dell'istruzione appare più sollecitato degli altri e tra progetti di convergenza internazionale e scopiazzature dei sistemi dei paesi apparentemente meglio funzionanti, può dirsi che il settore sia costantemente in “transizione”. Il problema principale è che non si sa verso quale modello sia diretta questa transizione. Certo è che in tutti i paesi convivono due tipologie di insegnamento, con tutte le variegate sottospecie, in presenza e a distanza, e che le loro dimensioni relative variano molto tra paesi e tra periodi, anche perché lo sviluppo tecnologico e la sua accessibilità, influiscono non poco sulla diffusione o non diffusione dell'insegnamento a distanza. Si può parlare a lungo in termini di vantaggi e svantaggi dell'una e dell'altra forma e si possono elencare i trade-off vari, ma se non si chiarisce il ruolo del “sistema istruzione” nella società civile, qualunque riflessione ha deboli fondamenta.

Nel mondo globalizzato attuale una grande contraddizione investe il settore istruzione: da un lato domina l'idea dell'istruzione per tutti (*education for all*, come si dice, ma forse è soltanto uno slogan) mentre nei fatti si assiste alla sua progressiva commercializzazione, necessariamente abbinata alla trasformazione dello studente in "cliente". Questo processo di commercializzazione, che ha poco a che vedere con il perseguimento dell'efficienza nella fornitura del servizio di istruzione, solleva molte preoccupazioni.

Una prima preoccupazione è legata al fatto che manca una generalizzata, seppure elementare, cultura economica tra i *policy makers* tanto da dover rilevare frequentissime contraddizioni e scelte controproducenti nelle decisioni politiche di settore; una seconda, e ancora più importante, è legata al fatto che, in questo periodo storico, si è persa la nozione dei beni pubblici (comuni) e la percezione di quanto essi influiscano sulla qualità della vita di una collettività (ciò che gli economisti chiamano benessere sociale). In questo humus culturale si allarga e si dilata lo spazio della commercializzazione (mercato, se si preferisce) anche là dove nessuno, dotato di elementari conoscenze economiche, si sognerebbe di andare. Chi possiede queste elementari conoscenze sa infatti che *ci sono cose (beni e servizi) che il mercato non può fornire e ci sono cose che può fornire al meglio se è ben regolato*. Il capitalismo, la libera iniziativa privata, se inserito in un quadro di poche regole chiare e valide per tutti, è il più efficiente meccanismo di produzione di ricchezza ma se non ha regole da rispettare, si trasforma nel capitalismo d'assalto, selvaggio, emblematicamente espresso dalla attuale crisi economica originata

dai mercati finanziari troppo a lungo de-regolamentati. E se ancora, dal suo inizio nel 2008, stenta a rimarginarsi è proprio perché le lobbies finanziarie sono tanto potenti da essere capaci di impedire che passino leggi e regole di tutela della collettività che ridimensionino il loro cinico *modus operandi* (interesse personale vs interesse della società). Se non ci fossero regole basilari per regolare il traffico, come tenere la destra e fermarsi ai semafori rossi, il traffico selvaggio che ne deriverebbe porterebbe velocemente al disastro collettivo. Non diversamente la finanza internazionale.

Ciò che il mercato non può fornire sono i beni (e servizi) pubblici e la cura delle esternalità. I beni pubblici sono beni *non rivali* nel consumo mentre i beni privati sono rivali nel consumo. La sicurezza dei confini nazionali, l'ordine pubblico, l'aria pulita ecc. sono tutti beni non rivali nel consumo nel senso che *ognuno ne usufruisce senza sottrarre niente agli altri* mentre il pane, un maglione ecc. sono beni privati in quanto rivali nel consumo perché l'uso che ne fa un soggetto impedisce quello degli altri. I beni privati sono commercializzabili anzi il mercato, data la domanda, ovvero la disponibilità individuale a pagare (come dicono gli economisti) un prezzo in cambio del bene, ne produce la quantità ottima; non così per i beni pubblici per i quali non c'è domanda individuale (disponibilità a pagare) e, anche a cercare di pervenire a qualcosa di simile ci si scontra con l'interesse individuale a non rivelare le proprie preferenze perché, non trattandosi di un bene rivale nel consumo, ciascuno "sa" che se il bene viene offerto (prodotto) anch'esso ne usufruirà (*free riding*) indipendentemente dalla propria disponibilità a pagare. In questi casi il merca-

to non funziona: l'ordine pubblico come l'aria pulita non possono essere commercializzati. Analogamente se il mio vicino di casa passa la notte a sentire musica ad alto volume o martellare il ferro, io non potrò dormire (esternalità negativa) a meno che non esistano regole per le quali nessuno può superare certi limiti di rumorosità della propria attività durante le ore notturne. Anche in questi casi il mercato non funziona eppure la qualità della vita è senz'altro migliore se si può dormire la notte.

L'istruzione è un bene complesso: è sia privato che pubblico e produce esternalità (positive). E' un bene privato per il quale esiste disponibilità a pagare, ma è anche bene pubblico perché l'istruirsi e il conseguimento del titolo non si sottraggono alle possibilità degli altri di istruirsi e conseguire analogo titolo inoltre, più gli individui sono istruiti e più la società civile migliora (esternalità positiva). In questa prospettiva, tipica dell'economista, l'istruzione non può essere semplicemente "commercializzata" e l'utente non può coincidere con il "cliente", anche se valutazioni economiche di costi e benefici, sia privati (individuali) che pubblici (della società) possono e devono essere fatti. Lo studente non può essere il cliente perché ciò significherebbe che egli, come consumatore, è il miglior giudice dei suoi bisogni di istruzione mentre questa giuoca un ruolo fondamentale nella trasformazione e riproduzione di una buona società. (...anche se al momento molti l'hanno dimenticato o non l'hanno mai saputo). Inutile aggiungere che ciò vale indipendentemente dalla modalità dell'istruzione.

L'istruzione richiede investimenti e questi, per quanto è stato richiamato, saranno privati e pubblici. Affrontando la questione sul filo del ragionamento economico, sappiamo che essi sono consigliabili se il loro rendimento è positivo e se è superiore ad altri tipi di investimento. Una letteratura piuttosto ampia mostra che questo è il caso. Come risulta per esempio da un paio di studi dell'OECD, (Sveinbjörn Blöndal, Simon Field, Nathalie Girouard, *Investment in Human Capital through Post-compulsory Education and Training*, 2002 e Romina Boarini, Huber Strauss, *The private Internal Rates of Return to Tertiary Education: New Estimates for 21 OECD Countries*, 2007), i tassi di rendimento dell'investimento individuale (privato) in istruzione sono positivi e più alti dei rendimenti di altri tipi di investimento così come lo sono quelli sociali anche se si differenziano per paese. Quelli anglosassoni sono caratterizzati dai tassi di rendimento più alti mentre il nostro da quelli più bassi anche se positivi e superiori ad altri tipi. L'investimento in istruzione è perciò un "buon" investimento.

Se adesso ci chiediamo su quali basi si possa individuare il ruolo, la funzione, dell'insegnamento a distanza in un paese post-industriale, tipo il nostro, possiamo di nuovo cercare la risposta nel ragionamento economico. Anche se da noi questa modalità di istruzione non può vantare antiche e ampie esperienze paragonabili a quelle inglesi o australiane, essa ha certamente forti potenzialità. Una prima riflessione economica porta a dare risalto all'incremento di benessere sociale che seguirebbe dalla "specializzazione" delle due forme di istruzione. Se si specializzassero, per così dire, nei campi/ nicchie nei quali sono più efficienti

ovvero hanno costi unitari più bassi o rispondono meglio alle esigenze dell'utente (...non cliente), il risultato complessivo (sociale) sarebbe massimizzato. Come nel commercio internazionale tutti i paesi traggono benefici dall'apertura delle proprie economie (liberismo economico) perché ciascuno si specializza nella produzione per la quale ha vantaggi comparati, così le due modalità di istruzione potrebbero positivamente integrarsi. Su questa premessa non è difficile constatare che la distanza può godere di un vantaggio comparato (costi unitari più bassi) nel caso del terzo livello di istruzione (università) e come tale potrebbe avere un ruolo maggiore. Qui la specializzazione che funziona indica come non debba trattarsi di un ruolo concorrenziale (non entriamo nel dettaglio di questo tema in quanto strettamente legato alla *qualità* dell'insegnamento; di questa, per evidenti motivi di spazio non ci occupiamo, ma implicitamente la assumiamo data) ma piuttosto di integrazione tra modalità ciascuna con proprie specificità. Nei paesi anglosassoni, dove appunto esiste una lunga tradizione di istruzione a distanza, esistono vari studi applicati che comparano le due modalità sia in termini di costo che più ampi e relativi ad altri aspetti. Tra questi, e non sorprende, emerge per esempio che l'età media dello studente a distanza è più alta di quello in presenza. Se come appare dalle statistiche il nostro paese ha un numero più basso di laureati, soprattutto tra le generazioni meno giovani, ecco che il potenziamento dell'insegnamento universitario a distanza potrebbe contribuire a farci accorciare le distanze dagli altri paesi simili al nostro e a farcele accorciare a costi unitari mediamente più bassi. Oltre a ciò, nel

nostro paese come negli altri simili, si ha la necessità di investire nel campo dell'aggiornamento o life-long-learning sempre più richiesto dal dinamismo dell'economie mature. Anch'esso può con facilità diventare uno slogan oppure un obiettivo raggiungibile soprattutto grazie a questa forma di istruzione.

Infine, e sempre per restare nel filo del ragionamento economico, si deve prendere atto che l'istruzione non solo è un "buon" investimento individuale e sociale ma è positivamente correlata al tasso di crescita del PIL (prodotto interno lordo). Il Pil, e la sua crescita, è oggi e nel bene e nel male, l'obiettivo prioritario di tutti i paesi. Anche relativamente a questo aspetto non manca letteratura applicata e sia ai paesi ad economia avanzata che a quelli meno sviluppati. Non a caso i paesi OECD, nella maggioranza dei quali la scuola superiore è ormai praticamente universale, dalla fine degli anni '90 puntano ad accrescere il numero dei laureati. I risultati non mancano tanto che se mediamente nel 1995 i laureati rappresentavano il 35% della popolazione, nel 2005 sono arrivati al 57%. Per i meno sviluppati basta citare il lavoro di Gylfason per rendersi conto di quanto importante sia l'investimento in istruzione per la crescita: i paesi meno sviluppati non crescono neanche nel caso di scoperte di nuove risorse naturali, dal petrolio all'oro, se non investono in istruzione. (Thorvaldur Gylfason, *Natural Resources, Education and Economic Development*, «European Economic Review», vol. 45, 4-6, 2001.).

In conclusione se la crescita economica è legata all'istruzione, come segnala l'evidenza empirica, un crescente ricorso alla modalità a distanza può essere una buona

soluzione. Per elevare ed aggiornare il livello di istruzione nei paesi avanzati essa appare più flessibile e meno costosa mentre per trasformare in fatti lo slogan, “istruzione per tutti”, essa sembra l’unico candidato in grado di raggiungere gli abitanti del pianeta ancora oggi analfabeti. Come dire che lo sviluppo tecnologico che tanto potenzia l’insegnamento a distanza, potrebbe accorciare le distanze tra paesi sviluppati e arretrati ...ma potrebbe anche accrescerli (!) se si concretizzasse il paventato fenomeno del *digital-divide*.

La costruzione del tirocinio come esperienza formativa: tra teoria e prassi alla ricerca della qualità

di **Elvira Lozupone**

1. L'Europa come framework

La dichiarazione di Bologna (1999) rappresenta l'espressione ufficiale di un processo di convergenza all'interno di uno Spazio Europeo dell'Insegnamento Superiore che pone una particolare enfasi sui processi di apprendimento centrati sull'allievo, modificando radicalmente le modalità attuative del processo di insegnamento-apprendimento nelle università.

Lo Spazio Europeo dell'educazione superiore si intreccia con la strategia di Lisbona orientata a rendere l'economia europea la più competitiva del mondo; per conseguire un tale risultato è necessario creare processi di convergenza che allineino la formazione superiore e la competitività nel mercato del lavoro.

La parola chiave che funge da *trait d'union* tra mondo economico e mondo della formazione superiore è *competenza*.

Le competenze sono costituite da una sapiente miscela di conoscenze, abilità e attitudini, conformemente al paradigma del *sapere, saper fare e saper essere*¹.

Un mondo globale caratterizzato dall'innovazione tecnologica, prevede l'acquisizione di saperi in costante evoluzione e rapida obsolescenza; richiede un governo delle situazioni e del cambiamento che non può fondarsi solo sull'aggiornamento continuo di saperi, ma richiede l'utilizzo di capacità diverse, di tipo trasversale, che formano la persona in quanto tale.

In tutta Europa il passaggio ad un'economia caratterizzata da basse emissioni di gas carbonici e la crescente importanza dell'economia della conoscenza, con particolare riferimento alla diffusione delle TIC e delle nanotecnologie, presentano un grande potenziale per la creazione di posti di lavoro sostenibili. La globalizzazione, l'invecchiamento demografico, l'urbanizzazione e l'evoluzione delle strutture sociali accelerano parimenti i cambiamenti sul mercato del lavoro e di conseguenza le esigenze in

¹ In realtà il concetto di competenza è estremamente complesso e di non facile definizione: "La clarificación del término competencia, como sugiere Westera (2001), es difícil, pues ha sido usado en forma tan diversa que genera confusión. (...) La competencia incluye conocimiento, habilidades, actitudes, metacognición, pensamiento estratégico y presupone toma de decisiones consciente e intencional. Entendemos competencia (...) para definir el sentido y los contenidos de la formación de una forma práctica y referida al ejercicio profesional. Es decir, qué conocimiento tengo que resolver para llegar a una situación. (...) este nuevo concepto de competencia, supera las skills o tasks de los años sesenta y setenta, pues las competencias surgen de un perfil profesional, lo cual implica un tipo de conocimiento que desarrollar. Así como combina lo local y lo general, es decir, la competencia adquirida en una 'situación' concreta, permite extraer conocimientos que se aplicarán en otro momento." M. P. Pérez García, *El Prácticum en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, <http://www.ugr.es/~proexc/subproyect9.htm>.

fatto di capacità professionali. L'acquisizione di nuove capacità e competenze per sfruttare appieno il potenziale di ripresa costituisce un obiettivo prioritario e una sfida per l'UE e le autorità pubbliche nazionali, per i soggetti erogatori di istruzione e formazione, per le imprese, per i lavoratori e gli studenti².

Questo passaggio evidenzia la necessità di saperi super aggiornati che si fondino con consapevolezza e sensibilità ambientale, sostenibilità, e attenzione per le nuove generazioni: si tratta di un esempio che mostra inequivocabilmente la necessità di integrare i saperi con altri tipi di conoscenze che coinvolgono la persona nel suo rapporto con gli altri e con l'ambiente.

Questi concetti si arricchiscono della dimensione del *lifelong learning* che a questo livello può essere espressa come dimensione di continuità dei processi retti dal paradigma del *cambiamento* che oggi più che in altri tempi governa tutte le organizzazioni aziendali e tra cui oggi, effettivamente, risulta inclusa l'istruzione a tutti i livelli.

In particolare una certa formazione "pratica" nell'ambito delle competenze come abilità (*skills*) dovrebbe costituire una parte rilevante della formazione all'interno dei corsi universitari soprattutto a partire dalla riforma ex D.m. 509 del 2004, la cosiddetta riforma Moratti, che puntava per le lauree triennali all'acquisizione di abilità immediatamente spendibili sul mercato del lavoro.

² Commissione Delle Comunità Europee, Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni, *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi* {SEC(2008) 3058}.

Attualmente, le istituzioni deputate all'educazione superiore conferiscono una importanza sempre maggiore all'acquisizione di queste abilità a causa di pressioni crescenti provenienti dal mondo dell'industria e delle professioni, affinché l'università fornisca una migliore preparazione finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro, anche attraverso lo sviluppo di *partnerships*³.

Coerentemente con quanto auspicato dal Processo di Convergenza Europea dell'Istruzione Superiore, il tirocinio (curricolare) riveste un ruolo chiave nello sviluppo delle competenze e delle conoscenze che permettono il trasferimento e il loro appropriato utilizzo alle situazioni di lavoro⁴.

Questa esperienza riveste un ruolo rilevante, dal momento che sottolinea la funzione della ricorsività permanente tra teoria e pratica, nonché lo sviluppo dei processi di investigazione e azione, considerati i pilastri di base per acquisire competenze professionali qualitativamente adeguate alle esigenze del mercato del lavoro.

Il discorso relativo alle abilità risulta piuttosto chiaro, almeno in termini di dichiarazioni d'intenti, e possiede senz'altro una tradizione più consolidata a livello europeo; il discorso delle competenze, al contrario, risulta più com-

³ Commissione Delle Comunità Europee, Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni: *Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell'UE sul dialogo università-imprese*, Bruxelles, 2.4.2009 COM(2009) 158 definitivo.

⁴ Cfr. in proposito il contributo di S. Di Nuovo, *Nuovi parametri*, in A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I, Roma, Armando, 2005, pp. 131-146.

plesso, di difficile definizione e, in certa misura, vago: per la chiarificazione di questo concetto e i tentativi di traduzione in prassi vale la pena esaminare alcuni spunti provenienti, anche questa volta, dall'ambito europeo.

Nel 2009 la Commissione delle comunità europee presenta al Parlamento, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni un documento dal titolo *Competenze chiave per un mondo in trasformazione*.

L'istruzione e la formazione e costituiscono un elemento essenziale dell'agenda di Lisbona e del suo *follow-up* fino al 2020. Il tema portante di questo documento sta nella costituzione di un "triangolo della conoscenza" i cui vertici sono definiti da istruzione/ricerca/innovazione, regolati da rapporti sinergici.

La messa a punto ottimale del triangolo della conoscenza – si asserisce nel documento – è fondamentale per la competitività, la crescita e l'occupazione e anche per favorire l'equità e i processi di inclusione sociale.

L'apertura dei sistemi di istruzione e formazione al mercato del lavoro e l'adeguamento dei processi che avvengono al loro interno è di importanza centrale per contrastare la situazione di contrazione del mercato del lavoro e venire incontro ai bisogni dei cittadini in termini di occupabilità.

Il quadro di riferimento europeo "Competenze chiave per l'apprendimento permanente"⁵ individua otto compe-

⁵ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE); allegato *Competenze Chiave per l'apprendimento Permanente* — *Un Quadro di Riferimento Europeo*, L. 349, pp. 13-18

tenze chiave necessarie per la realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità nella società della conoscenza.

A livello dell'istruzione universitaria, si osserva nel documento, la trasmissione di competenze su spirito di iniziativa e imprenditorialità e competenze sociali e civiche si limita ad affermazioni di principio e ad un apprendimento nozionistico: emerge la necessità di *esercitare* lo spirito di iniziativa, e di apprendere in università che siano aperte sul mondo del lavoro, in attività rivolte verso l'esterno e finalizzate alla formazione, che coinvolgano le aziende, con l'obiettivo di promuovere l'imprenditorialità mediante partenariati con le imprese.

Le prime quattro competenze affinano le conoscenze di base indispensabili nel momento storico-culturale attuale: capacità di calcolo, scrittura e lettura, applicate ad una pluralità di contesti e situazioni di vita quotidiana e lavorativa nonché alla adeguata comunicazione nella lingua madre e nelle lingue altre, e competenze legate all'informatizzazione e alla digitalizzazione.

Le attività di tirocinio sono orientate alla promozione delle ultime quattro delle otto competenze chiave: *imparare ad imparare* rappresenta il filo conduttore di tutte le

esperienze volte ad apprendimento e a formazione, in una dimensione di continuità di vita⁶.

Imparare ad imparare è la dimensione che più di altre denota un atteggiamento positivo nei confronti della vita perché costituisce il momento iniziale del processo che permette di superare il *gap* tra ciò che si conosce e ciò che non si conosce ancora, attraverso il motore della curiosità e della motivazione al cambiamento.

Competenze sociali e civiche: comprendono i comportamenti proattivi che sono alla base di un efficace lavoro di gruppo, e si fondano sulle competenze che derivano dall'adeguato sviluppo dei processi di socializzazione: questi processi si arricchiscono di una dimensione di senso nel momento in cui una persona fa parte di un gruppo che costituisce un popolo o una comunità allargata. L'appartenenza a tale comunità viene promossa da una educazione alla cittadinanza (responsabilità, diritti, doveri, ricerca del bene comune) che deve applicarsi alla vita comunitaria e lavorativa anche come espressione di questa appartenenza.

Senso di iniziativa ed imprenditorialità, questa espressione è quella che riguarda più da vicino la formazione al lavoro: *tradurre le idee in azione* riguarda non solo la vita lavorativa, ma anche la vita domestica e la vita quotidiana

⁶ "Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento (...). Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.", *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea*, cit., p. 16.

e sociale. Il senso di iniziativa è connesso con la creatività vista non solo come capacità di *problem solving* e *decision making*: è la creazione di una tensione verso nuove opportunità e sfide. In questa dimensione acquista particolare rilievo la dimensione etica entro cui si svolgono le attività imprenditoriali che devono tuttavia presentare connotazioni di innovatività e sono espressioni di un pensiero “laterale” rispetto a routine consolidate.

Ultima, ma non meno importante, la *consapevolezza ed espressione culturale*, chiave di volta della propria identità in una dimensione di apertura verso la pluralità culturale.

Pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave⁷.

2. La situazione italiana: tirocini e stage tra formazione e occupabilità (dis-occupazione)

Attualmente, per quanto riguarda il nostro paese, dati recenti del consorzio Alma Laurea mostrano il triplicarsi di tirocini e stage (che evidenzia una crescente collaborazione fra Università e imprese pubbliche e private): nel 2009, tali esperienze hanno riguardato 54,5 laureati su cento contro il 17,9% del 2001.

I dati che emergono dall'ultimo rapporto 2010 sulla condizione occupazionale dei laureati si focalizzano sulle

⁷ Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, cit., p. 14.

conseguenze della crisi economica e la crescente disoccupazione.

I segnali di ripresa dell'economia a livello mondiale vedono l'Italia con tassi di crescita più ridotti; permangono così forti incertezze sulle prospettive dell'occupazione e particolarmente sugli squilibri che penalizzano le donne, il Mezzogiorno e, soprattutto, i giovani.

“Secondo la documentazione più recente (Istat) i tassi di disoccupazione giovanile nel nostro Paese hanno raggiunto livelli assai prossimi al 30%. Contemporaneamente emergono aree a rischio di marginalità per i giovani non inseriti in un percorso scolastico/formativo e neppure impegnati in un'attività lavorativa”⁸.

Siamo lontani da quanto stabilito a livello europeo per il 2020, in cui sarebbe necessario portare il tasso dei laureati dal 19% attuale, al 40% .

⁸ A. Cammelli (a cura di), XIII *Rapporto Alma Laurea sulla condizione occupazionale dei laureati 2010, Laureati e lavoro: il persistere della crisi*, pp. 1-5. Oltre a questo recente dato ricordiamo quanto emerso dal Rapporto Giovani 2008, elaborato dal Dipartimento di Studi sociali, economici, attuariali e demografici della Sapienza di Roma per conto del Ministro della Gioventù Giorgia Meloni, che mostrava “una quota di un milione e 900 non studia e non lavora, nella fascia di età 25-34 anni: quasi uno su quattro (il 25%). Un milione e 200 mila di questi gravitano nella disoccupazione (ma tra loro c'è chi dice di non cercare bene perché è «scoraggiato» o perché «tanto il lavoro non c'è»). Settecentomila sono invece gli «inattivi convinti»: non cercano un lavoro e non sono disposti a cercarlo. E' la cosiddetta generazione né-né: giovani che non hanno lavoro né lo cercano, popolazione che risulta presente in Italia, come in altri paesi europei (Spagna) e negli Stati Uniti” A. Mangiarotti, *Generazione «né-né»: settecentomila giovani “inattivi convinti”*, Corriere della sera, 16 luglio 2009, http://www.corriere.it/cronache/09_luglio_16/mangiarotti_rapporto_gioventu_e39551a0-71ca-11de-87a4-00144f02aabc.shtml.

Questo perché, secondo il consorzio Alma Laurea, tra i giovani non si comprende ancora bene l'importanza dell'acquisizione di un titolo di studio di livello superiore, per il quale anzi, si verifica una contrazione fin dal 2008.

Le considerazioni da fare in proposito sarebbero numerose, ed esulano anche dagli scopi del presente lavoro, ma intrecciano il concentrarsi sul *qui ed ora* dei giovani e la loro oggettiva difficoltà all'esercizio di una capacità progettuale che presenta limiti evidenti anche a livello esistenziale, con le carenti politiche a favore di istruzione ed occupazione e la qualità dell'insegnamento universitario che rappresenta in parte l'oggetto di questo lavoro.

Il tasso di occupazione dei laureati triennali, calcolato sulla sola popolazione che non risulta iscritta ad un altro corso di laurea, ad un anno è pari al 71%: un valore nettamente più alto rispetto a quello rilevato tra i colleghi di secondo livello, rispettivamente pari al 56% tra gli specialistici e al 37% tra quelli a ciclo unico. Questi dati sono significativi soprattutto se letti in relazione ai settori che forniscono una qualche forma di impiego a questi giovani laureati: sono giovani infatti che risultano impegnati in *ulteriori attività formative, anche retribuite* (attività che sono invece estremamente rare tra i triennali). Tra gli specialistici si tratta soprattutto di tirocini o praticantati, dottorati di ricerca e stage in azienda; tra i colleghi a ciclo unico si tratta di tirocini o praticantati e scuole di specializzazione.

Nonostante l'Italia non sia certo ai primi posti per quanto concerne le politiche a favore dell'occupazione dei giovani, esiste una tensione in questo senso, almeno dichiarata, a livello europeo. In sostanza, come mostra la recente

indagine condotta da Eurydice del novembre 2010, che ha preso le mosse dall'omonimo documento europeo del febbraio dello stesso anno⁹, i governi si stanno adeguando in modo sempre più efficace a sostenere il rapporto tra capacità e possibilità di impiego attraverso rapporti sempre più consolidati con le imprese in modo da costruire una efficace transizione tra istruzione superiore di tipo professionale e non, e il mercato del lavoro.

3. Alla ricerca della qualità: uno sguardo internazionale

A livello internazionale esiste una chiara consapevolezza sulla difficoltà di creare un sistema di valutazione della qualità all'interno delle istituzioni universitarie¹⁰.

Questa considerazione deriva dalle conclusioni a cui si è pervenuti nel corso della dichiarazione di Amsterdam, documento finale della conferenza internazionale su *Working on the European Dimension of Quality*: i descrittori di Dublino sono considerati utili e il *Tuning project*¹¹ non è risultato all'altezza delle aspettative, dal momento che, afferma la Banca Mondiale, la qualità non si misura sui risultati; i

⁹ *New Skills For New Jobs: Action Now*. A Report By The Expert Group On New Skills For New Jobs Prepared For European Commission, February 2010.

¹⁰ The world Bank, Europe & Central Asia (ECA), Knowledge Brief, *Quality Assurance in Higher Education*. November 2010, vol. 35. <http://www.worldbank.org/eca>.

¹¹ Il "Tuning Educational Structures in Europe" è un progetto che si basa su studi prospettici qualitativi che ha l'obiettivo di fornire un quadro sulle attese dei datori di lavoro riguardo agli studenti e ai laureati.

risultati migliori sembrano ottenersi dalla integrazione dei due¹².

Per le università si tratta di trovare criteri di valutazione della qualità, che ha parametri differenti nella sostanza, da quanto viene applicato per i processi di accreditamento in uso nelle industrie. Ciò si configura come difficoltà di un certo spessore.

Si tratta – afferma la Banca Mondiale – di processi ancora immaturi, non omogenei nei diversi paesi, con approcci diversificati, confusione nella terminologia e negli obiettivi, e risultati scarsamente chiari e utilizzabili¹³.

Ciò che risulta chiaro sono i due approcci differenti al tema della qualità nella educazione superiore, classificati come *sommativi* o *formativi*.

L'approccio *sommativo* consiste in un giudizio su quanto una istituzione corrisponda a certi criteri; il *formativo* incoraggia una istituzione ad identificare i propri punti di forza e di debolezza e sviluppare piani di miglioramento.

Gli approcci sommativi sono di difficile utilizzo a motivo dei costi e soprattutto, piuttosto che mettere in luce i punti di debolezza dell'istituzione e le strategie per superarli, sono utilizzati dalle istituzioni in modo da farne emergere la "faccia" migliore (*to put on their best face*).

¹² M. van der Wende, D. Westerheijden, *The European dimension of quality assurance Report of the Conference 'Working on the European Dimension of Quality' of the Joint Quality Initiative*, Amsterdam 12–13.3.2002.

¹³ "In many cases, institutions tend to offer programme evaluation or training sessions for faculty though the notion of quality remains vague and unshared internally", OCSE, *Learning Our Lesson: Review Of Quality Teaching In Higher Education*, 2010, p. 12.

Gli approcci formativi, come dice lo stesso termine, risultano carenti nell'identificare criteri di qualità oggettivi a cui peraltro sono marginalmente interessati. Il punto di forza delle valutazioni formative sta chiaramente nel promuovere la crescita delle istituzioni.

La rilevazione dei punti di forza e di debolezza di entrambi certamente non fa propendere la Banca Mondiale nella preferenza di uno dei due. Molto dipende dal tipo di istituto (pubblico o privato) e dalle situazioni specifiche di ognuno.

4. Il paradigma europeo

Il dibattito internazionale sulla questione qualità è dunque ancora aperto e lontano da una definizione chiara e univoca. L'approccio formativo nella valutazione della qualità presenta per certi versi un *appeal* maggiore rispetto alla valutazione sommativa, anche se risulta indubbiamente meno rigoroso.

Il quadro di riferimento europeo stabilisce l'attuazione di sistemi di garanzia della qualità per l'esperienza universitaria: i partenariati tra università e imprese possono aiutare le università a sviluppare programmi di studio e qualifiche più attinenti alle competenze di cui gli studenti hanno bisogno e che il mercato del lavoro richiede.

La European foundation for Quality management ha spostato da tempo i parametri della qualità relativa ai prodotti, alla qualità dei processi, delle attività e della partecipazione degli attori coinvolti nell'organizzazione imprendi-

toriale. Viene messo in conto lo sviluppo di *partnership* in particolare¹⁴, unitamente con la valorizzazione personale e la crescita apprenditiva dell'organizzazione e degli attori che partecipano ad essa.

Aspetti basilari per fare del tirocinio un'esperienza di qualità sono in quest'ottica l'affidabilità e attendibilità della struttura in cui si svolgono le attività di tirocinio, La fama dell'impresa e la sua immagine pubblica nel mondo del lavoro e dell'*education* sono tra i fattori che strutturano l'immagine di una organizzazione produttiva, che si riflette in modo significativo anche sul valore attribuito alle esperienze che si svolgono al suo interno e sul valore di coloro che si formano all'interno di queste strutture per collocarsi sul mercato del lavoro.

Anche se non si può ridurre a questo la qualità dell'esperienza del tirocinio, rimane certamente un aspetto senza dubbio fondante nella qualità dell'esperienza; esso tuttavia costituisce in un certo senso l'aspetto più semplice da porre in essere. Il prestigio dell'istituzione universitaria può costituire un elemento attrattivo indubbio per molte aziende, anche prestigiose. Tuttavia, la qualità dell'esperienza non può essere trasferita all'esterno delle mura universitarie, ma al contrario, i presupposti della qualità nascono proprio all'interno di essa.

¹⁴ "Building Partnerships Excellent organisations seek, develop and maintain trusting relationships with various partners to ensure mutual success. These partnerships may be formed with customers, society, key suppliers, educational bodies or Non-Governmental Organisations (NGO)", <http://www.efqm.org/en/Home/aboutEFQM/Ourmodels/FundamentalConcepts/tabid/169/Default.aspx>.

Il documento della Crui *L'Università italiana nella sfida competitiva del paese* del 2009 tratteggia tra l'altro, le ragioni "nazionali" dello sviluppo e della gestione della qualità che ha investito nel tempo le imprese nella soddisfazione del cliente, le amministrazioni pubbliche e in ultimo l'università. Questa istituzione almeno fino agli anni '90 si è sempre sentita "immune" dal prendere in esame qualsivoglia criterio della misurazione della qualità, che vedeva legata automaticamente al prestigio di atenei, dipartimenti e docenti.

Nel momento in cui i cambiamenti epocali hanno investito anche il mondo universitario come crescente complessità dei saperi, l'educazione universitaria di massa e la domanda sociale in tal senso, la centralità del capitale umano per crescita e sviluppo, l'arena competitiva sempre più internazionale i temi relativi al finanziamento del sistema e della sua organizzazione, tale percezione ha dovuto necessariamente subire delle modifiche¹⁵.

I *drivers* che hanno prodotto la spinta verso la ricerca di criteri di qualità sono stati:

- ❖ l'aumento della domanda di istruzione superiore
- ❖ la considerazione della formazione universitaria come *private good*
- ❖ la privatizzazione della formazione superiore
- ❖ la globalizzazione e la mobilità internazionale.

Inoltre anche a livello nazionale risulta una particolare enfasi per i rapporti con il territorio. Nel mondo globale

¹⁵ CRUI, *L'Università italiana nella sfida competitiva del paese*, Fondazione Ambrosetti, 2009, p. 97.

questo costituisce un aspetto per certi versi paradossale; tuttavia è nel bilancio tra quali *output* offrire e quali *input* richiedere anche a livello di concertazione con le imprese territoriali che si fonda un dialogo produttivo che ha positive ripercussioni in termini di qualità.

5. Dal generale al particolare: i tirocini formativi di ateneo

In Italia tirocini e stage sono regolati dal D.M. 142/98, che definisce ambiti e modalità applicative dell'art. 18 della L. 196/97 ("pacchetto Treu") e ne individua la finalità nel "realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro nell'ambito dei processi formativi e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro".

I tirocini, distinti tra tirocini formativi e di orientamento, sono attività di formazione tramite lavoro.

Il *tirocinio formativo* (o curriculare), previsto dal piano di studi, è effettuato durante lo svolgimento degli studi (ossia prima del loro completamento) e mira ad integrare le conoscenze acquisite con la frequenza ai corsi universitari, mediante l'acquisizione di esperienze professionali.

Uno degli elementi più rilevanti nella riorganizzazione della didattica introdotta dalla riforma universitaria ex D.M. 509 e successive modifiche, è l'attenzione riservata alle attività formative diverse dalle classiche lezioni frontali. I tirocini rivestono, nell'ambito della didattica non fron-

tale, un ruolo assolutamente centrale, proprio come elemento di raccordo fra l'università e il mondo del lavoro.

I dati forniti dal consorzio Alma Laurea nel 2009 fanno emergere che gli studenti che svolgono tirocini riconosciuti dal proprio corso di studi - che nel precedente sistema universitario non hanno mai superato il 20 per cento del totale e si sono concentrati in alcuni specifici percorsi di studio - nei nuovi corsi contano oltre il 50% del totale e sono in costante aumento: la quota su 100 studenti ha registrato nel 2010 un ulteriore aumento del 7% che risulta positiva anche in termini qualitativi di valutazione dell'esperienza.

A fronte di questo accrescimento continuo di studenti che fruiscono dell'esperienza di tirocinio ora divenuta obbligatoria, è necessario avviare una riflessione sul significato che tale esperienza riveste per gli allievi, ma anche per i docenti e il personale universitario che a vari livelli risulta coinvolto in questa esperienza, allo scopo di renderla un'esperienza qualitativamente valida.

L'obiettivo è rispondere a requisiti di qualità che certamente tengano conto di una valutazione dell'efficacia dell'esperienza attivata in termini di risultati (occupazionali) sommativi, ma arriva oramai a coinvolgere anche un diverso modo di fare università (in un momento in cui la dimensione del cambiamento espone gli atenei italiani allo stravolgimento voluto dalla legge "Gelmini" dal travagliatissimo iter).

Intendo qui fare riferimento alla dimensione dei rapporti umani all'interno degli atenei; dimensione che rientra nei criteri formativi della valutazione della qualità, stando alle indicazioni della WB.

Si tratta di un tema che è stato coraggiosamente affrontato in un recente convegno promosso da AGE e AIDU i cui atti sono stati pubblicati a cura di Salvatore La Rosa per i tipi di FrancoAngeli (2010).

A livello di comunità territoriale, esigenze di qualità scaturiscono da richieste di maggiore semplificazione e informazione dei cittadini alla vita delle amministrazioni come pure da un'esigenza di partecipazione in prima persona dei cittadini a ciò che in definitiva coinvolge le persone più e prima che gli enti e gli uffici¹⁶. Ciò vale tanto più per l'università che gravita su di un determinato territorio cittadino ed entro le cui mura oggi più che in passato si verifica quello scambio virtuoso dato dalla formazione di risorse che si inseriscono nel territorio ed ancora più dall'attivazione di *spin off* che costituiscono la nuova modalità di interazione università-aziende territoriali.

Secondo Lagalla¹⁷ il discorso sulla qualità deve armonizzarsi con le nuove esigenze che emergono dagli input europei ed internazionali: ci si chiede quali siano oggi le nuove finalità dell'università. Accanto agli sforzi messi in campo e ancora in fase di attuazione per la valutazione del sistema universitario è necessario prendere in esame aspetti fino ad ora trascurati perché ritenuti secondari e relativi all'autonomia del docente universitario. Tra questi, proprio quegli aspetti che coinvolgono gli studenti livello

¹⁶ Su questo tema cfr. Dipartimento della Funzione Pubblica per L'efficienza Delle Amministrazioni, Presidenza del Consiglio dei Ministri, *La customer satisfaction nelle amministrazioni pubbliche, valutare la qualità percepita dai cittadini*, Rubettino Editrice, 2003.

¹⁷ S. La Rosa (a cura di), *Le relazioni umane nell'Università*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

relazionale (con i docenti) ed esperienziale durante il transito nelle nostre università.

In effetti se l'università deve costruire profili professionali deve fondarsi e produrre un *saper essere* professionalizzante.

Questo *saper essere* si fonda anche sugli scambi interpersonali e sulle esperienze vissute nel rapporto reciproco tra docente ed allievo, tema classico della pedagogia, oggi caduto in disuso in un certo senso, e considerato anacronistico a fronte dell'exasperazione di rapporti funzionali fondati esclusivamente sulla trasmissione di saperi tecnologici e tecnici.

A partire da queste considerazioni di sfondo, resta la necessità di costruire professionalità "forti" sul piano teorico ed empirico¹⁸. E' una considerazione che ha valore per ogni percorso universitario vista la situazione di ingravescente disoccupazione a tutti i livelli ed è un compito di cui deve farsi carico oggi tutta l'istruzione superiore.

Questa considerazione però investe in modo ancora più specifico quelle cosiddette lauree "deboli" che più di altre stentano ad inserirsi nel mercato del lavoro: tra queste tipicamente si considera la facoltà di Lettere e Filosofia, anche nel nostro ateneo.

Le riforme che si sono susseguite hanno contribuito in un primo momento, da un lato, alla proliferazione di corsi di laurea, che hanno notevolmente accresciuto l'offerta formativa delle facoltà: alcuni di questi nuovi corsi, in par-

¹⁸ F. Frabboni, *Gli strumenti di una nuova didattica* in Frabboni F., Guerra L., Lodini E., *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo*, Carocci, Roma, 2002.

ticolare, sono stati il frutto di interessanti sinergie tra docenti di discipline diverse; dall'altro però, non c'è stata chiarezza nel delineare i profili professionali e i relativi sbocchi occupazionali; questo fatto in particolare ha accresciuto la difficoltà per gli studenti di collocarsi in modo accettabile nel mercato del lavoro¹⁹.

Oggi la situazione di sistole successiva alla fase diastolica di proliferazione dei corsi di laurea, vede in un certo senso gli studenti disamorarsi allo studio e alla frequenza dell'università; le iscrizioni sono in calo e il permanere della confusione non può che confermare giovani in uno stato di disorientamento e rafforzarli nei presupposti di una scelta che potrebbe portare a tre né (né studio, né ricerca di lavoro, né lavoro). Diverrebbero a questo punto chiare le responsabilità degli adulti nell'acuirsi del disagio giovanile.

Diviene necessario quindi per figure professionali deboli come quelle degli educatori *in primis*, ma anche per altre figure professionali adeguare il loro profilo ai livelli di altre professionalità affini che hanno uno statuto professionale più preciso e consolidato, come lo psicologo, l'insegnante; è inoltre pressante la necessità di costruire profili professionali che abbiano competenze teoriche ed operative in grado di rinnovarsi permanentemente e di fronteggiare un contesto che come osserva Loiodice²⁰, "muta stabilmente".

¹⁹ D. F. Iezzi, *Lauree deboli competenze forti. Profili formativi e sbocchi occupazionali dei laureati nelle facoltà di lettere e filosofia. Uno studio su Roma Tor Vergata*, Aracne, Roma, 2008.

²⁰ I. Loiodice, *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

6. I tirocini curricolari nel corso di laurea triennale in scienze dell'educazione

Le osservazioni che seguiranno sono il frutto di almeno 6 anni di esperienza nell'attuazione dei tirocini curricolari della laurea triennale presso il cl in sc. dell'Educazione, canale in presenza, della università di Roma Tor Vergata.

Il ruolo di docente di Pedagogia sociale ha facilitato l'avvio di queste riflessioni a partire dalla necessità attuale di avere una visione sociale dei fenomeni educativi ed una loro contestualizzazione in un momento storico culturale che ha tratti di assoluta novità rispetto al passato. Se è vero che sono sempre esistiti ambienti educativi, cioè ambienti *all'interno dei quali* avvenivano i fatti educativi, oggi dobbiamo aver presente che esiste una educazione, intesa come possibilità di cambiamento nel senso migliorativo di crescita e di sviluppo di potenzialità, *degli* ambienti educativi, nella loro organizzazione strutturale (e con questo intendendo la famiglia, la sanità, e naturalmente la stessa università)

Il modello organizzativo di tirocinio che propongo, collocato all'interno del corso di laurea nel quale lavoro da tempo, può costituire un modello di riferimento generale a livello di ateneo, per alcune caratteristiche che ne privilegiano gli aspetti formativi.

Esiste evidentemente una vocazione intrinseca per chi si impegna nei diversi campi dell'educazione a costruire esperienze formative: ciò verrà mostrato attraverso l'analisi di alcuni concetti chiave che connotano questa esperienza, e che costituisce l'oggettivazione di uno stile formativo

tendente alla qualità da intendersi *customer satisfaction* e in termini di creazione di possibilità occupazionali.

7. L'università tra territorio e servizio allo studente

La tradizionale missione accademica trova il suo doppio fulcro nella ricerca per il progresso della conoscenza e il benefico rapporto con la didattica, e nell'insegnamento per la costruzione di capitale umano e sociale alla base del benessere della comunità; a queste due dimensioni fondative si aggiunge oggi una terza dimensione sul ruolo che riveste l'università come risorsa del territorio che occupa, e il qualificante contributo che fornisce al territorio in cui è inserita.

Dalla collaborazione tra università e territorio si instaura un circolo virtuoso dato dal confronto continuo tra esigenze lavorative e competenze fornite a livello accademico con il fine ultimo di valorizzare la ricorsività teoria-prassi che deve costituire lo specifico dell'accademia, e che costituisce anche il nucleo dell'*apprendere ad apprendere* come apprendimento dall'esperienza.

In una parola una ricorsività che porta dal sapere, al fare, e al saper fare²¹ Da queste considerazioni emerge come il centro delle attività che si svolgono all'interno del-

²¹ N. Paparella, A. Perucca, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. II, Indagini e strumenti Armando, Roma, 2005, p. 211.

l'università si sposta dal docente e la sua attività, allo studente²².

Il tirocinio non è soltanto il tempo e lo spazio in cui si viene a contatto con il fare, ma un tempo e uno spazio in cui vengono promosse attività e sostenuti processi di pensiero sul proprio fare professionale ²³.

E' proprio a partire da questo quadro concettuale che possono delinearsi alcuni concetti chiave che costituiscono un piccolo thesaurus che ha lo scopo di puntualizzare quali dimensioni conferiscono parametri di qualità ad un'esperienza unica nel curriculum di ogni studente universitario che si prepara ad una professione.

Tali concetti costituiscono, nel pensiero di Schon, una epistemologia della pratica²⁴.

8. Tirocinio opportunità o obbligo?

I dati forniti da Alma Laurea mettevano in evidenza, già dal 2004, il valore aggiunto di tirocini e stage anche in relazione all'occupabilità, già nei 12 mesi successivi al conseguimento della laurea; la presenza di un tirocinio/stage nel

²² L. Binanti, *Il tirocinio tra setting e atelier* in A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, vol. I, Armando, Roma, 2005.

²³ F. Olivetti Manoukian, *Stato dei servizi*, Il Mulino, Bologna, 1990.

²⁴ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983 (trad. it. Id., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Dedalo, Bari, 1993).

curriculum universitario risulta oggi un pre-requisito valido per la selezione del personale nelle aziende, soprattutto se e quando risulta svolto nella stessa azienda che effettua il reclutamento.

Il tirocinio non può essere inteso come un *fare pratica*, né da parte dei docenti né da parte degli allievi: programmare il tirocinio significa programmarne l'incardinamento strutturale all'interno del curriculum formativo dello studente non solo a livello istituzionale²⁵, ma anche come individuazione dello specifico significato formativo attribuito dallo studente alla sua personale scelta della struttura dove svolgerà l'esperienza di tirocinio: si tratta di un'esperienza di primo avvicinamento, per molti, al mondo del lavoro: una immersione in un ambiente protetto che funge da anticamera al pieno inserimento lavorativo: come tale riveste tutte le caratteristiche di un oggetto transizionale, dove si giocano attese, verifiche, timori e speranze: una palestra dove ci si cimenta con gli obblighi e le opportunità di un'esperienza concreta che può essere per il giovane altamente stimolante anche perché rischia di rimanere l'unica esperienza di reale coincidenza di preparazione universitaria e lavoro .

9. Progetto formativo

Il progetto formativo nasce dall'aspirazione del tirocinante di cimentarsi come operatore in una delle realtà del poliedrico mondo dell'educazione e della formazione. Il

²⁵ L. Guerra, E. Lodini, *Gli strumenti per la programmazione del tirocinio*, in F. Frabboni, L. Guerra, E. Lodini, *op. cit.*, 2002.

progetto quindi non può prescindere da accordi presi con l'ente presso cui si realizza: l'esperienza del tirocinio è un progetto che si crea attraverso un lavoro *congiunto* effettuato da a) rappresentante dell'università, b) tutor esterno e c) dal tirocinante stesso.

L'importanza del tirocinio sta nel favorire il costituirsi *dell'Io ideale professionale* dello studente, cioè nel porre le basi di una professionalità intesa come tensione formativa. Essa si incarna in parte nel tutor universitario con i suoi valori, criteri di scelta, e metodologia nel lavoro; in parte si incarna nel tutor esterno che diviene un vero *testimonial* di professionalità nel settore.

Dopo l'ambientamento generale iniziale nella struttura, il progetto formativo costituisce un momento in cui si concentra l'attenzione del tirocinante, quello nel quale lo studente potrà dare una risposta ad alcune domande che si aggirano nella sua mente nella fase iniziale di questa esperienza:

- ❖ Come abbinare studio e lavoro?
- ❖ Che senso dare a questa esperienza?
- ❖ Come inserirla nel proprio percorso di studio e di vita?
- ❖ Come organizzarla, come svolgerla, come strutturarla?²⁶

Il progetto formativo costituisce l'apporto della partecipazione dello studente alla struttura: l'attività di ricerca

²⁶ N. Medizza, *La figura dell'educatore: gli esiti del monitoraggio del tirocinio teorico*, in L. Czerwinsky Domenis, B. Grasselli, (a cura di), *Nuovi contesti della formazione. Pratica professionale e processi riflessivi nel tirocinio*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

personale, il settore principale di focalizzazione dell'attenzione, ma l'esperienza di tirocinio non si limita allo svolgimento del progetto formativo: come già detto, si entra e ci si impegna nella struttura nelle molteplici attività che si svolgono all'interno di essa.

10. Tirocinio: formazione iniziale

Il tirocinio ottimale è quello che si basa sull'attivazione di processi riflessivi e autoriflessivi sull'esperienza:

- ❖ Con quale criterio scegliere la sede di tirocinio?
- ❖ Come mai ho scelto questo settore di attività? quali sono le aspettative?
- ❖ Quale il progetto che interessa?
- ❖ Al momento dell'inserimento cambiano le aspettative?
- ❖ Cambia l'immaginario professionale tra la fase pre e la fase post tirocinio?

Queste alcune domande a cui è necessario dare una risposta.

La formazione iniziale riguarda la conoscenza della struttura e dei principali progetti che vengono attuati al suo interno.

Costituisce anche l'occasione per preparare i ragazzi ad esperienze che in molti casi sono di *prima linea*, per evitare possibili *choc* da inserimento. E' il caso delle esperienze di aiuto alla genitorialità nei casi di disabilità fisica e psico-fisica grave, il lavoro nei centri diurni all'interno di quartieri degradati, dei centri anti-violenza per le donne, delle strutture che accolgono bambini oncologici e le loro

famiglie, o dell'intervento domiciliare, solo per citarne alcuni.

Una preparazione adeguata mira a fornire indicazioni sulla struttura, il contesto in cui si colloca e la tipologia di utenti che vi afferiscono, con l'obiettivo di aiutare il tirocinante a concentrarsi su quanto potrà sperimentare anche a livello emotivo-affettivo. Costituisce una prima occasione per fornire quelle informazioni volte a stimolare i processi riflessivi in merito alla circolarità teoria-prassi che costituirà il fulcro dell'esperienza formativa.

11. Tutorship

La riflessione pedagogica si sta estendendo al giorno d'oggi a tutte le dimensioni e agli ambiti del sociale, in particolare agli spazi individuabili nelle professionalità e nella formazione. Si parla oggi anche a livello internazionale di dimensioni relative a *knowledge competence*, *skill*, *awareness*, *ethics*. Dimensioni che spaziano dalle conoscenze, competenze, abilità, consapevolezza di sé, senza tralasciare la dimensione dell'etica professionale.

Di conseguenza anche la figura del docente universitario deve modificarsi; deve ridisegnarsi a partire dalla preparazione scientifico disciplinare, arricchendosi di consapevolezza sociale, di orientamenti di valore ed in particolare delle attitudini relazionali che in qualche modo devono costituire oggi il suo bagaglio di competenze.

Il tirocinante che chiede un tutorato apre uno spazio privilegiato e individualizzato con il docente che si concentra sul progetto di tirocinio e permette al docente di condire con lo studente, in una relazione personalizzata,

alcuni aspetti relazionali e proto-professionali che riguardano: il rapporto di collaborazione che si instaura tra di loro; il rapporto che lega il tirocinante con gli altri membri dello staff della struttura tra cui emerge primo fra tutti il tutor aziendale, e il rapporto che lega il tirocinante con gli utenti.

Oltre a questi aspetti squisitamente qualitativi, il tirocinio rappresenta l'occasione per approfondire i fondamenti teorici relativi ad una determinata tipologia di intervento e l'esperienza messa in campo dal docente in quello specifico campo di azione.

A partire dal primo contatto dell'aspirante tirocinante con il tutor interno per la scelta della struttura, si imposta un rapporto che ha connotazioni formative importanti: spetta al tutor svolgere una analisi della domanda di tirocinio indagando i motivi che hanno portato lo studente proprio da lui, cioè a scegliere una determinata disciplina sui cui probabilmente focalizzerà il lavoro di tesi, e soprattutto nei casi in cui lo studente sceglie un tutor e una disciplina, ma non ne ha chiaro il motivo; o ancora quando lo studente arriva per così dire sprovveduto, pensando che una struttura sia come un'altra, sulla base di quei pre-giudizi, che possono guidarlo in un primo momento, relativi ad una certa tendenza all'immobilismo che nel nostro Paese è spesso alla base delle scelte lavorative (*devo fare un tirocinio, preferisco farlo vicino casa*).

Il tutor svolge attività di accoglienza e contenimento delle perplessità dello studente e lo guida alla scelta della struttura adatta a lui e alle sue aspirazioni professionali.

Può trattarsi di ripercorrere insieme le tappe che lo hanno portato a scegliere quel corso di laurea oppure guidarlo attraverso le discipline studiate per cogliere il momento di maggior interesse ed entusiasmo. Bisogna ricordare che i giovani sono spesso timorosi di esprimersi e va dato loro fiducia e riconoscimento delle loro capacità di scelta e auto-orientamento già dal primo incontro: questo serve a creare le condizioni ottimali perché il giovane possa formulare il suo desiderio e la sua tensione conoscitiva verso settori di inserimento nei quali ritiene di non poter arrivare da solo. Il tutor in questo modo diviene un veicolo di possibilità per l'attuazione del progetto professionale e svolge in questo modo una importante azione orientativa. Non a caso la definizione di Bertoldi²⁷ del tirocinio richiama con chiarezza la *responsabilità della docenza universitaria* nella formulazione del progetto formativo.

Come già accennato la scelta della struttura e l'instaurarsi di primi contatti positivi pongono le fondamenta di un'esperienza di qualità cui contribuisce anche la formazione iniziale.

Fornire indicazioni sulla struttura e sul lavoro che in essa si svolge, sulle possibili dinamiche tra utenza e operatori è importante per favorire un inserimento realistico del

²⁷ Nella concezione di Bertoldi il tirocinio rappresenta "quell'insieme di esperienze che sulla base di un progetto di responsabilità della docenza universitaria, vengono affrontate dal soggetto in formazione allo scopo di verificare nella didattica, le teorie che gli sono state proposte (...)" F. Bertoldi, *Il tirocinio come teoria-pratica o pratica-teoria*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, FrancoAngeli, Milano, 1998.

giovane nella struttura e costituisce una importante prevenzione di fenomeni di *burn out*.

L'attività di tutorato pone infine alla docenza universitaria la provocazione di uscire dal ruolo accademico con la finalità di porsi anche come professionisti nel settore quindi su di una docenza che al di là dei saperi squisitamente accademici, si cali in una concretezza di esperienza professionale, insieme a questo la dimensione del servizio, che sembra proprio non appartenere alla professione di docente viene invece chiamata in causa dalle molteplici riflessioni sull'etica professionale degli insegnanti, che questa analisi vuole estendere anche ai docenti universitari.

12. Valutazione in itinere

Dopo il primo impatto con la struttura, il tirocinante è invitato a tornare dal tutor: l'esperienza del tirocinio va monitorata, anche per evitare che si verifichino travisamenti di quello che è il corretto rapporto tirocinante struttura. Questa evenienza si verifica ormai, solo occasionalmente, grazie al grado di formalizzazione dei rapporti. Lo studente ha tuttavia bisogno di uno spazio personale, condiviso con il tutor per l'attivazione dei processi riflessivi sull'esperienza, o in altri casi è il tutor che ha il compito di avviare la riflessione su di essa.

E' un momento di messa a punto dell'esperienza formativa, della risoluzione di problemi relativi al possibile fraintendimento del progetto, dell'invito allo studente per un maggiore coinvolgimento quando per motivi di prudenza o timidezza si mantiene ai margini delle attività, per segnare

lo *start up* del progetto formativo vero e proprio, dopo una prima fase di ricognizione all'interno della struttura.

13. Certificazione delle competenze

La certificazione delle competenze avviene attraverso la stesura del *report* di tirocinio.

Nella maggior parte dei casi, nel ci in Scienze dell'educazione, entra a far parte integrante del lavoro di tesi.

Il *report* non è semplicemente un diario di bordo nel quale lo studente racconta come nel concreto si è svolta l'esperienza chi ha incontrato, cosa ha fatto, come si è sentito.

Nel *report* di tirocinio lo studente deve dimostrare di conoscere la struttura, la sua organizzazione, la *vision* e la *mission*, su quali dispositivi di legge si poggia, di quali finanziamenti usufruisce, deve poi spiegare il progetto formativo, i suoi presupposti, in che cosa sia consistito, come si sia svolto: questa riflessione sull'esperienza costituisce il *trait d'union* e l'importante snodo con la teoria: non basta infatti che lo studente si sforzi di chiarire i presupposti teorici del suo agire, cercando la bibliografia adeguata: quello che si vuole è un passaggio dall'indeterminatezza alla specificità, all'utilizzo dei concetti appropriati per esprimere ciò che si è fatto rifuggendo da facili stereotipi e frasi fatte: l'educatore non è colui che "insegna" ma colui che prepara la propria "morte professionale" essere educatori non è semplicemente "instaurare una relazione d'aiuto", ma "aiutare l'altro senza giudicare".

- ❖ Le conoscenze di base non sono astrattamente:
- ❖ la psicologia

❖ la pedagogia

❖ la didattica

❖ la sociologia,

ma

❖ saper analizzare i bisogni,

❖ saper entrare in relazione,

❖ saper risolvere i problemi in modo creativo

❖ sapersi prendere cura delle persone e dell'ambiente di vita,

L'immaginario professionale si modifica divenendo più complesso e se ne percepisce la tensione continua

❖ a fronte di visioni irrealistiche e poetiche come "percorrere insieme la strada della vita".

❖ Si avverte la delicatezza del lavoro dell'educatore come situazione perennemente scomoda, faticosa e sempre a rischio di eccessivo, inappropriato coinvolgimento,

Emerge un sapere che si concretizza in un saper fare e in un saper essere che costituiscono i criteri di qualità per la valutazione dell'esperienza.

Da qui emergono anche alcune competenze determinanti quali:

❖ saper ascoltare,

❖ sapersi mettere in gioco,

❖ saper comunicare,

❖ sapersi relazionare

❖ saper lavorare in equipe,

❖ saper osservare,

❖ saper imparare a riconoscere le potenzialità dell'altro,

❖ saper attivare un ascolto empatico,

❖ sapersi mettere in discussione,

- ❖ saper aiutare le persone a crescere,
- ❖ saper cogliere e apprezzare i risultati anche se piccoli²⁸.

Lo stabilirsi di parametri che rispondano a criteri di qualità si concentrano come si è visto sull'esplicitazione di competenze e su come queste entrino in gioco nella relazione tutoriale. Le osservazioni appena svolte permettono di esprimere alcune voci che si qualificano come competenze per entrambi e sono espresse sinteticamente nella tabella sottostante: esse costituiscono quindi in un certo senso i parametri di qualità che fanno del tirocinio un'esperienza di crescita e formazione per entrambi:

docente	studente
L'analisi della domanda	Il coinvolgimento e l'entusiasmo <i>consapevolezza ed espressione culturale</i>
La conoscenza (diretta) delle strutture	La curiosità <i>consapevolezza ed espressione culturale</i>
La preparazione all'esperienza (capacità orientativa)	Saper esercitare l'autocritica Saper avviare processi autoriflessivi (dalla pratica ai concetti e dai concetti alla pratica) <i>Apprendere ad apprendere</i>

²⁸ N. Medizza, cit. *passim*.

Saper creare un lavoro sinergico (docente-studente-tutor aziendale)	Essere in grado di prendere decisioni <i>Apprendere ad apprendere /autoimprenditorialità</i>
Saper cogliere e promuovere gli elementi di crescita interiore e professionale dello studente	Passare dalla vaghezza alla specificità <i>Apprendere ad apprendere /autoimprenditorialità</i>
	Saper entrare in relazione paritetica e costruttiva con i colleghi di lavoro e una utenza diversificata <i>consapevolezza ed espressione culturale</i>

14. Osservazioni finali

La cultura accademica mantiene ancora, in molti casi, un atteggiamento di distacco e superficialità nei confronti delle attività di tirocinio.

Lasciare solo il giovane ad affrontare questa esperienza non fa che rimarcare il baratro, sentito dagli stessi giovani, come gap incolmabile tra teoria e prassi che fa sì che sia possibile pensare che per fare le cose più diverse basti soltanto un po' di pratica.

Entra quindi in palese contraddizione con il fine ultimo della formazione universitaria.

E' auspicabile un maggiore collegamento tra i corsi accademici e le attività di tirocinio: questo può creare una maggiore aderenza tra i corsi accademici e i profili professionali che si vanno a formare.

Tale aderenza deve scaturire anche dall'apertura di tavoli di discussione concertati con le aziende territoriali miranti a superare la discrepanza che si verifica tra sapere accademico astratto e esigenze reali e concrete di lavoro: questo senza nulla togliere, anzi aggiungendo un valore aggiunto di concretezza alla formazione accademica intesa nella sua accezione più classica.

Il monte ore complessivo del tirocinio non dovrebbe scendere sotto le 300 ore, tuttavia non è tanto importante quante ore siano dedicate al tirocinio, (la frequenza auspicabile si aggira su non meno di 3-4 ore giornaliere o tutt'al più a giorni alterni), ma piuttosto in quale modo esse vengano spese.

Il coordinamento delle attività di tirocinio non può essere una pura questione amministrativa, ma va giocata di concerto con competenze di carattere specialistico e richiede quindi il coinvolgimento attivo dei docenti.

15. I tirocini “autonomi”

Il tirocinio autonomo rappresenta, nel pensiero di chi scrive, un punto di arrivo da riservare ai tirocini svolti durante i cs magistrali. Questo sembra valere soprattutto nella congiuntura attuale in cui per venire incontro al calo dei fondi universitari per il finanziamento di attività di tirocinio si punta al riconoscimento dei tirocini “autonomi” da parte dello studente.

Obiettivo della riflessione pedagogica e del suo agire è la libertà e l'autonomia del soggetto; il senso di ogni lavoro che mira alla crescita e alla autonomia dell'individuo com-

porta che l'accompagnatore si allontani dal suo compagno di viaggio.

Dunque il percorso di tirocinio per la laurea magistrale può e in parte deve svolgersi in maniera autonoma: deve configurarsi diverso, nel senso della promozione della autoimprenditoria dello studente che certamente ancora necessita di supervisione ma in modo qualitativamente diverso. Valorizzare l'autonomia dello studente significa metterlo nella condizione di camminare da solo scegliendo il proprio progetto di tirocinio, con il tutor nella funzione di coordinamento e di vera supervisione dell'esperienza che vede ricadere sul tirocinante il compito di gestire le situazioni, di assumersi responsabilità, anche prendendo in carico casi specifici.

16. In ogni caso...

E' possibile che il tirocinante contribuisca allo sviluppo del database di facoltà con proposte autonome, orientandosi su strutture rilevanti a livello internazionale o almeno nazionale. Va promossa la valutazione delle esperienze fatte in via autonoma, anche prima della iscrizione al cs una volta dimostrata l'attendibilità della struttura (in termini di presenza sul territorio, efficacia dei progetti realizzati, come pure della qualità degli interventi effettuati) e l'effettiva congruenza dell'attività svolta con i criteri formativi dell'istruzione universitaria. Il report viene in questi casi sostituito da una riflessione ex post con gli stessi presupposti e criteri già menzionati.

Il tirocinio degli adulti merita una particolare attenzione e va promosso soprattutto quando si collega ad aspira-

zioni di carriera dei soggetti coinvolti: deve armonizzarsi con le preferenze e le possibilità di orario dei tirocinanti anche quando si rileva la possibilità di essere svolto nella stessa azienda di appartenenza.

Dai rilevamenti effettuati dal consorzio Alma Laurea, nell'indagine pubblicata nel 2009 gli intervistati esprimono anche il loro parere in merito all'efficacia dei singoli servizi erogati dall'Università nell'attivare i tirocini curriculari; la percentuale di gradimento risulta abbastanza elevata (più del 75%) con riferimento alla competenza del tutor accademico, ma decresce con riferimento ad altri servizi (chiarezza dei compiti assegnati, organizzazione), fino ad assestarsi al 60% circa nel caso dell'orientamento al tirocinio.

Tale circostanza induce una riflessione da parte del sistema universitario in merito agli ulteriori miglioramenti da apportare in termini di efficacia della propria azione formativa²⁹.

Il tirocinio deve e può divenire il luogo nel quale si elabora e si realizza il passaggio dalla conoscenza alla consapevolezza e dalla consapevolezza alla scelta, intellettualizzando l'esperienza.

I sistemi della formazione, e coloro che al loro interno si applicano, primi tra tutti i docenti, devono divenire concreti e coerenti, nel rimarcare la ricorsività tra teoria e prassi sono in un certo senso chiamati a superare lo steccato della esclusiva formazione teoretica per divenire loro

²⁹ Consorzio Alma Laurea, *XII Indagine sulla Condizione occupazionale dei laureati*, 2009.

stessi operatori sul campo, conoscitori in prima persona e “praticanti” le realtà professionali verso cui orientano gli studenti; devono inoltre scoprire un educational appeal nelle attività che si svolgono in università in modo parallelo all’insegnamento, che renda l’università non solo luogo di istruzione e di cognitività, ma luogo centrale all’interno della società per la formazione dell’individuo nel suo significato più pieno. Quindi anche un luogo di vita.

Queste considerazioni sono state svolte proprio con questo scopo.

Bibliografia

AA. VV., *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano, 1997.

Ceriani A., *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella facoltà di scienze della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

Consorzio Alma Laurea, *XII Indagine sulla Condizione occupazionale dei laureati*, 2009.

Consorzio Alma Laurea, *XIII Indagine sulla Condizione occupazionale dei laureati*, 2010.

CRUI Fondazione Ambrosetti, *L’Università italiana nella sfida competitiva del paese*, The European House Ambrosetti – CRUI, 2009.

Dipartimento della Funzione Pubblica per l’efficienza delle Amministrazioni, Presidenza del Consiglio dei Ministri, *La customer satisfaction nelle amministrazioni pubbliche, valutare la qualità percepita dai cittadini*, Rubettino editrice, Soveria Mannelli (CZ), 2003.

- Iezzi D. F., *Lauree deboli competenze forti. Profili formativi e sbocchi occupazionali dei laureati nelle facoltà di lettere e filosofia. Uno studio su Roma Tor Vergata*, Aracne, Roma, 2008.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E., *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Carocci, Roma, 1995.
- La Rosa S. (a cura di), *Le relazioni umane nell'Università*, Franco-Angeli, Milano, 2010.
- Loiodice I., *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Paparella N., Perucca A., *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria voll.I-II*, Armando, Roma, 2005-2006.

Documenti Europei

- AA. VV., *New Skills For New Jobs: Action Now. A Report By The Expert Group On New Skills For New Jobs Prepared For European Commission*, February 2010.
- Commission Of The European Communities, *Key competences for a changing world* Brussels, 25.11.2009 COM(2009)640 final.
- ENQA, *Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, Finland, 2005.
- ENQA, *Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*, Helsinki, Finland, 2005.
- León Guerrero M. J., López López M. C., *El prácticum en la formación de pedagogo ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora*, in «Revista de Educación», 341, Septiembre-diciembre 2006, pp. 517-552.
- OCSE, *Learning Our Lesson: Review Of Quality Teaching In Higher Education*, 2010.
- Van der Wende M., Westerheijden D., *The European dimension of quality assurance*, Report of the Conference 'Working on the

European Dimension of Quality' of the Joint Quality Initiative, Amsterdam 12–13 march 2002.

Sitografia

Mangiarotti A., *Generazione «né-né»: settecentomila giovani “inattivi convinti”*,

http://www.corriere.it/cronache/09_luglio_16/mangiarotti_rapporto_gioventu_e39551a0-71ca-11de-87a4-00144f02aabc.shtml, verificato il 13 luglio 2011.

Pérez García M. P., *El Prácticum en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*

<http://www.ugr.es/~proexc/subproyect9.htm>, verificato il 13 luglio 2011.

EFQM, *My first step with EFQM Model 2010*, www.EFQM.org. verificato 16 giugno 2011.

The World Bank, *Quality Assurance in Higher Education*, Europe & Central Asia (ECA), Knowledge Brief, November 2010, vol. 35.

<http://www.worldbank.org/eca> verificato il 25 luglio 2011.

L'offerta formativa a distanza in Germania, con particolare riferimento ai corsi di lingua tedesca per stranieri

di **Alessandra D'Atena**

Abstract

Dopo essersi soffermato sulla varietà dell'offerta formativa a distanza in Germania e sul ruolo della *Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht* (ZFU), l'articolo tratta la materia dei corsi di lingua straniera a distanza, ponendo poi l'accento sui corsi dedicati all'insegnamento della lingua tedesca. Con riferimento ai corsi di tedesco come lingua straniera mette a confronto quelli offerti dal *Goethe Institut* e dalla *Studiengemeinschaft Darmstadt* per poi passare a considerare l'offerta formativa dell'emittente *Deutsche Welle*.

1. L'offerta formativa a distanza in Germania

La Germania ha una lunga tradizione in materia di istruzione a distanza, risalente al 1856, quando ha visto la luce il corso per corrispondenza della lingua francese di Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt: un autentico corso a distanza, il quale affidava l'interazione tra docenti e discenti al servizio postale. Le lezioni erano costruite in forma di lettera (*Briefe zum Selbststudium* = lettere per l'autoapprendimento) e sempre mediante lettere i discenti inviavano i propri esercizi ad una struttura preposta alla correzione (*Korrekturabteilung*). Questa interazione faceva

la differenza tra tale metodo ed iniziative precedenti, che si limitavano a mettere a disposizione del discente materiali per l'autoapprendimento.

Da allora l'istruzione a distanza ha fatto passi da gigante.

È comunque soprattutto dopo la seconda guerra mondiale che ha registrato il maggior incremento, sia in termini quantitativi che in termini qualitativi.

Agli istituti privati che, con varie modalità, avevano precedentemente occupato il mercato, si sono affiancate, a partire dagli anni '70, le strutture universitarie. La prima è stata l'Università a distanza di Hagen (*Hagen Fernuniversität*), fondata nel 1974, la quale oggi, con i suoi 70.000 studenti, è la più grande Università pubblica della Germania. Accanto ad essa attualmente vanno particolarmente menzionate alcune *Hochschulen* private a distanza riconosciute dallo Stato: la *Wissenschaftliche Hochschule Lahr* (WHL) e le *Hochschulen* di Lipsia, Pinneberg e Stoccarda. Tali istituzioni fanno parte dell'AKAD, un'associazione tra strutture universitarie a distanza che condividono il metodo AKAD, risultante dalla combinazione tra didattica a distanza e attività in presenza (seminari). Corsi di livello universitario in modalità a distanza vengono inoltre offerti da altre *Hochschulen*, tra le quali si segnalano quelle che partecipano all'associazione *ZFH-Fernstudienverbund* con sede a Coblenza e fondata dai *Länder* Rheinland-Pfalz, Saarland e Hessen.

Il successo crescente dell'istruzione a distanza in Germania è testimoniato dalle statistiche elaborate dal *Forum Distance-Learning*: un'associazione di istituti operanti nel

settore, fondata nel 1969. Da esse risulta che, tra il 1999 ed il 2009, il numero degli iscritti a corsi di istruzione a distanza è quasi raddoppiato: nel 1999 ammontava a 127.025 unità, mentre nel 2009 ha raggiunto la cifra di 253.029 unità. Se a tali valori si sommano quelli riferentisi agli studenti di istituzioni universitarie che offrono insegnamenti (totalmente o parzialmente) a distanza, nel 2009 il numero complessivo degli utenti sale a circa 383.000 unità (Fonte: ZFU, «Amtliches Mitteilungsblatt», XXXVIII, 2010).

L'offerta complessiva è estremamente ampia e diversificata. Essa è affidata tanto ad istituti privati, quanto ad istituzioni universitarie e comprende corsi a contenuto professionale e corsi per attività di tempo libero (*Hobby-Lehrgänge*), corsi che non prevedono esami finali e corsi che preparano al conseguimento di titoli riconosciuti. Solo le strutture universitarie (le *Universitäten* e le *Hochschulen*) sono abilitate a rilasciare titoli accademici.

Tra i titoli non universitari ai quali i corsi a distanza possono essere finalizzati figurano i certificati attestanti abilità linguistiche, come il *Cambridge First Certificate in English*, il *Cambridge Certificate in Advanced English* o il *Zertifikat Deutsch*, la maturità (*Abitur*), l'abilitazione all'esercizio della professione di consulente fiscale (*Steuerberater*) o di amministratore commerciale (*Bürokaufmann*). Quello che accomuna questi corsi è la necessità che la verifica finale del livello raggiunto dai discenti sia affidata ad entità esterne all'istituto che impartisce il corso (Commissioni statali, Istituzioni di cultura straniera, Camere di commercio...).

Le istituzioni universitarie a distanza offrono un'ampia gamma di corsi di laurea (*Fernstudiengänge*) ed alcuni dottorati di ricerca.

I corsi di laurea sono sia di primo che di secondo livello e si concludono, rispettivamente, con il *Bachelor*, il titolo della laurea triennale, il *Master*, il titolo della laurea magistrale o specialistica, e, in alcuni casi, con il *Diplom*, corrispondente al titolo della laurea italiana del vecchio ordinamento. Essi interessano molteplici aree disciplinari, come la matematica (*Bachelor im Fach Mathematik*, *Master im Fach Mathematik*), l'informatica (*Bachelor in Informatik*, *Master of Science im Fach Informatik*, *Master of Computer Science*), le scienze della formazione, la giurisprudenza (*Bachelor of Laws*), la psicologia.

Alcune Università a distanza conferiscono anche il dottorato (*Promotion*). La *Fernuniversität in Hagen*, ad esempio, ha dottorati in scienze naturali, in ingegneria, in discipline giuridiche, mentre la *Wissenschaftliche Hochschule Lahr* offre, in cooperazione con la *Handelshochschule Leipzig*, un dottorato in economia.

Per far conoscere ai potenziali utenti la complessiva offerta formativa a distanza, il *web* è ovviamente imprescindibile. Le possibilità sussistenti in questo campo in Germania sono numerose e differenziate. Oltre che ai siti delle università e degli istituti che erogano corsi a distanza, l'utente può rivolgersi a siti che offrono un'informazione trasversale: i siti delle associazioni in cui sono raggruppate le istituzioni erogatrici od alcune tra esse (come il *Forum DistancE-Learning*, la *Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium*, l'AKAD), siti

privati (come *Fernstudium-finden*: sito curato da studenti berlinesi), siti gestiti da autorità pubbliche (come la *Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen*).

Il sito più completo ed attendibile è, comunque, quello della ZFU: l'autorità pubblica centrale per l'istruzione a distanza.

2. La Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU)

La ZFU (*Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht*) svolge un ruolo importantissimo, che va al di là dell'informazione del pubblico. Essa ha infatti la funzione di autorizzare l'apertura di corsi d'istruzione a distanza, di fornire alla potenziale utenza informazioni su tali corsi, di monitorarli periodicamente, di vigilare su essi, applicando le sanzioni pecuniarie previste per la violazione della disciplina legislativa.

L'autorizzazione è richiesta per i soli i corsi che trasmettono competenze professionali (*berufsbildende Fernlehrgänge*). Presso la ZFU debbono essere però registrati tutti i corsi di istruzione a distanza: anche quelli che, essendo rivolti al tempo libero (*Hobby-Lehrgänge*), non necessitano di autorizzazione. Ciò mette l'autorità per l'istruzione a distanza in condizione di verificare se il corso rientra tra quelli esonerati dall'autorizzazione e di offrire all'utenza un'informativa a 360 gradi, comprensiva di tutti i corsi d'istruzione a distanza impartiti nella Repubblica federale tedesca, ad eccezione di quelli offerti gratuitamente, i quali normalmente non sono sottoposti alla competenza della ZFU.

La ZFU è uno strumento di tutela degli utenti particolarmente efficace. Essa, da un lato, verifica la qualità dell'offerta formativa (autorizzando i soli corsi che corrispondono agli *standard* previsti dalla normativa); dall'altro, assicura un servizio informativo fondamentale.

In sede di verifica della qualità dei corsi, la ZFU controlla la congruenza del percorso formativo rispetto alle finalità dichiarate, tenendo conto dei contenuti dell'insegnamento e delle modalità della didattica. Il controllo si estende anche alle caratteristiche dell'offerta pubblicitaria ed al contenuto dei contratti predisposti dai singoli istituti.

Gli strumenti usati per l'informazione dell'utenza sono diversificati: una pubblicazione annuale (*Ratgeber für Fernunterricht*), realizzata in collaborazione con l'Istituto federale per l'istruzione professionale (*Bundesinstitut für Berufsbildung*: BIBB), un "Foglio informativo ufficiale" (*Amtliches Mitteilungsblatt*), anch'esso pubblicato annualmente, contenente l'elenco di tutti i corsi a distanza (tanto di quelli autorizzati, quanto di quelli semplicemente registrati), una banca-dati, consultabile *on-line*.

Il *Ratgeber für Fernunterricht* è messo gratuitamente a disposizione del pubblico sia in formato pdf che su supporto cartaceo. Le informazioni da esso fornite hanno ad oggetto gli scopi e le particolarità dell'istruzione a distanza, i requisiti necessari, i costi e le possibilità di sostegno finanziario previste, l'elenco dei corsi autorizzati e degli istituti che li impartiscono. Il *Ratgeber* fornisce anche indicazioni e raccomandazioni finalizzate ad orientare l'utente, facilitandogli la scelta tra le varie alternative offerte dal mercato. Lo stile usato è semplice ed efficace. Il *Ratgeber* non è

una pubblicazione di tipo burocratico, ma uno strumento rivolto a “consigliare” gli utenti, come chiarisce il suo nome (letteralmente *Ratgeber* significa “consigliere”). Questa impostazione è ad esempio evidente nelle “raccomandazioni” rivolte al lettore per la scelta del corso più adeguato alle sue necessità. Queste suggeriscono, tra l'altro, di tener conto di fattori come il tempo e il costo degli spostamenti per raggiungere il luogo di eventuali attività in presenza (seminari), l'interesse ad attività di gruppo, l'eventuale necessità di un tutoraggio personalizzato, l'esigenza o meno del rilascio di un titolo formale subordinato al superamento di esami statali (con il suggerimento pratico di chiarire, “prima della sottoscrizione del contratto”, condizioni, modalità, tempi e luogo dell'esame finale).

Molto diverso è il “Foglio informativo” (*Amtliches Mitteilungsblatt*). Esso è una pubblicazione di tipo “ufficiale”, che non ha la funzione di “consigliare” l'utenza, ma quella di offrire un quadro informativo ridotto all'essenziale, comprendente comunicati sulle vicende istituzionali riguardanti la ZFU (come, ad esempio, la sostituzione del Presidente) e tre liste, nelle quali sono, rispettivamente, elencati i corsi autorizzati, con indicazione del numero di autorizzazione, i corsi registrati (*Hobby-Lehrgänge*), con indicazione del numero di registrazione, gli istituti che erogano i corsi, contrassegnati dal rispettivo numero d'ordine. In distinti elenchi sono anche indicate le novità (nuovi corsi, corsi cessati). Oltre a questa parte “ufficiale”, nel “Foglio informativo” è contenuta una parte “non ufficiale” (*nichtamtlicher Teil*), la quale fornisce notizie di varia natura, come statistiche sull'istruzione a distanza e indicazione dei

vincitori dei premi *Distance-Learning*, che annualmente una giuria indipendente assegna ai migliori studenti a distanza (*Fernlernerin des Jahres, Fernlerner des Jahres*).

Lo strumento che meglio corrisponde alla funzione informativa della ZFU è costituito dalla banca-dati *on-line*, alla quale si accede mediante un motore di ricerca, che raggruppa le informazioni sulla base delle parole contenute nel titolo del corso e nella breve descrizione fornita di ciascun corso. Ad esempio, se si inserisce la parola *englisch* (per reperire i corsi di lingua inglese), compaiono due elenchi: il primo comprende 76 corsi, ordinati alfabeticamente, i cui titoli evidenziano il termine *englisch*; il secondo comprende 164 corsi nella cui descrizione compare la parola *englisch*. I due elenchi si integrano, offrendo un quadro informativo completo.

L'utilità della banca-dati non è rappresentata soltanto dalla possibilità di ricercare i corsi mediante un motore di ricerca. I dati in essa contenuti sono infatti molto più ricchi di quelli risultanti dal *Ratgeber* e dal *Mitteilungsblatt*. Di ogni corso essa fornisce una scheda intitolata *Kurzbeschreibung* (breve descrizione), comprendente una serie di informazioni ordinate in base ad una griglia standard, la quale agevola la comparazione delle offerte.

Queste sono le voci della griglia:

- ❖ Titolo
- ❖ Istituto erogatore
- ❖ Obiettivo del corso
- ❖ Esame finale
- ❖ Requisiti per partecipare al corso
- ❖ Requisiti per partecipare all'esame finale

- ❖ Contenuti formativi
- ❖ Tipo e quantità del materiale didattico (con indicazione anche della durata e dell'impegno orario settimanale consigliato)
- ❖ Lezioni di accompagnamento (eventuali)
- ❖ Prezzo

La scheda contiene anche due *link*: uno al sito dell'istituto che eroga il corso (nel quale possono essere reperite informazioni supplementari); l'altro a tutti i corsi gestiti dal medesimo istituto, quali risultano dalla banca-dati della ZFU.

3. I corsi di lingua straniera a distanza

L'offerta di corsi di lingua straniera attualmente presente nella Repubblica federale tedesca è estremamente ampia e diversificata. Non si tratta peraltro di un'offerta distribuita uniformemente tra le diverse lingue straniere. Spicca la vasta gamma di corsi di inglese, seguiti dai corsi di francese e di spagnolo, mentre minor rilievo viene dato ad altre lingue, quali il russo, l'italiano, il turco ed il cinese, come conferma la dizione "altre lingue" sotto la quale queste compaiono nei siti di molti istituti. Inoltre, mentre per il russo e l'italiano vengono offerti corsi rivolti sia a principianti che a persone con un livello avanzato, l'insegnamento del turco è previsto per i soli principianti ed esclusivamente dalla *Studiengemeinschaft Darmstadt*, la quale offre anche l'unico corso per il raggiungimento del livello A1/A2 –secondo il quadro comune europeo di riferimento per le lingue– in cinese: un insegnamento facoltativo, che rientra nel corso di cultura generale cinese *Fit für China*, destinato

a persone che intrattengono rapporti professionali o d'affari con la Cina.

Nella tipologia dei corsi, si distinguono corsi generali di lingua, come ad esempio, l'inglese o lo spagnolo per principianti (*Englisch für Anfänger, Spanisch für Anfänger*) o corsi più avanzati per il raggiungimento, ad esempio, del livello B2, necessario per poter scegliere la lingua quale materia principale (*Leistungskurs*) al ginnasio. Come si è detto, sono offerti anche numerosi corsi che, in maniera mirata, preparano al superamento di esami di lingua finalizzati al raggiungimento dei titoli riconosciuti a livello internazionale, come il *Cambridge First Certificate in English*, il *Cambridge Certificate in Advanced English*, il *Diplome d'Études en Langue Francais* (DELF) B2, il *Diploma de Español Como Lengua Extranjera* (DELE), il *telc English B2 Business*. Inoltre, dai corsi di tipo generale si distinguono corsi dedicati a linguaggi settoriali come l'inglese tecnico (*Technisches Englisch*) e lo spagnolo e il francese economico (*Wirtschaftsspanisch, Wirtschaftsfranzösisch*). Ad orientamento fondamentalmente professionale sono infine i corsi finalizzati a particolari mansioni (ad esempio i corsi per *Fremdsprachenkorrespondent-Englisch*) ed i corsi non di lingua, ma in lingua straniera, quale il corso di economia commerciale ed aziendale in inglese (*Englische Handels- und Betriebswirtschaftslehre*).

4. I corsi a distanza per l'insegnamento della lingua tedesca

Diversamente da quelli considerati finora, i corsi di lingua tedesca non sono destinati ad utenti di madrelingua

tedesca, ma a stranieri che vogliono acquisire o migliorare le loro conoscenze in materia.

Anche ad utenti tedeschi è peraltro riservata una didattica di nicchia, a contenuto professionale. In questa categoria rientrano corsi del tipo *Deutsch im Beruf* (tedesco nella professione), i quali sono rivolti a migliorare, in una prospettiva soprattutto lavorativa, le capacità espressive e comunicative dei discenti per metterli in condizione di interagire professionalmente con l'esterno (lettere d'affari, presentazioni, e-mail, telefax, comunicazioni pubblicitarie, comunicati stampa, newsletter, circolari...). In essi l'attenzione non è limitata agli aspetti puramente linguistici, ma comprende anche la tecnica della comunicazione e dell'argomentazione. Corsi di questo tipo sono offerti dall'*Institut für Lernsysteme* (Istituto per i sistemi di apprendimento) di Amburgo, dalla *Laudius* di Straelen e dalla *Fernakademie für Erwachsenenbildung* (Accademia a distanza per la formazione degli adulti) di Amburgo.

Esclusivamente destinati ad un pubblico non di madrelingua tedesca sono invece i corsi di tedesco come lingua straniera (*Deutsch als Fremdsprache*). A titolo esemplificativo ci si può soffermare sui corsi a distanza a pagamento offerti dalla sezione dedicata all'insegnamento a distanza del *Goethe Institut* (*Goethe-Institut e. V. Bereich Multimedia und Fernlehre*) e dalla *Studiengemeinschaft Darmstadt* (SGD), la scuola privata a distanza fondata da Werner Kamprath nel 1948, nonché sui corsi gratuiti dell'emittente radiotelevisiva *Deutsche Welle*, la compagnia tedesca d'informazione internazionale, che ha iniziato a trasmettere i suoi notiziari radiofonici nel 1953.

Con riferimento ai corsi a pagamento, il *Goethe Institut* offre una scelta maggiormente diversificata rispetto alla *Studiengemeinschaft Darmstadt*. Oltre a un corso base per il raggiungimento del livello A2, *Deutsch klassisch*, equiparabile al corso della SGD intitolato *Deutsch als Fremdsprache A1/A2*, e al corso che prepara al conseguimento del *Zertifikat Deutsch (Deutsch B1 – Prüfungstraining Zertifikat Deutsch)*, compreso anche nell'offerta formativa della SGD, il *Goethe Institut* propone corsi ulteriori. Tra essi possono menzionarsi *E-Learning-Deutsch*, *Fachdeutsch Online*, che abbraccia sette corsi dedicati ai linguaggi settoriali dell'economia, della giurisprudenza, della medicina, della psicolinguistica, della scienze naturali, della biologia e della tecnica, rivolti a persone già in possesso delle competenze comunicative del livello C1, e *Besser Deutsch*, destinato a chi, avendo raggiunto almeno il livello A2, vuole esercitarsi nella scrittura di testi relativamente complessi ed affinare le proprie competenze relative a determinati argomenti grammaticali. Infine viene offerta dal *Goethe* la preparazione al TestDaf (*Prüfungstraining TestDaF*), richiesto per l'ammissione degli stranieri ai corsi di laurea delle università tedesche.

Comparando i corsi di tedesco base del *Goethe Institut* e della *Studiengemeinschaft Darmstadt*, rispettivamente *Deutsch klassisch* e *Deutsch als Fremdsprache A1/A2*, si può notare che sono diretti a studenti di madrelingua o nazionalità in parte diverse. Mentre il corso della SGD si basa su materiale didattico scritto in inglese, in polacco, in russo e in turco, il *Goethe Institut* assicura un'assistenza didattica in inglese ed in spagnolo, adottando peraltro il corso di au-

toapprendimento *Deutsch kompakt* della casa editrice Hueber, pubblicato non solo in inglese ed in spagnolo, ma anche in turco ed in russo.

Mirando a trasmettere le competenze linguistiche necessarie in situazioni della vita quotidiana in paesi di lingua tedesca, i due corsi trattano argomenti simili e in parte identici. Comprendono ad esempio entrambi situazioni e vocabolario riguardanti i saluti e le presentazioni, le compere in città, le conversazioni telefoniche e la ricerca di un'abitazione.

Oltre a fornire un percorso didattico volto all'acquisizione delle competenze comunicative necessarie per il raggiungimento dello specifico livello di tedesco che costituisce il loro obiettivo formativo, i due corsi mirano a trasmettere anche conoscenze sui paesi di lingua tedesca e la loro cultura. Più precisamente, mentre il corso *Deutsch klassisch* del *Goethe Institut* abbraccia informazioni sulla Germania, la Svizzera e l'Austria, il corso della SGD, essendo rivolto agli stranieri che vivono o lavorano nella Repubblica federale tedesca, si concentra sulla Germania, trattandone, ad esempio, la geografia, l'organizzazione federale, le usanze e le tradizioni. In questa maniera intende facilitare una buona integrazione dei discenti nella società tedesca.

In quanto ai tempi di svolgimento dei due corsi, il *Goethe Institut* dà ai suoi allievi 12 mesi di tempo per inviare al docente tutti i compiti e gli esercizi svolti, consentendo di terminare lo studio anche in tempi più brevi. La SGD prevede una durata del corso di 9 mesi con sei sino ad otto ore di studio settimanali. Ciò nonostante, assicura l'assistenza didattica anche per un periodo più lungo e senza un paga-

mento aggiuntivo, fino ad un massimo di 15 mesi. I due corsi sono strutturati in maniera tale che lo studente possa iniziare il percorso didattico in ogni momento.

Il prezzo è di 690 Euro per il corso *Deutsch klassisch* del Goethe e di 972 Euro (108 Euro mensili per nove mesi) per il corso *Deutsch als Fremdsprache A1/A2* della SGD. Nell'ultimo prezzo sono inclusi, non solo, i materiali didattici, l'assistenza didattica e la correzione dei compiti e degli esercizi da parte del docente, ma anche il diploma (*Sgd-Abschlusszeugnis*) attestante l'avvenuta partecipazione con successo al corso.

In aggiunta alla didattica a distanza mediante i materiali previsti dal corso, la SGD offre anche l'opportunità di accedere senza ulteriori costi all'*Online Campus waveLearn*, che, ad esempio mediante l'invio *on-line* degli esercizi svolti e corretti, facilita la comunicazione e l'interazione tra discenti e docenti; inoltre, mediante la pubblicazione di notizie ed informazioni aggiornate, con le *chats* e i numerosi *forum* per lo scambio di idee l'*Online Campus waveLearn* costituisce anche un efficace mezzo di informazione e il primo luogo di incontro per gli studenti che intraprendono un corso a distanza della SGD.

A differenza dei corsi appena considerati, che impiegano materiali didattici cartacei, CD e cassette audio, i corsi interattivi rientranti sotto la nomenclatura *E-Learning-Deutsch*, offerti dal Goethe Institut, si basano sul *software Corporate Language Training* (CLT), servendosi quindi esclusivamente di strumenti didattici messi a disposizione *on-line*. Dopo un test di inquadramento i discenti possono seguire corsi di diverso livello (A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1,

B2.2), la cui assistenza didattica, svolta con cadenza settimanale, viene offerta in inglese, francese, italiano, russo o spagnolo. Al costo di 594 Euro lo studente può accedere al servizio per sei mesi.

Un'offerta didattica gratuita, ampia e diversificata è quella del sito della *Deutsche Welle*. I materiali didattici per l'apprendimento del tedesco forniti all'utenza si suddividono in corsi per i livelli A1-B1 con istruzioni e spiegazioni in altre lingue e in corsi e strumenti didattici per un livello avanzato (B1-C2) realizzati esclusivamente in lingua tedesca. Dell'intera offerta formativa il sito offre sia una visione di insieme, sia una classificazione per livelli di apprendimento, consentendo ad esempio ai principianti di capire quali corsi sono finalizzati al raggiungimento del livello A1.

Con riferimento agli strumenti didattici usati per i livelli avanzati (B1-C2), appare particolarmente efficace l'uso didattico che l'emittente radiotelevisiva fa dei propri notiziari. Offre ad esempio la possibilità di riascoltare il radiogiornale sia alla velocità originale, sia a una velocità ridotta (*Langsam gesprochene Nachrichten*), attraverso *file* audio in formato wma ed mp3. I semplici comandi *play*, *pause* e *seek* consentono all'utente di interrompere e di riascoltare ogni parte dell'audio in base alle proprie esigenze. Ai fini dell'autoapprendimento, il testo audio viene affiancato dalla sua trascrizione in formato pdf e da un glossario del linguaggio giornalistico con definizioni ed esempi in tedesco.

Un altro mezzo di apprendimento del tedesco messo a disposizione dalla *Deutsche Welle* è costituito dai video televisivi su temi diversi (*Video-Thema*), anch'essi trascritti e corredati di glossario. Per questi la comprensione viene

guidata, attraverso tre gradi di approfondimento, da esercizi, disponibili anch'essi in formato pdf: a una prima serie di esercizi, che funge da introduzione al tema ed al vocabolario del filmato, seguono esercizi da svolgere dopo una prima e dopo una seconda visione. Dapprima il discente deve indicare cosa ha visto nel filmato, ad esempio completando delle frasi con l'unica soluzione giusta tra quelle offerte. Poi, passando all'ultima fase dopo la seconda visione, gli si chiede di individuare singole parole e informazioni dettagliate fornite dal filmato. Mediante il completamento di parole e testi ed individuando la risposta giusta tra quelle indicate, il discente amplia il proprio vocabolario e si esercita nella comprensione di testi audiovisivi, combinando immagini, audio e i brevi testi scritti degli esercizi. La trascrizione dell'audio serve da ulteriore supporto, consentendo di esercitare anche la lettura.

In maniera analoga è strutturato l'apprendimento mediante brevi trattazioni di temi attuali scelti dalla *Deutsche Welle* e inseriti nella sezione *Top-Thema*: gli studenti si possono esercitare nella comprensione di brevi testi audio disponibili in formato mp3 e wma con l'ausilio della trascrizione dei testi e delle rispettive liste di vocaboli; il processo di ricezione viene spesso guidato mediante esercizi di comprensione, nei quali il discente deve completare delle frasi con una delle soluzioni indicate. Infine, proposte di ricerca su temi analoghi da effettuare sul *web* stimolano il discente ad ampliare le proprie conoscenze e il resoconto, orale o scritto, dei risultati delle indagini svolte costituisce un utile esercizio per la produzione attiva di testi in tedesco.

Per la verifica e la correzione dei propri esercizi l'utente può scrivere alla *Deutsche Welle* via e-mail e richiedere le soluzioni degli esercizi.

L'importanza del sito della *Deutsche Welle* quale strumento di apprendimento del tedesco non deriva solo dalla qualità, dalla quantità e dall'alta fruibilità della sua offerta formativa gratuita, ma anche dal carattere internazionale della medesima. Numerosissime sono infatti le lingue nelle quali è disponibile il sito (albanese, amarico, arabo, bengalese, bosniaco, bulgaro, cinese, croato, dari, francese, greco, hausa, hindi, indonesiano, inglese, macedone, pashtu, persiano, polacco, portoghese per il Brasile e per l'Africa, rumeno, russo, serbo, spagnolo, swahili, tedesco, turco, ucraino e urdu).

Bibliografia

- Jung, M., Oppermann, A., *100 Fragen und Antworten zum Fernstudium: richtig begleitet zum Erfolg*, Hamburg, Feldhaus, 2ª, 2011(1ª del 2010).
- Peters, O., *Der Fernunterricht: Materialien zur Diskussion einer Unterrichtsform*, Weinheim, Beltz 1965.
- Peters, O., *Die Fernuniversität, das erste Jahr: Aufbau, Aufgaben, Ausblicke; Bericht des Gründungsrektors*, Hagen, v.d. Linnepe, 1976.
- Peters, O., *Die Fernuniversität im fünften Jahr: bildungspolitische und fernstudiendidaktische Aspekte*, Köln, VGS, 1981.
- Peters, O., *Didaktik des Fernstudiums: Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht*, Neuwied, Luchterhand, 1997.

Peters, O., *Fernstudium und Weiterbildung*, in «Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung», XXIV, n. 2, 1991, pp.385-395.

Service-Agentur des HDL, *Wegweiser Fernstudium. Hintergründe und Tipps für ein Fernstudium*. Studienbrief 1 – 000 – 0000, Brandenburg, Service- Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning, 2010.

Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), «Ratgeber für Fernunterricht. Informationen und Empfehlungen. Alle Fernlehrinstitute. Alle Fernlehrgänge.», luglio 2010.

Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU), «Amtliches Mitteilungsblatt», XXIX-XXXVIII, 2004-2010.

Ricerca & Tecnologia

Didattica attiva: prime impressioni su due esperienze di on line education

di **Alessio Ceccherelli** e **Andrea Volterrani***

Abstract

L'articolo intende illustrare due esperienze di didattica attiva effettuate in due corsi universitari interamente on line. Oltre alla descrizione dell'impianto didattico di ciascun corso, di stampo costruttivista e collaborativo, vengono proposte prime riflessioni sulle potenzialità di questa impostazione, con l'intenzione di riprendere il discorso dopo un maggior numero di edizioni dei corsi.

Introduzione

Nell'a.a. 2010/2011, nell'ambito di Teoria e Design dei Nuovi Media, corso di laurea magistrale in e-learning della Scuola IaD, sono state condotte due prime esperienze di didattica attiva con gli insegnamenti di *Sociologia dei processi culturali e comunicativi* e *Principi pedagogici del TEL*. Per "didattica attiva" si intende in questo contesto una modalità di insegnamento che vada oltre il modello *content+support* - tipico di molti corsi in e-learning - in favore

di un modello *wrap around* (Calvani, Rotta 2000) o *per scoperta* incentrato su una serie di attività di discussione e di ricerca guidate e monitorate costantemente dal docente, e dunque sulla partecipazione attiva degli studenti, durante un arco temporale di circa tre o quattro mesi. All'interno del corso di laurea questo arco temporale è da intendere come ciclo di attività, da ripetersi due volte l'anno, al fine di venire incontro alle esigenze di flessibilità temporale che connotano gli studenti che scelgono l'e-learning per la propria formazione. Sempre per le stesse esigenze, è stata pertanto mantenuta anche l'altra modalità di apprendimento impostata sullo studio autonomo del materiale didattico e su un colloquio orale finale.

I due corsi in questione, pur mantenendo lo stesso impianto di base, hanno avuto ovviamente le loro particolarità, sia per quel che concerne l'impostazione didattica sia per i risultati emersi alla fine del primo ciclo di attività, tra febbraio e giugno di quest'anno. In questo articolo si vuole riflettere su questi primi dati di feedback, con la prospettiva di ritornare sull'argomento dopo che i cicli di attività saranno in numero maggiore e pertanto più significativi per riflettere sul modello adottato.

Il modulo di Sociologia dei processi culturali e comunicativi aveva una denominazione particolare: sociologia della comunicazione e tecniche di indagine non standard che, tradizionalmente, fanno riferimento a settori disciplinari e a contenuti diversi tra di loro. Quindi la prima difficoltà è stata quella di dover costruire un percorso didatticamente "sensato" attraverso collegamenti e connessioni fra i settori.

Per fare questo sono stati individuati quattro ambiti di lavoro distinti, con in aggiunta un project work finale:

- ❖ *Ambito 1.* I tre mondi del pensiero (pensiero, linguaggio e realtà). Scala di generalità. Ricostruzione delle mappe semantiche
- ❖ *Ambito 2.* La metodologia e le tecniche non standard. L'esempio delle interviste non direttive
- ❖ *Ambito 3.* Immaginario collettivo, rappresentazioni e panorami sociali
- ❖ *Ambito 4.* Comunicazione pubblica e sociale. Principi, pianificazione e progettualità comunicative
- ❖ Project work finale

I primi due ambiti fanno riferimento alla metodologia non standard e i secondi due alla sociologia della comunicazione con particolare riferimento alla comunicazione pubblica e sociale.

L'idea portante della didattica attiva era quella di coinvolgere gli studenti in tutti e quattro gli ambiti, sia a discutere insieme attraverso i forum, sia a costruire insieme attraverso un wiki di gruppo alcuni strumenti da utilizzare poi individualmente.

Inizialmente sono stati proposti i forum come spazio di discussione per ciascun ambito. Appena concluso il lavoro di un ambito veniva aggiunto un nuovo forum oppure un wiki di gruppo e/o un compito da consegnare. Nella figura 1 è riportata la schermata con tutti i forum attivati durante il percorso didattico proposto.



Figura 1.

Il forum apriva la discussione chiedendo agli studenti iscritti di leggere i materiali disponibili per l'ambito di riferimento entro un tempo stabilito, in genere quindici giorni, cercando di far rientrare nel periodo anche due fine settimana per consentire ai lavoratori di potersi allineare agli altri. I materiali erano composti da slide, parti di capitoli di libri e brevi videolezioni “in pillole” di venti minuti (figura 2), con video e slide esplicative nella stessa schermata.



Figura 2.

La videolezione in pillole non aveva la funzione di sostituire la lezione in presenza, ma, invece, integrava con spiegazioni mirate alcuni argomenti più complessi come quello delle interviste non standard che sarebbe stato poi oggetto di esercitazione di gruppo ed individuale.

L'uso dei forum da parte degli studenti è stato interessante perché oltre ad essere luogo di riflessione su ciascun ambito, è diventato anche luogo di interazione e di valutazione della capacità di risposta a quesiti che trascendevano i materiali proposti, come nel caso della ricostruzione della scala di generalità del concetto di solidarietà (figura 3).

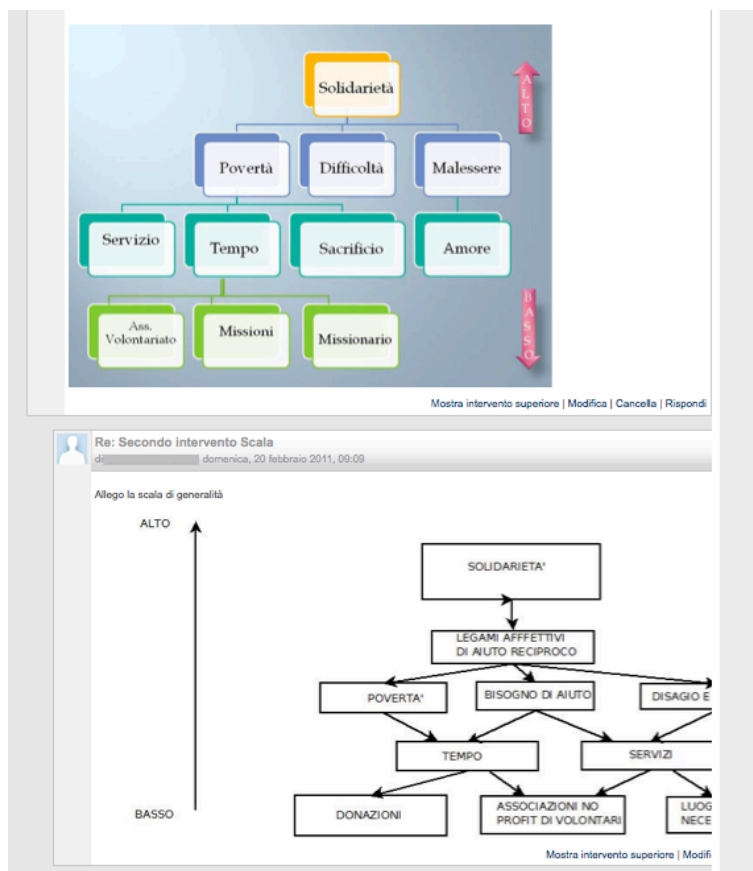


Figura 3.

Nonostante il potenziale effetto imitativo di una discussione in un forum aperto, gli interventi degli studenti sono stati espressione del loro punto di vista e delle loro caratteristiche individuali. Questo è stato ancora più evidente nella costruzione del primo wiki di gruppo, la traccia di intervista non standard. Un compito complesso anche in gruppi

di ricerca con una lunga esperienza nell'ambito della metodologia non standard. Gli studenti hanno iniziato il compito con la leggerezza di una chat corredata degli immancabili smile e proseguendo il lavoro commentando vicendevolmente il testo della traccia di intervista (figura 4)

Traccia di intervista non standard wiki di gruppo

Hello! Salve a tutti!
 Allora, cari colleghi, a quale scala unica del concetto di solidarietà vogliamo attenerci, per iniziare a definire una traccia di intervista non standard? Non vi nego che non saprei quale scegliere... 🤔
 Ciao a tutti, attendo i vostri pareri!!
 Ciao Rosa Maria / tutti,
 ho esattamente lo stesso quesito 😊
 Per cominciare qualche ragionamento ho provato, abbastanza rapidamente, a sviluppare una traccia seguendo (ma non troppo in realtà) la mia scala (mi era più facile).
 Da questa "pensata", non so quanto utile 😊, mi verrebbe da dire che sviluppare la traccia con relazione 1-ad-1 con una scala potrebbe non essere così indispensabile: nel formulare le domande ho l'impressione di averla superata (o violata) già da solo in diversi casi.
 Aspetto update / feedback / etc di tutti, il lavoro cooperativo su un wiki per me è una novità 😊.
 A più tardi

Buongiorno a tutti, non so chi ha formattato il file in questo modo ma utilizzare un editor non comune a tutti rende quasi impossibile l'operazione di modifica del wiki, ovviamente essendo le prime esperienze per tutti è comprensibile qualche problema di avvio. Detto questo ho comunque provato ad apportare qualche modifica...

Traccia di Intervista non standard completa

L'intervista ha una "doppia centratura" : sull'individuo (I) e sulla solidarietà (S)

1. Parte introduttiva

- Obiettivi e presentazione della ricerca; auto-presentazione; risposte ai dubbi e alle domande dell'intervistato;

2. (I)Caratteristiche generali dell'intervistato

- Chi è l'intervistato:
 - o Età,
 - o Regione/Città
 - o Formazione

Figura 4.

Una sperimentazione interessante che ha consentito di monitorare, grazie a Moodle, il tempo, il numero degli interventi e, in virtù della caratteristica del wiki, il contributo di ciascun allievo.

Il passo successivo è stata una ulteriore sperimentazione. Una volta conclusa la traccia di intervista non standard commentata e modificata anche grazie all'intervento del docente, è diventata patrimonio del modulo e oggetto di un compito particolare: la realizzazione di una intervista non standard da parte di ciascun allievo a una casalinga con alcune caratteristiche che abitasse vicino al loro luogo di residenza. L'intervista in formato audio doveva poi essere caricata come compito all'interno della piattaforma (figura 5)

	Cognome / Nome	Valutazione	Commento	Ultime modifiche (Studente)	Ultime modifiche (Docente)	Stato	Valutazione finale
		-				Valutazione	-
		-		Intervista_..._amr domenica, 3 aprile 2011, 23:30		Valutazione	-
		-				Valutazione	-
		-				Valutazione	-
		90 / 100		Intervista_..._mp3 venerdì, 25 marzo 2011, 18:27	lunedì, 27 giugno 2011, 19:13	Aggiorna	90
		-		Intervista_..._mp3 mercoledì, 6 aprile 2011, 20:31		Valutazione	-
		-		Intervista_non-standard_...wav domenica, 3 aprile 2011, 12:01		Valutazione	-
		-				Valutazione	-
		-		Intervista_non_standard_solidarietà_...amr giovedì, 31 marzo 2011, 20:12		Valutazione	-

Figura 5.

Il compito ha consentito al docente di “sentire la voce” degli allievi che si cimentavano con le difficoltà di gestione di una intervista non standard su un concetto (la solidarietà) che non avevano scelto: una interazione vocale asincrona fra docente ed allievo mediata da un compito che sarà poi oggetto di valutazione. È sicuramente una interazione forzata, ma che ha sviluppato un nuovo modo di poter interagire con il docente.

Il modulo ha proseguito con il settore della comunicazione proponendo forum specifici, nuovi wiki di gruppo (nella figura 6 la ricostruzione del panorama sociale) e nuovi compiti da inserire in piattaforma, questa volta più simili al cartaceo, ma con la libertà di poter inserire immagini, video, link a contesti fuori dalla piattaforma Moodle, che gli studenti hanno subito adottato per meglio esplicitare il lavoro svolto.

Ricostruzione panorama sociale solidarietà wiki di gruppo

Buongiorno a tutti, seguendo le istruzioni del professore inizio a fare un primo elenco delle fonti utilizzabili per la ricostruzione del panorama sociale solidarietà.

Ciao a tutti. Aggiungo le fonti da me ricercate alla tabella proposta da Daniele, per la ricostruzione del panorama sociale.

A presto,

Rosa Maria

Stampa

Controllare quotidiani, settimanali e periodici (locali,regionali,nazionali,internazionali)

<http://www.pantelucema.it/conferenza%20stampa%20partita%201.jpg>

http://www.repubblica.it/solidarieta/volontariato/2011/04/26/news/la_manifestazione_degli_operatori_sociali_investire_sulle_politiche_sociali_non_la_carita-1539449/

Fiction

Guardare la Fiction dei canali nazionali e pay per view(Ad esempio : Don Matteo)

Un medico in famiglia

Un posto al sole

Film es: Un'altro mondo è possibile

Uomini di Dio

Il bambino con il pigiama a righe

Non è mai troppo tardi - The Bucket List

Il mio amico giardiniere

Cinema

Io e Beethoven

Le luci della sera

Mille miglia...lontano

Crash - Contatto fisico

Preferisco il rumore del mare

Non uno di meno

Figura 6.

Avendo come oggetto la sociologia della comunicazione, è probabile che gli studenti abbiano interpretato al meglio alcune richieste e sollecitazioni per uscire fuori dalle cor-

4. Interessante il testo di Schutz che fa riflettere sul senso della realtà, come afferma egli stesso: «la narrazione quotidiana del mondo si basa su presupposti, l'insieme delle conoscenze provengono dall'esperienza diretta ma soprattutto dalla socializzazione. Cosa è reale e cosa no è una costruzione intersoggettiva. La realtà diventa quindi una relazione, una costruzione sociale. Per questo motivo all'interno della narrazione è possibile creare diversi processi comunicativi che possono far riferimento a diverse realtà. Possono crearsi dei cosiddetti "mondi di finzione" o "sottoviventi" che entrano in contatto o possono entrare in conflitto con altri mondi ed altre realtà. Pertanto il rapporto comunicativo, la composizione delle varie rappresentazioni portano a definire le varie situazioni come "reali".



Infine il report sulle attività (figura 8) all'interno dei forum e dei wiki proposti denotano una presenza costante ed intensa degli studenti che hanno partecipato alla didattica attiva sperimentale.

Argomento 2		
 Forum generale del modulo	64	mercoledì, 6 luglio 2011, 12:00 (14 giorni 3 ore)
Argomento 3		
 Forum Ambito tematico 1	402	mercoledì, 20 luglio 2011, 15:47 (1 min. 21 secondi)
 Forum ambito tematico 2	435	mercoledì, 20 luglio 2011, 15:47 (1 min. 37 secondi)
 Traccia di intervista non standard wiki di gruppo	224	mercoledì, 20 luglio 2011, 15:44 (4 min. 53 secondi)
 Realizzazione intervista non standard	118	mercoledì, 20 luglio 2011, 15:45 (4 min. 2 secondi)
 Forum ambito tematico 3	165	giovedì, 14 luglio 2011, 10:29 (6 giorni 5 ore)
 Ricostruzione panorama sociale solidarietà wiki di gruppo	92	mercoledì, 20 luglio 2011, 15:46 (3 min. 5 secondi)
 Panorama sociale e primi elementi di strategia comunicazione	57	mercoledì, 20 luglio 2011, 15:45 (3 min. 10 secondi)
 Forum ambito tematico 4 e project work	149	mercoledì, 20 luglio 2011, 15:47 (1 min. 24 secondi)

Figura 8.

Per concludere è importante sottolineare che alcuni studenti non ce l'hanno fatta a mantenere il ritmo quindi cinale delle richieste fatte dal docente. Tempi e modi dell'apprendimento a distanza passano anche per una gestione della vita quotidiana e soprattutto lavorativa non sempre lineare. Le uscite non sono state sanzionate e nemmeno hanno causato problemi al gruppo che invece ha seguito tutti i lavori in essere. Sarebbe troppo facile fare un parallelo con la formazione in presenza, ma certamente è possibile pensare e progettare processi di e-learning differenziati per “frequentanti” e “non frequentanti” ancora più accentuati. È ad ogni modo ancora troppo presto per poter approfondire ulteriormente partendo da questa prima esperienza, che ha comunque consentito di verificare alcuni strumenti e alcuni percorsi di interazione.

2. *Principi pedagogici del Technology Enhanced Learning*

Il corso è stato suddiviso in tre grandi aree, due di contenuto dedicate ai termini/concetti di Technology e di Learning, l'altra – Enhanced – di supporto all'attività di interazione, condivisione, discussione.

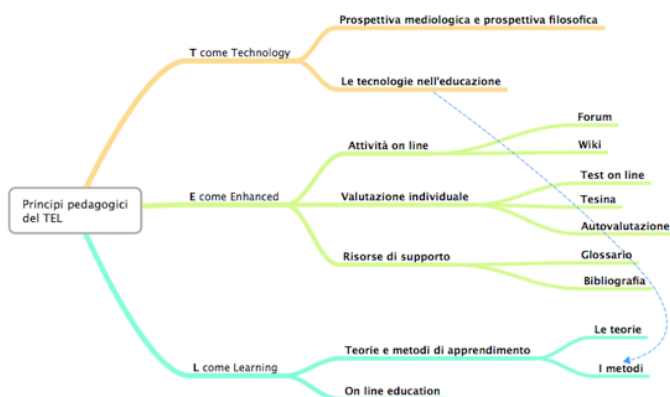


Figura 9.

Oltre a queste tre, una sezione introduttiva ha ospitato la Bacheca, il Forum di servizio generale, un Questionario d'ingresso volto a conoscere le abilità medialità dei partecipanti (uso di vari software, grado di familiarità con Internet e i servizi web, etc.).

Nelle sezioni di contenuto sono stati dunque inseriti materiali didattici di varia natura, con una particolare attenzione ad alcuni ipertesti costruiti in modo tale da integrare il più possibile le diverse forme medialità, e intesi come punto d'accesso o di partenza per fruire di contenuti disponibili.

li nel web. Nella sezione di interazione sono stati inseriti due forum (uno di servizio interno al gruppo, e uno di discussione e di approfondimento), un wiki per il progetto di gruppo, e gli strumenti di valutazione.

L'attività si è avuta tra marzo e giugno, divisa in due grandi fasi a loro volta strutturate temporalmente al loro interno. Dopo una primissima fase introduttiva, in cui è stato illustrato il corso, con gli studenti che hanno scelto la didattica attiva si sono poste le basi per una reciproca conoscenza, anche attraverso la composizione di due gruppi di tre componenti. In questa fase, il doversi riunire senza conoscersi e senza nessun criterio particolare se non quello di fare in modo che le competenze individuali emerse dal questionario d'ingresso fossero equamente distribuite, così come il dover scegliere un nome da dare al proprio gruppo, ha fatto sì che il "ghiaccio" comunicativo e relazionale cominciasse a rompersi. Si è trattato di un momento fondamentale, la cui cattiva riuscita poteva ovviamente compromettere tutto il resto dell'azione didattica: la presenza del docente è stata costante e propositiva, intervenendo sia in "pubblico" (attraverso il Forum di servizio generale) che in privato (attraverso il sistema di messaggistica interna).

Per tre settimane il lavoro è stato basato sullo studio dei materiali presenti nella sezione Technology: ogni componente del gruppo doveva scegliere un argomento – tra quelli trattati – da approfondire grazie alle fonti disponibili in Internet, e postarlo nel Forum di discussione entro dieci giorni, fornendo possibilmente qualche primo spunto di dibattito; nei successivi dieci giorni gli altri componenti

dovevano discutere dei *topics* che si erano venuti a creare. Prima nota: quasi subito dopo l'inizio dell'attività uno dei sei studenti ha deciso di abbandonare il corso di laurea, costringendo a prendere la decisione di formare un unico gruppo con i cinque rimasti. Lo stesso schema (10 giorni di approfondimento + 10 di dibattito) è stato riproposto subito dopo per la sezione Learning.

L'interazione che si è venuta a creare è stata subito piuttosto alta. Grazie al rispetto delle consegne, e alle indicazioni fornite, il dibattito ha raggiunto presto un buon livello di discussione, alimentato anche da alcune puntualizzazioni e da ulteriori stimoli del docente. La condotta di questa fase è stata senz'altro tra le più delicate: se gli studenti non avessero adeguatamente partecipato si sarebbe potuta ingenerare una mancanza di fiducia nella metodologia usata, con la conseguente perdita di motivazione. Per questo motivo il monitoraggio è stato quotidiano e su tutti i *topics* presenti, soprattutto su quelli che hanno riscosso più successo e in cui si è venuto a creare più interesse, in modo da non compromettere il circolo virtuoso di repliche e controrepliche.

<u>Topics Technology</u>	<u>Repliche</u>
<u>Instructional Design</u>	9
Pensare criticamente le tecnologie	28
McLuhan e l'estensione dell'uomo	10
Cultura e Tecnologia	1
Usabilità ed accessibilità nelle tecnologie didattiche	3

<u>Topics Learning</u>	<u>Repliche</u>
Il Cooperative Learning	7
Teorie dell'apprendimento	5
<u>Continuous Partial Attention</u>	6
Motivazione e Coaching	5
Nuove forme di insegnamento: i videogiochi e l' <u>edutainment</u>	10

Figura 10.

In media, i *threads* più lunghi si sono avuti nella prima sezione, non tanto per l'interesse suscitato dai contenuti, quanto perché man mano che si andava avanti nel tempo si avvicinavano le prime scadenze valutative e l'attenzione degli studenti si è necessariamente spostata sullo studio di tutte le risorse. A metà maggio era infatti previsto sia un test, sia la prima consegna di una tesina. Il test era composto di 12 domande a risposta multipla chiusa e di 3 domande aperte, suddivise nelle quattro sezioni tematiche dei contenuti presenti nel corso. La sua presenza è stata dovuta alla necessità di avere uno strumento di verifica dell'apprendimento che fosse – per quanto rigido e a rischio di nozionismo – il più possibile oggettivo. La tesina prevedeva invece la personale ricostruzione degli argomenti del corso, attraverso una “narrazione” filtrata dal punto di vista degli studenti, e dunque con accenti dati a certi argomenti piuttosto che ad altri. L'obiettivo di questo compito era soprattutto quello di controllare la capacità di ricostruzione dei tanti link presenti negli ipertesti, risorsa che porta con

sé il rischio sempre alto di perdersi nell'*overflow* informativo del web. Si è trattato di una prova di autopercezione del proprio apprendimento, posta più o meno a metà del corso, per dare modo di poter eventualmente riprendere alcuni concetti e approfondirli o strutturarli meglio; è per questo che è stata pensata una prima consegna con feedback da parte del docente, così da avere un indirizzamento su come migliorare e su cosa approfondire in vista della seconda e definitiva consegna.

Il momento di valutazione individuale ha fatto da spartiacque tra la prima e la seconda fase del corso. Nell'ultimo mese e mezzo, infatti, gli studenti hanno dovuto ragionare e lavorare più come gruppo, progettando e realizzando un oggetto a supporto della didattica, come un sito web, un blog didattico, un sistema di podcast o vidcast. Dopo qualche giorno di discussione, la scelta è caduta sulla progettazione e realizzazione di un corso in e-learning da svolgere su una piattaforma didattica *open source* (da scegliere tra quelle disponibili come spazio di testing presso la Scuola IaD: Moodle 2.0, Dokeos 2.0, DoceboLMS, Ilias). Per organizzare meglio il lavoro e fornire dati e indicazioni in modo più diretto, sono stati fissati due incontri in *web conference* (software utilizzato: Adobe Connect Pro), uno condotto dal docente, l'altro gestito autonomamente dagli studenti, anche per dare modo di conoscere un'altra modalità didattica del TEL, ovvero quella della videoconferenza e dell'aula virtuale. Ulteriori incontri on line sono poi stati fatti in autonomia dagli studenti attraverso altri sistemi di comunicazione disponibili in rete (Skype).

La concertazione delle fasi del lavoro e dei compiti di ciascuno è stata poi definita attraverso il Forum di gruppo presente in piattaforma, in cui è stata anche delineata la progettazione del lavoro da fare. Il progetto vero e proprio, quello sottoposto a valutazione, è stato costruito collaborativamente attraverso il wiki.

A questa complessa struttura didattica è stato aggiunto un ulteriore strumento di autoriflessione, un diario in cui gli studenti sono stati costantemente invitati a scrivere qualcosa sulla percezione del proprio apprendimento man mano che il corso progrediva e raggiungeva alcune tappe significative. Si è trattato di uno strumento che soltanto alcuni hanno utilizzato sin dall'inizio; altri hanno preferito trarre alcune ragionate conclusioni a percorso quasi concluso. In generale, però, tutti hanno alla fine riflettuto "esplicitamente" su quanto fatto ed appreso, dandosi anche – su richiesta del docente – un voto espresso in trentesimi. Il motivo di questa scelta è dovuta in modo particolare al fatto che è ormai quasi impossibile parlare di innovazione didattica senza fare riferimento a concetti come autovalutazione o autodirezionalità dell'apprendimento, ma raramente si trova il modo di rendere questi concetti concreti. L'idea dell'e-Portfolio è senza dubbio quella più strutturata ed adeguata al caso, ma si tratta anche di una pratica ancora poco in uso anche perché la sua complessità richiede un ripensamento progettuale di un percorso didattico e di una struttura organizzativa (Rossi, Giannandrea 2006). L'idea del diario, per quanto minimale e poco strutturata, può essere un buon compromesso, almeno nell'attesa che il sistema formativo faccia veramente suo sia gli strumenti che

la propensione pratica all'autovalutazione: essendo abituati sin da piccoli a demandare ad altri la valutazione di ciò che apprendiamo, è bene cominciare ad abituarsi ad altro (Castoldi 2009), anche se con strumenti imperfetti.

Ora che questo primo ciclo di attività è finita, si possono fare già alcune considerazioni. L'esperienza didattica è stata vissuta in modo molto positivo da parte degli studenti. L'interazione, sia per l'attenzione costante del docente, sia per la particolare propensione e intenzionalità degli studenti, sia grazie all'esperienza del lavoro in gruppo, è stata di livello molto alto, e alla fine del corso gli studenti hanno senza dubbio cominciato a riconoscersi come comunità che apprende insieme (Celentano, Colazzo 2008): i dati emersi dai diari e dai messaggi sul forum evidenziano oltre ad una colloquialità tra i partecipanti, anche un attaccamento al proprio gruppo e al percorso vissuto insieme.

Dal Forum:

“Ho finito le modifiche...direi che siamo a posto... adesso ci mancano solo i corsisti!!! Vado ad aggiornare l'autovalutazione per l'ultima volta e poi... e poi... ma come farò poi senza questo forum?!?”.

“è vero... mancherà anche a me questo forum!!! Possiamo provare ad interagire negli altri forum allo stesso modo...”.

“Per il resto sono contento del lavoro fatto tutti insieme, è stato anche un modo per iniziare a conoscersi. A prestissimo (magari su altri corsi che affronteremo da ora maggiormente)”.

Dal Diario:

“Durante questa esperienza ho avuto modo di confrontarmi spesso con i colleghi e la nostra interazione è stata molto soddisfacente [...]. Il gruppo ha rappresentato per me un grande sostegno e l'apprendimento acquisito durante la realizzazione del progetto è in buona parte dovuto anche a ciò.”

“Sono rimasta molto entusiasta del modo in cui, insieme ai miei compagni, abbiamo gestito il lavoro di gruppo. Sinceramente l'idea di creare un progetto E-learning ha suscitato in me, ancora di più, la curiosità e la voglia di reperire più informazioni possibili su tale strumento. L'approvazione da parte dei miei colleghi sulla scelta di realizzare un corso E-learning interamente creato e gestito da noi come prodotto finale ha fatto sì che la curiosità si trasformasse in ricerca ed elaborazione di informazioni concrete. Ad oggi stiamo ancora in una fase di sviluppo, ricerca materiali ecc.. a breve, metteremo insieme tutte le nostre conoscenze ed informazioni per confezionare il nostro prodotto finale. Naturalmente, ad oggi, posso solo dire che il lavoro di gruppo mi ha aiutata moltissimo. Il confronto tra colleghi è stato oggetto di stimolo reciproco.”

“Sono soddisfatto, sicuramente si poteva fare di più, ma soltanto con più tempo, direi che nonostante i vari impegni sono riuscito a partecipare attivamente all'intero corso, l'impegno non è mancato la crescita personale neanche per questo mi do 30. Forse qualcosina in meno per il progetto di gruppo (28-29) ma c'è da considerare che è estremamente difficile operare in team a distanza. Sono comunque convinto che abbiamo fatto un buon lavoro...”.

“Una nota sul lavoro di gruppo: la call di mercoledì è stata la "prova del fuoco" per rompere il ghiaccio con gli altri colleghi; il risultato mi è sembrato molto buono, ci conosceremo meglio nel tempo, il gruppo è sicuramente molto eterogeneo per interessi, provenienza e contesto di riferimento [...].

Attività di gruppo quasi completata: devo dire che la immaginavo più densa di interazione, sono piacevolmente colpito dal poco tempo che abbiamo speso nel definire target ed obiettivi dell'attività nonché tracciare un piano di lavoro. Bene/bello, significa che pur conoscendosi poco e nulla ci si è scoperti affiatati sulla roadmap compiuta [...].

Attività di gruppo completata. Come già detto, sono molto soddisfatto della stessa, è andata al di sopra delle aspettative che avevo.”

“Il lavoro di gruppo si è concluso e con questo si conclude il corso... Ho una certa esperienza come studente universitario, ma devo dire che un corso così coinvolgente (nonostante la modalità didattica) non mi era mai capitato... questo sa-

rebbe potuto essere un buon stimolo di riflessione all'interno dei forum...”

Al di là del riferimento entusiastico al corso che può passare come pura autopiaggeria, e di cui ci si scusa, la cosa che più interessa in quest'ultimo stralcio è la prospettiva di voler discutere anche di questo nel forum, nonostante il corso sia terminato: si tratta di un segno eloquente dell'ottimo grado di partecipazione e di coinvolgimento raggiunti, espressi nel voler condividere il proprio entusiasmo col gruppo, gruppo i cui partecipanti - lo ripetiamo - non si conoscevano prima del corso. Per raggiungere questo è stato necessario essere costantemente presenti, soprattutto in alcuni momenti fondamentali, e di rispondere sempre prontamente alle sollecitazioni degli studenti. Molto del merito, ovviamente, va anche agli studenti stessi che sono stati i primi a voler essere coinvolti e stimolati. Il vecchio adagio “Non c'è peggior sordo di chi non vuol sentire” assume un significato particolare nei contesti formativi, nel senso che tutti gli sforzi che un docente può fare nel motivare i propri studenti possono essere vani se gli studenti non vogliono essere motivati.

È per tale motivo che queste prime considerazioni, estremamente positive, vanno riprese e riviste in un secondo momento, dopo altri cicli di attività e con altri studenti coinvolti, in modo da avere un quadro quantitativamente e qualitativamente più significativo.

3. Considerazioni condivise

A prescindere dagli specifici corsi, qualche riflessione sulla modalità didattica adottata può essere affrontata sin da ora. È chiaro che una struttura siffatta, con un'impostazione pedagogica tendente al costruttivismo, ha bisogno di un'organizzazione particolare dell'attività, anche per venire incontro alle esigenze amministrative. In un contesto come quello dei corsi della Scuola IaD, infatti, in cui si opera in regime di iscrizione continua e – rispettando una delle caratteristiche più tipiche dell'e-learning – lasciando liberi gli studenti di decidere liberamente l'ordine del proprio percorso di studi, risulta particolarmente difficile poter lavorare insieme ad un gruppo.

L'esigenza dei cicli didattici nasce proprio da questo: fare in modo che gli studenti abbiano la libertà di scegliere il momento migliore per seguire il corso, ma in alcuni periodi predeterminati, cosicché l'attività da fare sia condivisa da tutti nello stesso periodo. L'alternativa ad essa, ovvero lo studio individuale delle risorse e l'esame orale, non si può comunque escludere, proprio per venire incontro ulteriormente alle necessità di individualizzazione del percorso formativo, soprattutto sotto l'aspetto temporale. Così facendo, vengono in qualche modo a ricrearsi le due classiche categorie di studenti universitari: frequentati e non frequentanti. Cambia la concezione della frequenza, la quale non soltanto diventa anch'essa virtuale e a distanza, ma viene concepita e percepita sulla base di ciò che si fa, e non semplicemente dal fatto di trovarsi in una stessa aula in determinati giorni ed orari.

Da alcuni colloqui fatti con gli studenti, è emersa comunque un dato interessante: la possibilità di “incontrarsi” on line, attraverso strumenti il più possibile immediati come il sistema di *web conference*, viene considerata molto importante. Per quanto confacente a modelli didattici di stampo più trasmissivo, la possibilità di sfruttare questa tecnologia può tornare molto utile anche in prospettive differenti, specialmente per facilitare la costruzione del senso di appartenenza al gruppo, e per agevolare la comunicazione di alcuni contenuti e il chiarimento di aspetti del corso; questo, sia verticalmente tra docente e studenti, che orizzontalmente tra i diversi studenti.

Nelle prossime edizioni dei due moduli si cercherà probabilmente di utilizzare in modo migliore e più integrato questo strumento, in modo da sfruttarne le potenzialità senza necessariamente dover stravolgere l'impianto didattico. Il tentativo è, alla fine di più cicli didattici, di avere un quadro quantitativamente e qualitativamente più rappresentativo.

Bibliografia

- Calvani, A. e Rotta, M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson, 2000.
- Calvani, A., *Rete, comunità e conoscenza*, Trento, Erickson, 2005.
- Castoldi, M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009.
- Celentano, M.G. e Colazzo, S., *L'apprendimento digitale. Prospettive tecnologiche e pedagogiche dell'e-learning*, Roma, Carocci, 2008.
- Dal Fiore, F., Martinotti, G., *e-Learning*, McGraw-Hill, 2006.

Jonassen, D.H., Peck, K.L., Wilson, B.G. e Pfeiffer, W.S. (), *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*, Prentice Hall, 1998.

Rossi, P.G. e Giannandrea, L., *Che cos'è l'e-Portfolio?*, Roma, Carrocci, 2006.

Silverstone R., *Mediapolis*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.

* L'articolo è condiviso dai due autori. Andrea Volterrani ha scritto l'introduzione e il paragrafo 1, Alessio Ceccherelli il paragrafo 2 e il paragrafo 3.

Pet-therapy e pedagogia: un incontro tra università e il mondo dell'associazionismo

di **Carlo Cappa**

Abstract

Il presente articolo propone un approfondito report dell'esperienza offerta agli studenti del corso di laurea in Scienze Motorie della Facoltà di Medicina dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata". All'interno del corso di Pedagogia generale, in data 17 gennaio 2011, si è svolta una lezione seminariale in collaborazione con il Working Pit Bull Club, riguardo la pet-therapy e le Attività Assistite con Animali. Per la particolarità del tema e per l'alto profilo delle competenze dei partecipanti esterni all'Ateneo intervenuti, si è ritenuto utile vagliare l'efficacia della lezione attraverso questionari. I risultati di questi e le prospettive da essi aperte sono dettagliati nelle pagine che seguono.

1. Un'esperienza d'incontro

Nell'ambito della disciplina di Pedagogia generale impartita per il corso di studi in Scienze Motorie della Facoltà di Medicina dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", si è svolta in data 17 gennaio 2011 una lezione seminariale dedicata alle attività assistite con animali (AAA), nella quale un particolare rilievo è stato dato alle iniziative presenti sul territorio nazionale e si è avuta occasione di approfondire la legislazione che regola questa delicata materia in Italia e in altri paesi significativi per la pet-therapy. Il seminario ha rappresentato un'occasione per con-

solidare il rapporto di reciproca collaborazione che vede impegnati l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" e il Working Pit Bull Club¹, presente nelle persone di Abramo Calini e Daniele Preda. Tale collaborazione è iniziata, infatti, nell'anno accademico 2005/2006, nel quale vi sono state due differenti iniziative organizzate nell'Ateneo: la prima è stata proprio una lezione seminariale svolta sempre all'interno della disciplina di Pedagogia generale impartita per il corso di studi in Scienze Motorie della Facoltà di Medicina. In questo caso, Abramo Calini, presidente del Working Pit Bull Club Italia e chi scrive, titolare della disciplina, hanno presentato per la prima volta agli studenti le tematiche che più potevano interessare loro nell'alveo della pet-therapy; per misurare il gradimento di tale proposta didattica, si era ricorsi a un questionario anonimo molto semplice, che aveva affrescato un successo quasi impreveduto, sia per l'ampiezza del feedback positivo, sia per la richiesta di ulteriori informazioni riguardo alla materia in oggetto.

Successivamente, il corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione in una Società Multiculturale della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", ha organizzato in data 4 aprile 2006 la giornata di approfondimento dal titolo *Formazione del cittadino. Il rapporto con il cane: da problema a risorsa formativa*², con la partecipazione del Working Pit Bull Club

¹ Per le attività del Club, si veda il sito <http://www.workingpitbull.org/>.

² Questa esperienza è stata occasione per l'articolo da me scritto *Seminario sulla pet-therapy con il WPBC*, sulla rivista «Ti presento il cane», n. 1, 2006.

e del Griso Club³. Da allora sono state numerose le iniziative e gli scambi avvenuti tra l'Ateneo e il WPBC, che hanno portato al consolidarsi di un rapporto proficuo sia sotto il versante didattico sia per la ricerca scientifica⁴.

2. Il questionario: tra conoscenza e curiosità

Forti di queste pregresse esperienze, si è ritenuto utile cercare di comprendere con maggiore precisione l'impatto della lezione seminariale offerta in questo anno accademico con un questionario anonimo somministrato a tutti gli studenti presenti alla lezione, che ammontavano a esattamente ottanta soggetti. Il questionario, molto semplice nella sua struttura, prevedeva cinque domande a risposta chiusa e la possibilità di esprimere commenti personali⁵. La prima domanda era volta a comprendere le conoscenze pregresse degli studenti: «Che conoscenza aveva della pet-therapy prima del seminario?». Le risposte possibili erano: «1) Nessuna; 2) Qualcuna; 3) Sufficiente; 4) Abbastanza; 5) Molta». La media delle risposte è risultata essere di 1,9, con un discreta omogeneità, essendo la deviazione standard pari a 1. La conoscenza pregressa, quindi, risulta carente e, a domande dirette in classe, derivare da sentito dire o da vaghi accenni colti attraverso la televisione o la rete, senza

³ Anche in questo caso, si rimanda al sito dell'associazione per ulteriori informazioni: <http://www.grisoclub.it/>.

⁴ In particolare, si ricorda la mia partecipazione al convegno *Attività e terapie assistite con animali, significato e campi d'intervento*, organizzato dalla Fondazione Castellini di Megnano (Milano), il 3 marzo 2007, con l'intervento dal titolo *Pedagogia, pedagogia ospedaliera, pet therapy: una questione di concetti?*.

⁵ Per uno schema riassuntivo dei risultati si veda il grafico 1.

alcun supporto specialistico. Tuttavia, si deve registrare un 10% (otto soggetti) che dichiara di possedere Abbastanza (5) o Molta (3) conoscenza dell'argomento, derivante o dall'ambito familiare o da approfondimenti personali, solitamente spronati dalla passione per gli animali, piuttosto che dal desiderio di entrare in contatto con una forma di attività specifica.

Dopo la prima domanda indirizzata a comprendere le preconoscenze degli studenti, la seconda e la terza domanda erano indirizzate a una valutazione del seminario in quanto tale. Per ottenere tale risultato, la seconda domanda riguardava l'apporto di nuove conoscenze che il seminario ha comportato per gli studenti: «Ritiene che il seminario le abbia apportato nuove conoscenze?»; le risposte possibili erano le medesime della precedente domanda. In questo caso, sono due i risultati particolarmente positivi. La media delle risposte è alta attestandosi a 3,5, con un'omogeneità piuttosto elevata, essendo la deviazione standard di 0,9. Il secondo aspetto positivo riguarda proprio il 10% degli studenti che aveva dichiarato di conoscere abbastanza o molto della pet-therapy: per più della metà di loro, il seminario ha rappresentato l'acquisizione di abbastanza o molte nuove conoscenze, testimoniando la capacità da parte dei conduttori della lezione di offrire contenuti calibrati su più livelli. Ciò è stato possibile anche grazie all'ampio spazio concesso sia da Calini sia da Preda alle domande degli studenti, tanto durante la lezione quanto subito dopo. In tal modo, le conoscenze esposte sono state calate in situazione, offrendo agli studenti risposte a interroga-

tivi semplici e riguardanti problematiche o curiosità individuali.

La terza domanda era indirizzata alla misurazione dell'efficacia percepita del seminario: «Ritiene che il seminario sia stato efficace nel proporre le informazioni date?»; prevedendo le seguenti possibilità: «1) Per nulla; 2) Un po'; 3) Sufficientemente; 4) Abbastanza; 5) Molto». Il risultato è abbondantemente positivo, assestandosi a una media attorno a 3,7; inoltre, indirizzandosi alla valutazione di un elemento che non doveva dipendere dal possesso o meno di preconoscenze da parte degli studenti, era auspicabile che i risultati fossero quanto più possibile omogenei. Tale obiettivo sembra essere stato raggiunto, poiché la deviazione standard è di solo 0,7, il valore minore registrato tra le cinque domande. Ciò dimostra anche l'efficacia comunicativa di una lezione offerta da esperti che non provengo dal mondo accademico, quando, naturalmente, si viene a creare una forte sinergia con coloro che conoscono il profilo della classe e le necessità specifiche del corso.

La quarta e la quinta domanda, a differenza delle precedenti centrate sul seminario, avevano la funzione di porre questo in relazione con il corso di Pedagogia che lo ha ospitato. La quarta domanda riguardava il gradimento dell'inserimento dell'argomento nel corso: «Ha gradito la presenza di questo seminario all'interno del corso di Pedagogia generale?» e prevedeva le medesime cinque possibilità presenti nella domanda numero 3. Ovviamente, data la tipologia della domanda, è stato molto positivo riscontrare che la media delle risposte sfiorava il 4 (3,97), con una deviazione standard di 1. Questo risultato è pressoché univo-

co nel dimostrare un pieno gradimento di questa tematica all'interno di un corso di Pedagogia: essa, per molti aspetti, risulta in continuità con problematiche affrontate durante le lezioni e offre agli studenti un'utile sollecitazione per avvicinarle attraverso prospettive differenti. Inoltre, tale risultato dimostra come, almeno per una parte significativa della classe, il tema diveniva più accattivante anche per il continuo riferimento ai cani, capaci di convogliare meglio l'attenzione.

L'ultima domanda ventilava la possibilità, per l'anno accademico successivo, di diminuire o aumentare la presenza della tematica della pet-therapy all'interno del corso. Tale domanda, inoltre, era utile anche per vagliare la continuità con la precedente, poiché a un semplice gradimento individuale sarebbe stato opportuno che facesse seguito anche il desiderio di un maggiore approfondimento scientifico attraverso più ore dedicate al tema. La domanda era così formulata: «Vorrebbe che questo seminario e le sue tematiche avessero più spazio all'interno del corso di Pedagogia generale?»; le risposte possibili erano: «1) Per nulla; 2) Solo un po'; 3) Sì, almeno un'altra lezione; 4) Sì, almeno altre due lezioni; 5) Sì, rappresenti una parte integrante del corso». La media delle risposte è risultata essere di 3,6, con una deviazione standard di 1,1. La maggior parte degli studenti, quindi, desidera un approfondimento di questi temi, pur non immaginandolo parte del corso in senso stretto. Ciò conferma l'opportunità dell'arricchimento dell'offerta didattica con integrazioni istaurate con collaborazioni tra l'università e gli specialisti esterni al mondo accademico, non certo, però, al fine di sorreggere un corso, bensì pro-

prio per diversificare le prospettive presentate e per porre a contatto gli studenti con eccellenze del nostro paese altrimenti difficilmente raggiungibili.

Un'ultima considerazione deve essere rivolta alle osservazioni libere che gli studenti potevano proporre nell'ultima parte del questionario: undici studenti si sono serviti di tale possibilità, fornendo risposte che, nella loro totalità, si indirizzavano verso due nuclei tematici ben precisi. Il primo è il desiderio di comunicare l'interesse che tale argomento ha suscitato in loro, in alcuni casi (due) inteso come scoperta, in altri (cinque) come conferma delle proprie passioni. Il secondo aspetto presente in larga parte dei commenti, invece, rappresentava una richiesta in senso stretto: il desiderio di poter assistere a dimostrazioni pratiche con la presenza di cani. Naturalmente, visto l'interesse suscitato dal tema, interesse come detto veicolato senza dubbio anche dalla presenza del cane come fattore d'attrazione e di focalizzazione dell'attenzione, tale richiesta poteva essere prevedibile. In tal senso, però, si ritiene che tale desiderio possa essere utilmente sfruttato dagli studenti più come volano per approfondire tale tematica all'esterno dell'università, più che rivolgersi passivamente all'interno dell'accademia. In un'ottica di integrazione dell'offerta didattica, infatti, dando per assodato il livello qualitativamente alto delle lezioni e dell'expertise presentata, non può trattarsi all'interno di un seminario di completare o esaurire gli argomenti proposti, quanto di prospettare una maggiore varietà d'approcci rispetto a quelli possibili attraverso un semplice ciclo di lezioni.

Concludendo questo report, ci si può dire pienamente soddisfatti dell'esperienza fatta, sia in termini di ricezione da parte degli studenti, sia per il consolidarsi di un rapporto sia scientifico sia didattico con realtà esterne all'Ateneo, capaci di arricchire l'esperienza di classe degli studenti. L'università può fungere, in tal senso, da catalizzatore di relazioni, capace di rappresentare nodi d'apprendimento che trovano nella professionalità docente una garanzia e un controllo dell'alto livello richiesto dall'istruzione superiore e nella competenza esterna un'irrinunciabile risorsa da valorizzare e con cui porsi in costante dialogo.

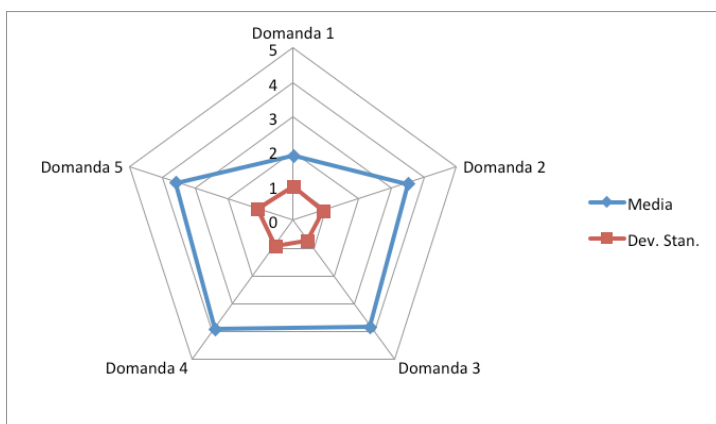


Grafico 1

Dalla lavagna nera alla lavagna digitale. Come le tecnologie possono cambiare la scuola

di **Maria Rosaria Cimino e Anna Troiano**

Abstract

Questo articolo mira a ricostruire sinteticamente la storia dei profondi cambiamenti che la scuola sta vivendo a cominciare dalla “messa in discussione” dei suoi sussidi “storici”, lavagna nera e gessetti bianchi, libri e quaderni, che hanno accompagnato e ancora accompagnano intere generazioni di studenti, e che sembrano destinati ad essere sostituiti, o quanto meno affiancati, dalle recenti e tecnologicamente avanzate Lavagne Interattive Digitali, dai formati e-book e dai più diffusi programmi di scrittura elettronica. Si cercherà soprattutto di comprendere quanto e come le tecnologie, di cui oggi moltissime scuole dispongono, pur tra le molteplici difficoltà e le “antiche” resistenze che da sempre caratterizzano il sistema scolastico italiano, abbiano realmente prodotto un’innovazione didattica tale da modificare l’immaginario scolastico consolidato.

Per evitare ogni determinismo tecnologico e recuperare il ruolo attivo e propositivo della scuola, appare indispensabile adottare una chiave di lettura “ergonomica” della didattica, ricercando i presupposti pedagogici e didattico-metodologici che possono dare sostegno e base teorica all’uso delle tecnologie e, in particolare, della lavagna interattiva in classe.

...per superare il LIMite. Ambienti di apprendimento e innovazione delle pratiche

Una parete bianca screpolata, nel migliore dei casi, dipinta a tinte tenui e al centro un rettangolo di ardesia nera: una lavagna. E’ questa l’immagine che si presenta imme-

diatamente alla mente - insieme a banchi e cattedra - quando pensiamo ad un'aula scolastica, nei nostri ricordi come nelle esperienze attuali.

La valutazione dell'efficacia di qualsiasi ausilio didattico, di vecchia - come in questo caso - o di nuova generazione non può prescindere dalla considerazione sia del contesto del processo di insegnamento/apprendimento, sia delle azioni e reazioni dei suoi protagonisti; in entrambi i casi attraverso il filtro di un paradigma teorico che costituisca un punto di riferimento. E' un esercizio critico indispensabile ad evitare che, sulla base delle pressioni di un rinnovato "liberismo" educativo, siano il mercato e le sue logiche a modificare le coordinate dell'apprendimento e le forme della comunicazione educativa.

I presupposti teorici che fanno da sfondo agli ambienti di apprendimento sostenuti dalle TIC e orientati a pratiche collaborative (cooperative learning)¹ sono riconducibili ai paradigmi di matrice costruttivista² che, alla fine degli anni '90, hanno determinato una svolta significativa nella storia della conoscenza. Il costruttivismo, infatti, mettendo in discussione i tradizionali modelli razionali-lineari di stampo comportamentista, costituisce un apparato teorico di più

¹ Il cooperative learning (o apprendimento cooperativo) è un «metodo d'insegnamento- apprendimento che applica particolari tecniche di lavoro di gruppo finalizzato all'acquisizione di conoscenze, abilità o atteggiamenti. Si declina in una pluralità di metodologia e tecniche di organizzazione delle attività. Riferimenti teorici possono essere individuati nell'attivismo[...] e nel costruttivismo[...].» G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2010, p. 202.

² Secondo il costruttivismo «la conoscenza si acquisisce attraverso un processo di costruzione attiva, culturalmente situata, socialmente negoziata». *Ivi*, p. 205.

ampio respiro che permette di rivalutare il ruolo prioritario ed attivo del soggetto che conosce. Il suo approccio antropologico e sistemico alla conoscenza non tarda a diventare la cornice teorica di nuovi modelli di apprendimento, improntati alla collaborazione, all'interazione e al confronto, alla costruzione di nuovi significati del mondo. In questa nuova visione, le TIC, da mero supporto per la collaborazione, si trasformano in vere e proprie tecnologie cooperative in grado di promuovere la condivisione del sapere, mentre le reti esaltano tali attività: nasce così il CSCW/CSCL³.

Focalizzando la visione costruttivista dell'apprendimento collaborativo, si riesce a cogliere la portata del nuovo impianto e il ruolo strategico delle TIC in campo educativo: la potenzialità di indurre significativi miglioramenti nell'apprendimento degli allievi, mediante modalità multimediali e democratiche di costruzione della conoscenza.

³ CSCW/CSCL sta per Computer Supported Cooperative Work/Learning. Riguarda un campo di ricerche su uso ed efficacia delle tecnologie informatiche nel lavoro di gruppo. L'attenzione verte principalmente sugli aspetti della cooperazione e sulle dinamiche dell'apprendimento collaborativo in rete. Cfr. A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Erickson, 2010, p. 134.



Didattica assistita dalle nuove tecnologie⁴.

⁴ Alunni di primaria durante le attività quotidiane in un'aula tecnologicamente attrezzata. Le postazioni multimediali si trasformano, all'occorrenza, nei tradizionali "banchi". L'aula è dotata anche di una LIM e le attività, improntate al cooperative learning e alla peer education, sono pianificate in modo da alternare momenti di lavoro individuale (anche in questo caso, gli allievi si offrono sostegno reciproco) a situazioni che prevedono l'utilizzo della LIM e la collaborazione/partecipazione di tutti, in un clima cooperativo e inclusivo. In tale contesto formativo, l'insegnante assume la funzione di guida, orientatore, mediatore, in una parola, di "tutor dell'apprendimento", consapevole e responsabile dei processi innescati e dei risultati che da essi derivano. S. Antonio, Pontecagnano Faiano, (SA).

<http://www.icsantantonio.it/versioneIst/index.aspx>.

Il senso che l'interazione delle nuove tecnologie dovrebbe assumere nei contesti educativi ci sembra essere la creazione di nuovi sfondi in cui inserire la didattica, arricchendo l'insegnamento e, al tempo stesso, dando risposta alla naturale necessità di movimento fisico ed intellettuale degli studenti, nel rispetto delle loro diverse intelligenze e abilità⁵. Nei suoi studi, lo stesso Howard Gardner, pur sostenendo l'opportunità per il mondo educativo di servirsi di tecnologie sofisticate, ha evidenziato come non dovrebbe essere mai la tecnologia a suggerire usi utili. E' compito di educatori capaci e consapevoli stabilire quali tecnologie e quali usi possano essere funzionali agli obiettivi da perseguire⁶.

Le tecnologie, infatti, non sono efficaci in quanto tali, è la consapevolezza degli obiettivi di sviluppo ai quali destinarle che ne determina la qualità. Inoltre, la loro evidente vicinanza all'approccio al sapere proprio delle nuove generazioni, insieme alla possibilità di implementare gli incessanti flussi informativi che caratterizzano la comunicazione odierna, gli conferisce i giusti requisiti per contribuire ad arginare la profonda crisi identitaria che sta attraversando la scuola, mettendone in discussione senso e finalità.

E' auspicabile, quindi, che l'intero sistema formativo raccolga la sfida e si predisponga ad operare in setting didattici diversi, a selezionare e finalizzare le singole attività,

⁵ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2007.

⁶ H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1999, p. 141.

gli strumenti e le risorse disponibili per un progetto educativo generativo di conoscenza condivisa.

Lo stato dell'arte: il Piano "Scuola digitale"

Nel corso degli ultimi anni, grazie ad una generale strategia definita a livello centrale per promuovere l'innovazione mediante l'integrazione del digitale, le aule scolastiche si sono arricchite di attrezzature avanzate. Mai prima d'ora le possibilità per le scuole sono state così varie e continue. L'investimento in tecnologie è stato formalmente avviato nel 2008 con il *Piano Scuola digitale*⁷ e declinato in una vasta azione di diffusione di strumenti innovativi. Le linee di sviluppo⁸ rendono conto della portata delle iniziative e del numero dei soggetti coinvolti, evidenziando una volontà di riorganizzazione tesa ad elevare la qualità formativa delle scuole.

Mediante l'uso delle TIC si punta essenzialmente a modificare i setting didattici e a creare un possibile raccordo tra educazione formale e non formale per superare la frammentazione della conoscenza, interconnettere i molteplici contesti culturali e costruire percorsi conoscitivi unitari. Si tratta di una grande svolta per la scuola, soprattutto per il determinarsi di condizioni atte a «superare il concetto tradizionale di classe, (...) e realizzare *«una cresci-*

⁷ Al Piano Scuola Digitale è dedicata una sezione specifica sul sito del MIUR, dove sono descritti, dettagliatamente i singoli progetti. http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale.

⁸ Linee di sviluppo. Piano nazionale Scuola Digitale, 28 luglio 2010, Roma, Sala dei Ministri, DGSSSI, Ufficio V, MIUR, [http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/vi
ewDettaglio/13437/11210](http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/vi
ewDettaglio/13437/11210).

ta intelligente, sostenibile e inclusiva»⁹, in sintesi, una reale democrazia della conoscenza. In questi rinnovati scenari, infatti, è proprio la “classe”, in quanto luogo di relazioni, a trasformarsi in un laboratorio di didattica integrata dalle tecnologie.

Le principali azioni che hanno investito direttamente la didattica di classe riguardano il Piano Lim e Cl@ssi 2.0, mentre altri progetti mirano a facilitare l'apprendimento di studenti in particolari situazioni di disagio, tra questi: l'*Azione @urora*, @usilio per il recupero, l'orientamento e il reinserimento degli adolescenti; *Oltre l'@urora*, supporto per personalizzare metodologie formative in situazioni di svantaggio tramite gli strumenti della multimedialità; infine, *HSH@Network* (Hospital School Home Network), rivolta ad alunni ospedalizzati, in day hospital o in terapia domiciliare. A queste iniziative si è aggiunto di recente il *Patto per la scuol@ 2.0*, un intervento ancora più incisivo teso a potenziare tecnologicamente le istituzioni scolastiche disponibili a rivedere i propri modelli organizzativi, strutturali ed infrastrutturali per nuovi spazi di apprendimento e strategie di azione.

⁹ Cfr. Piano Scuola Digitale, MIUR.

La gestione dell'intero piano è stata affidata all'ANSAS¹⁰, che coordina le varie fasi dei progetti curando sia la disponibilità delle tecnologie nelle scuole, sia il loro utilizzo come risorse per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Ad esempio, nel progetto LIM, i docenti sono stati sostenuti nello svolgimento delle attività mediante un sistema formativo di accompagnamento e supporto *on the*

¹⁰ L'ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica) è l'organismo subentrato a Indire e agli Irre regionali. Attualmente, oltre alla sede di Firenze, è articolata, a livello periferico, in nuclei allocati presso gli uffici scolastici regionali e, in raccordo con questi ultimi, svolge funzioni di ricerca, formazione e documentazione pedagogico- didattica e di ricerca. http://www.indire.it/istituzionale/index.php?sezione_chisiamo. La Legge 15 luglio 2011, n. 111 (GU n. 164 del 16 luglio 2011) prevede, dal 1 settembre 2012, la definitiva soppressione dell'Agenzia e il contestuale ripristino dell'Indire.

job declinato in una duplice azione di *tutoring* e di *coaching*¹¹.

Ansas

Azioni per la ricerca educativa e consulenza pedagogico - didattica, la formazione del personale della scuola, la documentazione pedagogica, la didattica, ricerca e sperimentazione

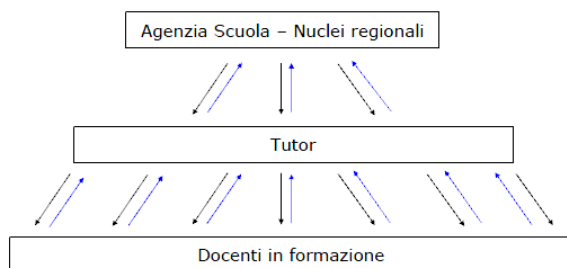
- For Docenti: **345.338** Docenti iscritti
- For Dirigenti: **6.207** Dirigenti scolastici iscritti e in formazione
- For Ata: **321.745** tra il personale amministrativo
- Studenti: **14.436** iscritti
- Docenti neoassunti in Formazione : **9.609**
- E-Tutor attivi: **6.737**
- Visite sito www.indire.it: **697.892**

*ANSAS: ricerca, formazione, documentazione*¹².

¹¹ Secondo tale modello, il tutor, inizialmente, assume un ruolo di “facilitatore”: attraverso interventi in presenza e on line, guida i corsisti nell'utilizzo dell'ambiente di formazione on line (Edulab), facendo conoscere potenzialità e problematiche connesse all'integrazione della LIM nella didattica in aula e orientandoli nell'impiego della tecnologia in ambito disciplinare; inoltre, attiva una riflessione sulle metodologie e modera le attività dei gruppi di lavoro. Nella fase successiva, di *coaching*, il tutor interpreta un ruolo diverso, di coach, che prevede soprattutto una funzione di ascolto e supporto nella realizzazione delle attività, di rilevazione dei problemi e di orientamento alla loro soluzione, modulando il proprio intervento sui fabbisogni dei docenti. L'Ansas seleziona e forma i “tutor della formazione”, individuandoli tra gli insegnanti in servizio in possesso di adeguati requisiti. Cfr. *La formazione docenti nel Piano LIM*, Seminario di formazione tutor per il “Piano Nazionale di diffusione delle LIM”, Ansas, Montecatini, 23-26 maggio 2009.

Sul modello formativo adottato dall'Ansas nel Piano LIM, inoltre, sono disponibili numerosi articoli:
<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1593>;
<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1619>;
http://www.scuola-digitale.it/lavagna/index.php?act=read&id_cnt=20093&idProg=20079.

¹² Fonte: Linee di sviluppo, link già citato.



Il sistema di supporto e accompagnamento¹³.

L'ambiente *on line*, oltre alle classi virtuali, presenta sezioni di approfondimenti per aree disciplinari, risorse, strumenti, materiali di studio ed esempi di lezione, una community per lo scambio di materiali e il confronto su strategie d'intervento. È attivo, inoltre, un sistema per monitorare l'andamento degli interventi e una sezione archivio per stimolare la condivisione di buone pratiche e la valorizzazione delle esperienze più significative.

¹³ Tratto da: L. Tosi, *Il Modello di formazione*, in “Materiali del Seminario di formazione tutor per il Piano Nazionale di diffusione delle LIM”, Ansa, Montecatini, 13-15 dicembre 2010.

ACCEDI ALLA GESTIONE DEGLI UTENTI E DEL GRUPPO

The screenshot displays the Edulab interface, which is organized into several sections:

- Programma di lavoro:** A sidebar on the left containing a list of tasks or lessons, each with a title, a date range, and a 'Modifica fase' button.
- Strumenti:** A central area with multiple tool icons and labels:
 - Laboratorio sincrono:** Includes 'Entra' and 'Visualizza registrazioni'.
 - Forum:** Includes 'Ultimi post', 'Considerazioni finali...', 'Prime impressioni!', and 'Auguri!'.
 - Wiki:** Includes 'Entra'.
 - Blog:** Includes 'Entra' and a link to 'Problemi col blog?'.
 - Chat:** Includes 'Entra'.
 - Condivisione materiali:** Includes 'Ultimi inserimenti' and 'Entra'.
- Avvisi:** A section on the top right with a 'Nuovo evento' button.
- Calendario:** A calendar view showing the month of March.
- Sottogruppi:** A section at the bottom right showing a list of subgroups, including 'Gruppo_Capotele' and 'Gruppo Callot'.



tutte immagini video audio testi lezioni

(scegli una o più parole)

Cerca

Ricerca avanzata

Inserisci nuova lezione

Risorse trovate: 826		
	Modello: La messa autore: Mario Giovanni inserito il 19/02/2011	Descrizione: La risorsa realizzata dalla prof. Per di Saccoccio con Teleboard propone un modello di simulazione alternativa per "affiggiere" i processi di decisione medica che dalla consultazione porta alla formulazione del consenso.
	Modello: Evoluzione ricettoriale autore: Portoghesi Giuliana Rita inserito il 24/01/2011	Descrizione: Lavoro eseguito da Letizia Saccoccio e Francesca Ruzza del corso di San Dato (PG).
	Modello: VERIFICA DELLE FUNZIONI VITALI autore: Portoghesi Giuliana Rita inserito il 24/01/2011	Descrizione: Lavoro eseguito da TIZIANA PORTOGHESI del corso di San Dato (PG), relativo alla verifica delle funzioni vitali autogestite.
	Modello: I quadrilateri	Descrizione:

Ambiente on line: Edulab; Archivio risorse digitali¹⁴.

¹⁴ Edulab è la "classe virtuale" dell'ambiente on line riservato alle varie figure coinvolte (docenti, tutor, referenti regionali e nazionali, moderatori ed esperti disciplinari) nel piano LIM; consente di interagire e condividere l'esperienza formativa attraverso strumenti sincroni e asincroni: laboratorio sincrono (breeze), forum, chat, blog, wiki, ecc.

L'Archivio risorse digitali, invece, è un repository di lezioni realizzate con la LIM, disponibile in tale ambiente. Attualmente, sono presenti 141 pagine contenenti circa 1400 risorse progettate con e per la LIM. <http://www.indire.it/>.



Piano Scuola digitale: sintesi dei dati¹⁵.

Quella messa in atto dal Piano “Scuola digitale” è senza dubbio un’azione capillare che sta offrendo agli insegnanti un’importante occasione di modificare il proprio modo di fare scuola, di interconnettere l’approccio classico che guarda alla conoscenza come ad un processo ordinato e sequenziale, settoriale e profondo, e quello multimediale, sincretico e reticolare, aspecifico e di superficie. Le nuove tecnologie possono quindi risultare efficaci a condizione

¹⁵ I dati rendono conto dello stato di attuazione del progetto; sono stati presentati da M. A. Amadei, DGSSSI, MIUR, Ufficio V, in occasione del Seminario di formazione tutor per il “Piano Nazionale di diffusione delle LIM”, Anas, Montecatini, 13-15 dicembre 2010.

che la scuola tutta, e in primo luogo gli insegnanti, siano consapevoli che

Siamo entrati in una civiltà di mezzo nella quale si fondono caoticamente la cultura dell'Alfabeto (...) e la cultura dei Media. Per attraversare la turbolenza di questa mutazione antropologica è necessario avere due ali: quella della monomedialità alfabetica e quella della multimedialità. Chi le avrà volerà meglio e volerà più alto¹⁶.

A docenti e studenti è offerta l'opportunità di liberarsi dal ruolo passivo di distributori e consumatori di saperi preconfezionati, riconoscendo senso e significatività al proprio mondo di esperienze. In molti casi, infatti, la dimensione stessa della possibilità costituisce già un traguardo significativo e la sfida è che lo diventi per tutti coloro che partecipano alla scoperta del sapere.

La LIM a scuola: dal medium alla funzione

Attualmente, grazie ad ingenti investimenti ministeriali, migliaia di aule scolastiche sono già dotate di Kit comprendenti computer, videoproiettore e LIM¹⁷.

¹⁶ T. Sirchia, Riambientazione antropologica e scuola multimediale, in T. Sirchia (a c. di), *L'alfabeto e i media. Verso la scuola multimediale*, Marsala, Editrice Scolastica Italiana, 1994, p.18.

¹⁷ I principali produttori di tecnologie LIM installate nelle classi sono: Promethean, <http://www.prometheanplanet.com/italian/>; Sahara, <http://cleverclub.it/>; Interwrite: <http://www.interwritecommunity.it/>; Smart: <http://exchange.smarttech.com>; Mimio: <http://www.mimioitalia.com>; Hitachi: synergie@synergie.it.

Una prima, semplice, e forse banale riflessione richiama alla mente l'idea di un ulteriore strumento ponte fra passato e presente educativi, di passaggio dalla tradizionale didattica "uno a tanti", in cui prevale nettamente la centralità del docente quale detentore unico del sapere, a un nuovo modo di fare scuola che prevede come prerequisito indispensabile la co-costruzione delle conoscenze, la capacità del docente di attivare processi di ricerca attiva con il contributo sinergico dell'intero gruppo classe, la disponibilità ad una relazione insegnante-allievo che, pur mantenendo la necessaria asimmetria dei ruoli, faccia perno sul desiderio di scoprire insieme la rete di contenuti che caratterizza la complessità del sapere e, soprattutto, solleciti la capacità di interpretare la realtà, selezionandone i dati conoscitivi rilevanti.

E' indispensabile, quindi, che la nostra attenzione si sposti dall'oggetto al soggetto, transiti cioè *dal medium*¹⁸ *alla funzione* perché, come precedentemente sottolineato, è proprio il ruolo del docente, le sue modalità relazionali, la sua metodologia a richiedere un cambiamento, un nuovo linguaggio o meglio, un diverso stile comunicativo.

Indubbiamente, le possibilità di "uso" che la lavagna può suggerire sono tante, ma, alla luce di una visione "ergonomico- didattica"¹⁹ che intendiamo prediligere, riteniamo che a risaltarne maggiormente la valenza sia il suo utilizzo in chiave cooperativa e costruttivista, ovvero come strumento in grado di stimolare la costruzione di un sapere

¹⁸ M. McLuhan, F. Quentin (1967), *Il medium è il messaggio*, Milano, Feltrinelli, 2011.

¹⁹ A. Calvani, F. Landriscina, I. Talloni, (a c. di A. Calvani), *op. cit.*, p.32.

significativo che si realizza mediante l'interazione e la condivisione con il gruppo dei pari. In tal senso, la LIM può realmente fungere da *piano di montaggio della conoscenza*, da generatrice di un sapere che prende forma direttamente sulla sua superficie, individualmente o in forma collaborativa. In virtù dei suoi punti di forza, multimedialità ed interattività, la LIM consente di inaugurare un modo nuovo di fare scuola, orientato al *learning by doing* in un'ottica trasversale e interdisciplinare.

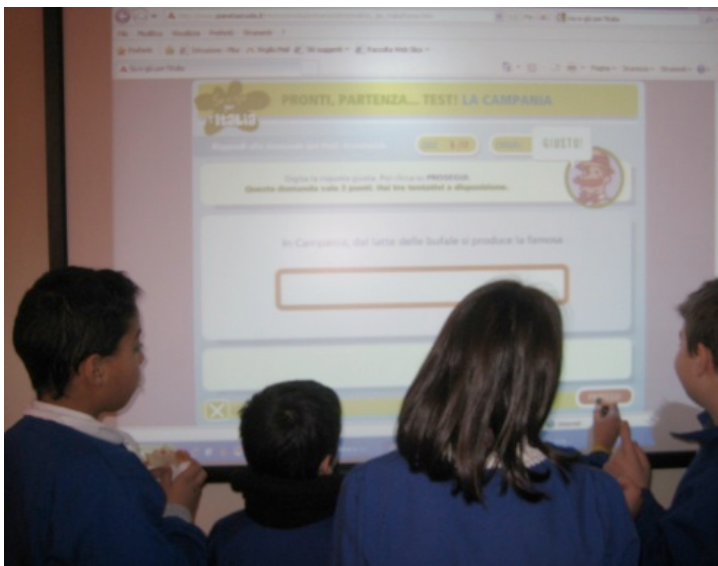
La LIM, per la sua possibilità di trovare agevolmente posto in ogni aula scolastica, possiede in sé, più delle altre tecnologie didattiche, tutte le potenzialità per sollecitare, incoraggiare e sostenere il docente che *lo desidera* ad abbandonare la tradizionale autarchia del proprio ruolo per abbracciare il valore formativo del dubbio ed essere disponibile a mettersi in gioco, requisiti propri e legittimi del ricercatore di conoscenza. Questo strumento, sotto il profilo metodologico, si sta quindi rivelando un utile mediatore per il processo di insegnamento/apprendimento in termini di promozione dello stile di lavoro collaborativo, di utilizzo simultaneo di canali comunicativi diversi, di adattamento e riorganizzazione dei materiali.

Inoltre, rispetto ad altre tecnologie, la lavagna digitale presenta un valore aggiunto: quello della versatilità e dell'attrattività che permettono di sollecitare più facilmente l'attenzione e il coinvolgimento degli alunni, allargando i confini comunicativi oltre la classe. La connessione con la rete può trasformarla in pochi istanti in una vera e propria *finestra sul mondo* attraverso la quale scoprire, esplorare luoghi in uno spazio che annulla le distanze, oppure in-

formarsi, comunicare ed interagire in tempo reale. Nel I ciclo essa si presta bene ad essere utilizzata anche come ambiente di gioco, per rendere più piacevole l'apprendimento, integrando la didattica tradizionale con le infinite risorse del web o per creare nuove lezioni.

Nella quotidianità della classe, la lavagna digitale può offrire svariati vantaggi. Ad esempio, consente di salvare di salvare una lezione in memoria e di riprenderla per svilupparne i temi, o più semplicemente per rivederla. Inoltre, sviluppa l'abitudine a condividere e scambiare contenuti e riutilizzarli. Usare tali strumenti non significa mettere da parte la tradizionale lavagna di ardesia o il libro di testo. Anzi, l'uso dei nuovi mezzi diventa ancora più utile proprio nel momento in cui nuove risorse e vecchi strumenti creano un connubio che alimenta e produce un sapere più ricco, flessibile, sempre aperto al nuovo.

Le opportunità didattiche sono davvero tante, fondamentale resta la funzione di supporto a nuovi contesti di apprendimento, come si è visto, caratterizzati dal "movimento e dalla collaborazione" che le lavagne digitali possono generare, scompaginando l'immaginario educativo tradizionale.



Didattica attiva con la LIM: lo schermo interattivo della LIM diventa il computer della classe²⁰.

²⁰ “Didattica attiva con la LIM” è un libro in cui G. Boaniuti compie un’analisi obiettiva circa vantaggi e problematiche che l’uso della LIM può comportare. Le immagini, invece, si riferiscono ad attività con la LIM di alunni di scuola primaria: lo svolgimento di un test di geografia in modalità collaborativa; una semplice lezione di storia “co-costruita dagli alunni” con la LIM, in coerenza con le indicazioni strategiche suggerite nel testo (La LIM nelle diverse situazioni didattiche. Terza e quarta strategia: scoperta guidata e strategia collaborativa). Classe 5^A, IC S.Antonio, Pontecagnano (SA), a.s. 2010/2011. G. Bonaiuti, *Didattica attiva con la LIM*, Trento, Erikson, 2009, ristampa 2010, pp. 124- 143.



Risorsse LIM. European Schoolnet²¹.

In ogni caso, c'è da chiedersi se e in quale misura questo *cavallo di Troia*²² riuscirà davvero a modificare il setting didattico trasmissivo. Come si è detto, molto dipenderà dal modo in cui gli insegnanti la useranno, dalla loro disponibilità.

Di recente, si stanno avviando una serie di progetti che mirano a verificare l'efficacia e la sostenibilità degli scena-

²¹ D. Bannister, *Come usare al meglio la vostra LIM*. Linee guida europee, European Schoolnet, settembre 2010. European Schoolnet è la rete di trenta Ministeri dell'Istruzione d'Europa e oltre con l'obiettivo di portare innovazione nella didattica. Si tratta di una guida per un efficace uso a scuola e in classe. <http://www.eun.org/web/guest/home>.

²² G. Biondi (a c. di), *A scuola con la Lavagna Interattiva Multimediale*, Firenze, Giunti, 2008, p. 40.

ri di apprendimento sostenuti dalle tecnologie, analizzando dinamiche e possibili risultati sul livello di apprendimento degli studenti. Queste sono le finalità della sperimentazione “iTEC” (Innovative Technologies for an Engaging Classroom)²³ che dal prossimo settembre European Schoolnet avvierà in dodici paesi europei tra cui l'Italia. Il progetto coinvolgerà circa 1000 classi che per quattro anni saranno seguite e monitorate per testare la validità di modelli alternativi sostenuti da setting tecnologicamente avanzati rispetto alla più tradizionale aula scolastica progettata per una didattica frontale.

Nella stessa direzione vanno le iniziative volte a sperimentare, nelle scuole secondarie di II grado, l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera, secondo la metodologia Content and Language Integrated Learning (CLIL) e i piani di formazione per gli insegnanti coinvolti ai quali viene data la possibilità di seguire corsi di perfezionamento all'estero o di partecipare ad esperienze formative all'interno della comunità europea.

La proposta più recente, infine è *l'E-English – per una didattica multimodale*²⁴, finalizzata alla ricerca-azione in percorsi didattici multimediali/multimodali in lingua inglese, ed è rivolta agli studenti del secondo biennio delle Secondarie di II grado.

E' evidente, quindi, che se il sapere tecnologico è fondamentale per non essere esclusi dai processi con cui si produce e si consuma cultura oggi in ogni parte del mondo,

²³ Cfr. <http://itec.eun.org/>.

²⁴ Vedi: Normativa Miur, http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4522_11.

il sapere pedagogico e didattico è indispensabile per dare sostanza e significato a tali processi.

Le cl@ssi del futuro

Di certo, l'interesse crescente sulle aule del futuro e la necessità di rispondere alle esigenze di un sistema educativo in costante trasformazione rende conto di una volontà di ripensare la scuola e le sue pratiche alla luce delle nuove tecnologie.

Questo intento si evince chiaramente dall'analisi del progetto Cl@ssi 2.0 del Piano Scuola digitale²⁵ attraverso il quale, a partire dal 2009, ben 416 classi di ogni ordine e grado di scuola sono state dotate di dispositivi tecnologici avanzati e multimediali per sperimentare e identificare modelli sostenibili e trasferibili di classe per la scuola di domani, ovvero di prefigurare la "classe del futuro". Naturalmente, si tratta di scenari in cui le ICT svolgono un ruolo di primaria importanza. Inoltre, sempre al fine di accompagnare il sapere pedagogico e didattico con quello tecnologico, è stato previsto un raffinato sistema di monitoraggio per verificare, nell'arco di un triennio, come e quanto l'impatto dell'azione possa intervenire nei processi formativi degli studenti. A tal fine, le classi sono state individuate in base a determinati requisiti e le istituzioni scolastiche hanno dovuto impegnarsi a collaborare con l'Anas e una rete

²⁵ Molte esperienze di questo progetto sono documentate e disponibili in rete. <http://www.scuola-digitale.it/classi2.0/>.

di Università ad essa associate²⁶ per l'intera durata del progetto.



Portale informativo “Cl@ssi 2.0”.²⁷

È evidente come spazi formativi così attrezzati possono trasformarsi in “aule con vista”, veri e propri ambienti di comunicazione, finestre sul mondo, luoghi di negoziazione

²⁶ Per garantire continuità ed efficacia sono state individuate classi terze per le primarie, classi prime per le secondarie di I e II grado; richieste la presenza di docenti in possesso di comprovate competenze digitali e la disponibilità di connessione per le classi interessate. Vedi: Bando Cl@ssi 2.0 del 6/09/2010. Piano scuola digitale.

Al progetto partecipano 19 Università impegnate ad offrire: supporto scientifico per la progettazione e assistenza nell'attuazione del progetto; partecipazione ai gruppi di lavoro regionale e nell'ambiente online; cura della descrizione dei progetti da inserire nell'archivio nazionale. Cfr. R. Maragliano, Cl@ssi 2.0: il ruolo delle Università nel progetto, 9 marzo 2010, <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1623>.

²⁷ <http://www.scuola-digitale.it/classi2.0/>.

delle conoscenze e di opportunità di crescita²⁸. Si tratta di contesti in cui si viene a formare anche una nuova identità di insegnante che diventa capace di realizzare sistemi *equi*²⁹ all'interno di una classe in cui la tradizionale didattica asimmetrica frontale non sia più dominante³⁰.

Dai dati attuali³¹ risulta che le Lim sono presenti nell'84,9% degli istituti, dislocate in aule ordinarie o in laboratori speciali in grado di innovare l'ambiente di apprendimento e le metodologie didattiche. Nel 91,4% dei casi le Lim sono finanziate dal ministero; nel 20% sono state acquistate dalle scuole con fondi propri o delle Regioni ed enti locali (10%); il 6,6% è riconducibile a donazioni da soggetti privati. Moltissime lavagne interattive multimediali, dunque, hanno già trovato posto nelle scuole di ogni ordine e grado in seguito all'azione innovativa dell'Agenzia Scuola. Appare chiaro che il tempo delle scelte è scaduto e che il futuro della scuola digitale sia già presente nella e oltre la scuola, in *contesti culturali allargati e aperti alla complessità e al cambiamento che caratterizzano i nostri tempi*³².

²⁸ Cfr. U. Margiotta, *Aula con vista. Comunicare a scuola...oltre la scuola*, in "Pedagogia più didattica", n.1, gennaio 2010, pp. 23-28.

²⁹ Il concetto di "sistemi equi" è sviluppato da E. Cohen in *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erikson, 1999.

³⁰ P. Ferri, *I nativi digitali: nuove forme di comunicare tra gli abitanti della Scuola*, in "Pedagogia più Didattica", n.1, gennaio 2010, p. 67.

³¹ Fonte: MIUR, *Ritratto dell'Italia in bianco e nero*, in "Newsletter docenti", n.167, 9 dicembre 2010. I dati sono tratti dal "44° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2010", Roma, 3 dicembre 2010. http://www.istruzione.it/web/istruzione/newsletter_docenti/index2010.

³² U.Margiotta, *Ibidem*.

La formazione diffusa degli insegnanti. I nuovi progetti nazionali

Nel processo di trasformazione che sta interessando il mondo scuola, investendo lo spazio e il tempo dell'apprendimento, di quali insegnanti si ha bisogno? Rispetto al passato, la nuova professionalità docente richiede competenze specifiche, oggi definite chiaramente dalle norme³³ ed intorno alle quali si è aperto da tempo un ampio dibattito sia a livello istituzionale, sia nella comunità educativa mondia-

³³ Vedi: Decreto 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «*Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti*», pubblicato in G.U. il 31 gennaio 2011, consultabile al sito: <http://nuovilicei.indire.it/>.

le³⁴. La scuola del futuro *pretende* altre professionalità rispetto al passato, arricchite di nuove competenze comunicative, linguistiche, tecnologiche e organizzative in grado di rispecchiare e interpretare i cambiamenti intervenuti.

Per affrontare queste sfide ed essere capaci di gestire la complessità della realtà scolastica, occorre, in primo luogo, una visione nuova, propria di una professionalità docente in grado di evolvere *lungo tutto l'arco della vita (lifelong*

³⁴ Numerosi studi e pubblicazioni testimoniano questo interesse. A riguardo, si vedano: *10 anni di scuola statale: a.s. 1998/99 – a.s. 2007/2008, Dati, fenomeni e tendenze del sistema di istruzione*, MIUR, 2009; *Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide*, Eurydice, Bollettino di informazione internazionale, 2004; L. Gianferrari, *I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali, Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*, FGA, Working Paper n. 23, 2/2010; *Quaderno Bianco sulla scuola*, Miur, 2007; E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004; U. Margiotta, *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Roma, Armando, 1999; A. Cenerini, R. Drago (a c. di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli Insegnanti*, Trento, Erikson, 2001; L. Galliani, *La scuola in rete*, Roma - Bari, Laterza, 2004; A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma - Bari, Laterza, 2011.

Nel novembre 2005, l'Indire, organizzando il convegno "Dove va la scuola? Formazione degli insegnanti, ambienti di apprendimento, processi di innovazione", dà vita al primo di molti altri momenti istituzionali -scientifici con lo scopo di promuovere una riflessione da parte del sistema scuola affinché immagini se stesso al di fuori di sé e "come il grande medium che rimedia la scuola". Cfr. <http://www.indire.it/ted/>. Inoltre, il 16 e 17 giugno 2011, si è svolta la conferenza internazionale "The Future of Education" per promuovere e condividere le migliori prassi a livello europeo in relazione all'innovazione nei settori della Formazione e dell'Educazione. Cfr. http://www.pixel-online.net/edu_future/index.php.

learning strategy)³⁵. Da qui nasce la necessità che agli insegnanti sia garantita l'opportunità di vivere una formazione permanente che li solleciti ad adottare un pensiero flessibile e a rivedere costantemente i modi di confrontarsi con una realtà mutevole, fino ad assumere *una concezione della cultura come forum, ovvero di un'educazione improntata alla negoziazione e ricostruzione del significato, abbandonando l'idea che il processo educativo consista in una trasmissione di conoscenze e valori da chi sa di più a chi sa di meno*³⁶.

D'altro canto, lo sforzo di aggiornamento richiesto al corpo docente diventa necessario se si vuole incidere più efficacemente sulla formazione e sull'educazione degli studenti. Come si è detto, ai docenti sono state offerte numerose occasioni di attività formative finalizzate al sostegno dei processi innovativi e gli stessi sono ormai consapevoli di dover fare qualcosa per superare il gap tra le esigenze educative delle nuove generazioni e la tradizionale offerta della scuola.

Eppure, come sostiene Biondi, *nonostante essi costituiscano il capitale più prezioso, sono anche l'elemento di mag-*

³⁵ Il Lifelong learning è un concetto sempre più attuale, connesso sia alla formazione continua legata all'evoluzione del mercato del lavoro, sia all'idea dell'apprendimento come elemento fondante della vita degli individui, attuabile lungo tutto l'arco della vita e non limitato al periodo tradizionale di formazione iniziale. In A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *op. cit.*, p.137.

³⁶ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma- Bari, Laterza, 1996, p. 152.

giore ostacolo al cambiamento³⁷. Alcuni studi³⁸ hanno messo in luce come quest'aspetto di resistenza al nuovo, di freno alla trasformazione, sia anche la causa di una più generale crisi della professionalità docente, che oggi risulta poco apprezzata dalla società. La "questione degli insegnanti" e i problemi relativi alla precaria professionalità, di cui da tanto si discute, hanno origine nella storia stessa della scuola italiana che mostra come, nel tempo, siano state inadeguatamente affrontate le problematiche relative alla componente più importante del sistema d'istruzione³⁹. Nel dibattito che si è alimentato in questi anni, l'attenzione si è focalizzata in larga parte sulla necessità di un miglioramento della qualità della formazione che resta il punto centrale del problema. Inoltre, va considerato che finora gli insegnanti hanno assistito non solo alle trasformazioni dovute all'emergere di nuovi modi di comunicare e interagire, ma anche ai radicali e rapidi cambiamenti didattico-istituzionali che hanno segnato la scuola italiana nell'ultimo decennio⁴⁰. In questi mutati scenari, crediamo che occorra continuare ad investire "molto" sulla formazione do-

³⁷ G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo, 2007, p.33.

³⁸ Bollettino di informazione internazionale, *Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide*. Eurydice, 2004.

³⁹ S. Santamaita, *Storia della Scuola*, Milano, Mondadori, 2010, pp. 157-207.

Sui temi legati alla professionalità docente e alla trasformazione dell'insegnante "dipendente" all'insegnante "professionista", possono risultare interessanti i seguenti volumi: *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, Annali dell'Istruzione, 1-2, 2003, A. Cenerini, R. Drago (a cura di), *Insegnanti professionisti*, Trento, Erickson, 2001.

⁴⁰ MIUR, *10 anni di scuola statale: a.s. 1998/99 – a.s. 2007/2008, Dati, fenomeni e tendenze del sistema di istruzione*, 2009.

cente e sul rilancio di una professionalità che rappresenta il vero motore del cambiamento, affinché si possa giungere ad incidere efficacemente nei diversi luoghi di costruzione del sapere.

In questo discorso si inseriscono le opportunità previste dal prossimo autunno con i nuovi progetti di formazione docenti⁴¹. Il complesso piano di azioni presenta un'offerta a tutto campo, all'insegna dello slogan *“Prendi il volo! Radica le conoscenze, libera le competenze”*. I vari percorsi, in linea con le sollecitazioni dell'UE che riconosce nella formazione la leva per l'innovazione e il miglioramento dei livelli di apprendimento dei giovani e invita ad investire nelle tecnologie come strumenti per promuovere il rinnovamento, saranno realizzati con i Fondi Sociali Europei.

Tra le parole chiave del programma troviamo: sperimentazione, collaborazione, blended, ricerca- azione, peer-education, personalizzazione, competenze, innovazione, comunità.

⁴¹ <http://formazionedocentipon.indire.it/>.



Formazione docenti PON 2011- 2012⁴².

La formazione riguarderà quattro aree disciplinari (italiano, lingue straniere, matematica, scienze) e un'area trasversale sull'uso delle TIC nella didattica, quest'ultima articolata in due corsi (Didatec) corrispondenti ad un livello base e avanzato.

⁴² Fonte: Materiali informativi, Seminari Ansa, Formazione docenti PON, disponibili al link: <http://formazionedocentipon.indire.it/>.



Piano editoriale formazione docenti 2011-2012⁴³.

Il modello formativo previsto è in e- learning blended e il tutor costituisce l'anello di congiunzione tra le attività in presenza e on line. L'azione punta alla promozione e allo sviluppo professionale dei docenti per raggiungere l'obiettivo prioritario di un rinnovamento delle modalità d'insegnamento, attraverso l'approfondimento delle conoscenze disciplinari, delle metodologie didattiche e l'integrazione delle tecnologie nelle prassi quotidiane. Mentre la formazione disciplinare si rivolge esclusivamente ai docenti delle scuole secondarie di I e II grado, la partecipazione al Dida-

⁴³ *Ibidem.*

tec è aperta alla primaria, alla secondaria di I grado e al biennio della secondaria di II grado. Interessante appare la scelta di un modello formativo improntato alla metodologia della *ricerca- azione*, attraverso cui si punta ad analizzare in modo critico i fenomeni e intervenire per modificare lo stato dell'arte. Si prefigura, quindi, una partecipazione attiva dei corsisti-ricercatori che diventano al tempo stesso oggetto e soggetto della ricerca.

L'intento è di stimolare la crescita professionale degli insegnanti attraverso un percorso che da una dimensione riflessiva e critica conduca ad una dimensione collaborativa, seguendo la circolarità propria della ricerca-azione.

Conclusioni

Appare evidente come a tutt'oggi esistano sia le condizioni sia le occasioni per realizzare una svolta educativa capace di riconnettere la scuola alla società e alle nuove generazioni di studenti che chiedono soprattutto nuovi modi di fare scuola. La ricetta non può esaurirsi in facili entusiasmi o cieche infatuazioni tecnologiche. Una didattica che aspiri ad essere efficace ed innovativa può derivare solo dalla sana considerazione che la scuola è viva e, come tutte le cose vive, in continuo movimento. Occorre, pertanto, un'equilibrata e saggia integrazione di tutti gli elementi che da sempre sostanziano le relazioni educative. Le tecnologie possono consentire interazione, ma la prima, vera "interazione" resta quella fondamentale ed unica che un insegnante accorto e sensibile sa instaurare e alimentare nel tempo con i propri allievi.

Ulteriore preconditione indispensabile per sostenere responsabilmente l'efficacia delle tecnologie a supporto dell'insegnamento è che la scuola si riconosca nell'obiettivo formativo prioritario che Edgar Morin definisce della *testa ben fatta*, ossia quello di stimolare costantemente la capacità di

organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione [...], sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessione [...] e di separazione [...]. Il processo è circolare, passa dalla separazione al collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi⁴⁴.

Bibliografia

- Bannister D., *Come usare al meglio la vostra LIM*. Linee guida europee, in "European Schoolnet", settembre 2010, <http://www.eun.org/web/guest/home>.
- Biondi G., *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo, 2007, p.33.
- Biondi G.(a c. di), *A scuola con la Lavagna Interattiva Multimediale*, Firenze, Giunti, 2008.
- Bollettino di informazione internazionale, *Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide*. Eurydice, 2004.
- Bonaiuti G., *Didattica attiva con la LIM*, Trento, Erikson, 2009, ristampa 2010.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2010.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Roma- Bari, Laterza, 1996.

⁴⁴ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 1999, p. 18.

- Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci, 1999.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Firenze, UTET, 2001.
- Calvani A., Landriscina F., Talloni I., (a c. di Calvani A.), *Tecnologia, scuola e processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Erickson, 2010.
- Cenerini A., Drago R. (a c. di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli Insegnanti*, Trento, Erikson, 2001.
- Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erikson, 1999.
- Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Ferri P., *I nativi digitali: nuove forme di comunicare tra gli abitanti della Scuola*, in "Pedagogia più Didattica", n.1, Trento, Erikson, 2010.
- Galliani L., *La scuola in rete*, Roma - Bari, Laterza, 2004.
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Gardner H., *Formae mentis, Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli, 1987 (ed. 2007).
- Gianferrari L., *I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali, Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*, FGA, Working Paper n. 23, 2/2010.
- Maragliano R., *Cl@ssi 2.0: il ruolo delle Università nel progetto*, in "Indire", 9 marzo 2010, <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1623>.
- Margiotta U., *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Roma, Armando, 1999.

- Margiotta U., *Aula con vista. Comunicare a scuola...oltre la scuola*, in "Pedagogia più didattica", n.1, Trento, Erikson, gennaio 2010.
- McLuhan M., in *Re- mediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini e Associati, 2002.
- McLuhan M., Quentin F. (1967), *Il medium è il messaggio*, Milano, Feltrinelli, 2011.
- Milani Don Lorenzo, *Lettera a una professoressa*, Firenze Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- MIUR, *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, Annali dell'Istruzione, 1-2, Roma, Le Monnier, 2003.
- MIUR, DGSSSI, *10 anni di scuola statale: a.s. 1998/99 – a.s. 2007/2008, Dati, fenomeni e tendenze del sistema di istruzione*, Roma, 2009, http://www.istruzione.it/web/ministero/pubblicazio_09.
- MIUR, Linee di sviluppo. Piano nazionale Scuola Digitale, 28 luglio 2010, Roma, Sala dei Ministri, DGSSSI, Ufficio V, <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/13437/11210>.
- MIUR, *Quaderno Bianco sulla scuola*, 2007.
- MIUR, *Ritratto dell'Italia in bianco e nero*, in "Newsletter docenti", n. 167, 9 dicembre 2010, http://www.istruzione.it/web/istruzione/newsletter_docenti/in dex2010.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Santamaita S., *Storia della Scuola*, Milano, Mondadori, 2010.
- Santoni Rugiu A., S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma -Bari, Laterza, 2011.
- Sirchia T., Riambientazione antropologica e scuola multimediale, in T. Sirchia (a cura di), *L'alfabeto e i media. Verso la scuola multimediale*, Marsala, Editrice Scolastica Italiana, 1994.
- Tosi L., *Il Modello di formazione*, in "Materiali del Seminario di formazione tutor per il Piano Nazionale di diffusione delle LIM", Montecatini, Ansa, 13-15 dicembre 2010.

FONTE della Normativa ministeriale citata è: MIUR,
<http://archivio.pubblica.istruzione.it>.

Sitografia

<http://archivio.pubblica.istruzione.it>

<http://cleverclub.it/>

<http://www.eun.org/>

<http://formazionedocentipon.indire.it/>

<http://www.icsantantonio.it/>

<http://www.indire.it/>

<http://www.interwritecommunity.it/>

http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale

http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0

http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/lim

http://www.istruzione.it/web/istruzione/newsletter_docenti/index2010

<http://itec.eun.org/>

<http://www.mimioitalia.com>

<http://nuovilicei.indire.it/>

http://www.pixel-online.net/edu_future/index.php

<http://www.prometheanplanet.com/italian/>

<http://exchange.smarttech.com>

(verificati al 17.07.2011: tutti i link risultano attivi)

Apprendimento significativo mediato dalla tecnologie

di **Barbara Bevilacqua**

Abstract

Le continue e complesse trasformazioni che caratterizzano la “liquidità” della società attuale, generano, rispetto al passato, nuovi valori e stili di vita, che determinano un cambiamento delle modalità conoscitive e comunicative dell’individuo.

In questa nuova prospettiva sociale la visione costruttivista del sapere, in particolare quella del costruttivismo socio-culturale, fornisce una risposta affinché l’individuo possa divenire protagonista responsabile della sua crescita personale e sociale, attraverso un impegno durevole per tutto l’arco della vita.

Il modello di apprendimento significativo presentato in questo contributo intende proporsi come una via praticabile nel contesto formativo e scolastico, per promuovere nello studente la competenza intesa come “saper agire, reagire e co-agire pensando”, per aprirsi responsabilmente all’apprendimento del futuro e costruire e co-costruire una cittadinanza consapevole.

In un’ottica europea è la competenza dell’imparare a imparare, che può essere sollecitata in percorsi formativi learning centered, attenti a tutte le dimensioni della personalità dell’apprendente (cognitiva, metacognitiva, pratico-operativa, affettivo-motivazionale, relazionale-sociale). È la competenza che viene alimentata in ambienti di apprendimento che valorizzano i saperi naturali dello studente e danno enfasi al suo ruolo attivo e riflessivo nei processi di costruzione, co-costruzione e condivisione di conoscenza e significato. Sono contesti “autentici”, in cui l’interazione comunicativa e sociale si realizza con altri soggetti, i pari e gli adulti (insegnanti, esperti) facilitatori, coaches e counselors, ma anche con le tecnologie. Queste ultime, dalle più tradizionali alle digitali e telematiche, fino alle moderne tecnologie sociali (web 2.0), sono “partner intellettuali” che aiutano a pensare. La classe diventa knowledge-building community, in cui tutti i membri sono impegnati in compiti autentici, che incoraggiano l’interdipen-

denza, nell'apprendimento efficace, tra saperi formali, informali e non formali.

Il clima di cooperazione e complicità positiva tra i membri del collettivo, sostenuto dall'utilizzo consapevole e intenzionale delle tecnologie, concorre a promuovere quell'imparare a imparare che si configura come chiave di volta per costruire oggi la cittadinanza digitale consapevole e, conseguentemente, ridurre il digital divide, importante causa del knowledge divide.

1. L'apprendimento significativo nella cornice teorica del costruttivismo socio-culturale

Il concetto di apprendimento significativo nasce all'interno del paradigma costruttivista della conoscenza e si sviluppa in molteplici correnti teoretiche, tra cui il costruttivismo socio-culturale.

La conoscenza è un processo di costruzione di significato da parte del soggetto, che rielabora in maniera personale e in parte arbitraria saperi già acquisiti, sensazioni ed emozioni. Questo processo, però, non rimane circoscritto alla sfera privata: nella consapevolezza che anche l'altro costruisce la propria conoscenza in modo soggettivo, si orienta all'accettazione e alla comprensione di prospettive multiple,¹ mediante forme di interazione comunicativa.

La comunicazione, che sta alla base dell'interazione sociale, è negoziazione di significati, che consente all'individuo di costruire in modo condiviso nuove conoscenze.

¹ Cfr. H. Gardner, *Intelligenze multiple*, traduzione dall'inglese di I. Blum, Edizioni Anabasi, Milano, 1994; *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2005; *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, 2007.

In quest'ottica la concezione costruttivista dell'apprendimento sottolinea la centralità del soggetto apprendente, che attivamente e intenzionalmente cerca e costruisce la propria conoscenza, riflette sulla sua azione e osservazione in un contesto reale e "autentico", in cui interagisce con gli altri, con le risorse informative e con le tecnologie.

Il processo formativo abbandona la logica dell'insegnamento (*teaching centered*) a favore dell'apprendimento (*learning centered*).

L'insegnante non è più considerato un "disseminatore d'informazione",² depositario indiscusso di un sapere universale, astratto e decontestualizzato. È piuttosto un *facilitatore*, un *tutor*, un *coach* e *counselor*, che guida l'allievo a riconoscere con consapevolezza e a ridefinire in modo flessivo la trama delle sue competenze.

Lo studente, spinto da personali interessi e motivazioni, costruisce attivamente una propria concezione della realtà attraverso un processo di integrazione di molteplici prospettive, che derivano non solo dalla trasmissione di saperi codificati, ma anche dalle conoscenze ed esperienze pregresse, in una dimensione dialogica in cui l'"interscambio dialettico" ha lo scopo di ottenere una "costruzione di con-senso".³ Lo sviluppo della conoscenza è un'"impresa sociale",⁴ frutto della comunicazione interpersonale, del confronto e dello scambio all'interno della comunità di ap-

² A. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci Editore, Roma, 2002, p. 32.

³ Cfr. *ivi*, p. 18.

⁴ Il termine "impresa sociale" è utilizzato da R. Lesh, H. M. Doerr, in *Beyond the constructivism*, LEA, Mahwah, NJ, 2003.

partenenza, della condivisione e negoziazione di significati espressi da una comunità di interpreti.

Da qui il modello di apprendimento significativo oggi ampiamente condiviso nell'ambito formativo, che vede David Jonassen⁵ tra i più illustri sostenitori.

2. Caratteristiche dell'apprendimento significativo

D. Jonassen, nella sua progressiva riflessione sul paradigma costruttivista socio-culturale, giunge a una definizione di *apprendimento significativo* fondata su alcuni attributi: attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e cooperativo.⁶

L'apprendimento è attivo se coinvolge attivamente l'apprendente nella costruzione della sua conoscenza in contesti significativi, mediante la manipolazione di oggetti, l'osservazione e l'interpretazione dei risultati dei suoi interventi.

Papert,⁷ a tal proposito, parla di "artefatti cognitivi", strumenti che consentono al soggetto in situazione di apprendimento di addentrarsi in un'esplorazione in cui co-

⁵ David Jonassen è Distinguished Professor presso l'Università del Missouri – Columbia, Scuola di Scienze dell'Informazione e delle Tecnologie per l'Apprendimento. Il sito personale è visitabile all'indirizzo: <http://web.missouri.edu/jonassend/>

⁶ Cfr. D. Jonassen et alii *Meaningful Learning with technology*, Pearson Education, Upper Saddle River – New Jersey – Columbus – Ohio, 2008.

⁷ Il matematico sudafricano Seymour Papert, uno dei pionieri dell'intelligenza artificiale, è considerato un *costruzionista* perché sottolinea il ruolo importante che nell'apprendimento attivo rivestono gli "artefatti cognitivi", oggetti e dispositivi che facilitano lo sviluppo di specifici apprendimenti (in primis il computer).

struire da solo i propri progetti, provare schemi e manipolare nozioni e idee, modificando lo *status* di “consumatore” di informazioni in quello di “produttore” di conoscenza.⁸

L'apprendere è quindi un processo alimentato dal fare pratico, necessario ma non sufficiente per generare apprendimento significativo.

L'azione, infatti, si traduce nell'imparare attraverso un fare costruttivo, che richiede la comprensione del compito, delle consegne e procedure, la riflessione cognitiva e metacognitiva sulle esperienze in corso, la comprensione del “perché” e del “come” della propria azione. Riflettendo su una situazione dubbiosa, gli studenti integrano le nuove esperienze e informazioni ricevute dall'esterno con la loro precedente conoscenza del mondo, in una sorta di negoziazione interna volta a trovare un senso a ciò che osservano. Iniziano costruendo i propri e semplici modelli mentali attraverso cui spiegano ciò che analizzano. Con l'esperienza e la riflessione tali modelli diventano sempre più complessi e richiedono, pertanto, una rappresentazione mentale più articolata, l'utilizzo di diversi processi di pensiero.

L'apprendimento avviene in modo significativo anche quando implica eventi consapevoli, intenzionalmente diretti al raggiungimento di un obiettivo e carichi emotivamente. Quando gli studenti intendono attivamente e deliberatamente conseguire un obiettivo cognitivo, pensano e imparano di più perché stanno realizzando un'intenzione. Ciò consente loro di utilizzare più efficacemente le conoscenze che hanno costruito in nuove situazioni, governan-

⁸ Cfr. M. Capponi, *Un giocattolo per la mente. L'“informatica cognitiva” di Seymour Papert*, Morlacchi Editore, 2009, p. 47.

do il cambiamento e le circostanze imprevedibili. La consapevolezza dello scopo da perseguire promuove la capacità di effettuare scelte e compiere decisioni e, conseguentemente, rafforza la convinzione di possedere le necessarie abilità, gli indispensabili strumenti e schemi d'azione per raggiungere le mete prefissate. Entrano così in gioco gli aspetti motivazionali, estremamente determinanti nel favorire lo sviluppo di processi di apprendimento significativo. Se lo studente sviluppa un sentimento di autostima e accresce la propria autoefficacia (*self efficacy*),⁹ maggiori sono la disponibilità, l'attenzione e l'impegno profusi nel compito e più matura la motivazione ad apprendere.

Jonassen mette in evidenza come l'apprendimento significativo sia anche autentico, cioè contestualizzato e complesso. Gli studenti imparano di più e meglio se sono impegnati in "compiti autentici"¹⁰, emergenti da "contesti autentici", strettamente correlati al mondo reale, in cui si affrontano "problemi autentici", quelli che si incontrano normalmente nella vita di tutti i giorni, dimostrando di essere in grado di risolverli utilizzando e applicando in modo intelligente le conoscenze e le abilità acquisite in nuove situazioni.

Il contesto, secondo Jonassen, è rappresentato dalle comunità di apprendimento e di costruzione di conoscenza,

⁹ Cfr. G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Edizione italiana tradotta da M. Vitolo et alii, A. Guida Editore, Napoli, 2008, pp. 130-131.

¹⁰ Cfr. H. Gardner, *Intelligenze multiple*, op. cit., pp. 117 e 126-131.

Cfr. M. Comoglio, *Insegnare e valutare con il portfolio*, saggio introduttivo al volume *La nuova scuola primaria*, Edizioni Fabbri: <http://www.apprendimentocooperativo.it/?ida=5974>

in cui le persone apprendono in forma cooperativa, imparando a considerare criticamente differenti e varie prospettive per affrontare e risolvere problemi. La cooperazione richiede la conversazione tra i partecipanti. Gli allievi che lavorano in gruppo devono necessariamente negoziare una comprensione comune del compito, concordare la scelta di metodologie adeguate per realizzarlo. La classe si fa comunità di apprendimento, «comunità di cui lo studente diviene membro cosciente e legittimo, attraverso un'accresciuta *identità* (dell'io attraverso il noi) che gli dà coscienza sociale, senso di responsabilità, spirito d'iniziativa, capacità critica, spirito di solidarietà».¹¹

In questa dimensione sociale dell'apprendimento le comunità di studenti sono considerate, in un'ottica vygotskijana, molteplici "zone di sviluppo prossimale", dove il mutuo tutoraggio tra pari, alimentato dallo *scaffolding cognitivo* ("sostegno" dei compagni esperti, dell'insegnante, dell'esperto), crea "coreografia di squadra",¹² che orienta senza dirigere le teorie ingenue dell'allievo. Questi è così guidato a rivisitare il suo sapere e a riflettere sulle sue esperienze; è facilitato nella soluzione di problemi in una situazione di *impasse*; è sostenuto nei processi di costruzione della conoscenza, di sviluppo di abilità e competenze utili al conseguimento di obiettivi formativi centrati sui suoi bisogni. I processi interattivi tra gli agenti della comunità diventano motore che promuove la comunicazione e la

¹¹ A. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, op. cit., p. 92.

¹² Cfr. G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, op. cit., p. 201.

condivisione di conoscenze, abilità, *expertise*, nonché l'apertura nei confronti di prospettive multiple. La varietà di conoscenze, esperienze e competenze all'interno di un collettivo di lavoro rappresenta un potenziale per un'azione più ampia e ricca, mediante la valorizzazione di tutti i tipi di intelligenza e dei talenti personali; nel contempo tale varietà facilita la legittimazione delle diversità e la comprensione delle differenze.

Ecco allora che il sostegno non si realizza solo sul piano cognitivo, ma anche su quello affettivo-motivazionale e relazionale-sociale. Lo *scaffolding affettivo* stimola, incoraggia, approva lo studente nel suo avvicinarsi alla pratica esperta. Sollecita la partecipazione attiva, l'interesse e la creatività, agendo positivamente sul senso di fiducia, sui sentimenti di autostima ed autoefficacia, sull'*empowerment*¹³ finalizzato all'impegno e alla responsabilità, quindi sulla motivazione ad apprendere.

3. Apprendere in modo significativo nella società della conoscenza per costruire e gestire competenze individuali e collettive

La concezione di apprendimento significativo fin qui descritta risponde a «una visione del processo educativo capace di dispiegare le potenzialità individuali, in armonia con le richieste sociali e in corrispondenza con le esigenze del mondo del lavoro e con il mercato della conoscenza e del sapere».¹⁴

¹³ Per approfondire il concetto di *empowerment* cfr. *ivi*, op. cit., p. 213.

¹⁴ A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, Liguori Editore, Napoli, 2009, p. 28.

Nella società post-industriale, infatti, si vengono affermando nuovi valori, modelli e stili di vita rispetto al passato. Al modello sociale industriale, fondato sui beni materiali, tangibili, succede un modello sociale in cui la ricchezza deriva da risorse immateriali, dalla conoscenza, tanto da giungere a coniare il termine *knowledge society* (società della conoscenza), attribuendolo all'odierna società. Nella *knowledge society* «la conoscenza [...] è una ricchezza privata e collettiva in grado di assicurare al singolo una migliore qualità della vita e di garantire rapporti sociali basati sui principi di uguaglianza, rispetto, inclusione e produttività. In questo senso, la conoscenza è un bene comune e come tale va perseguita, preservata e condivisa».¹⁵ Ma la conoscenza è anche un bene individuale «che si inserisce fra quei diritti fondamentali della persona di cui nessun uomo e nessuna donna dovrebbero essere privati».¹⁶

Parallelamente al modello sociale sta mutando anche il modello economico-produttivo, che, influenzato dalla rivoluzione tecnologica, va via via attribuendo importanza all'aspetto "immateriale" del lavoro, legato alle relazioni interne ed esterne, alla comunicazione, alle capacità metodologiche e strategiche di ideazione e progettazione, alla responsabilità individuale e alla condivisione dei valori aziendali.¹⁷

¹⁵ Ivi, p. 25.

¹⁶ Ivi, p. 26.

¹⁷ Cfr. F. Da Re et alii, *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto*, Pubblicazione del MIUR – USR del Veneto, Grafiche Serenissima, 2009, p. 40.

G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, op. cit., p. 22.

Ecco allora che nella « “società dell’informazione e della comunicazione”, che ha poi trovato il suo apice nella “società della conoscenza»,¹⁸ sta cambiando radicalmente il modo di elaborare l’informazione e condividere il sapere.

La continua creazione di conoscenza tende a configurarsi come un vantaggio competitivo all’interno delle sfide aperte dalla società e dall’economia della globalizzazione. Questo modello dinamico, però, dovrebbe poter mettere la persona nelle condizioni di accedere liberamente alla ricchezza di saperi in continuo movimento. Nella “società liquida”¹⁹ del terzo millennio, dove si vivono situazioni che si modificano prima ancora che il suo agire riesca a consolidarsi in abitudini e procedure, sorge più che mai l’esigenza non solo di “sapere” e “saper fare”, ma principalmente di saper e voler agire e reagire con efficacia e efficienza in contesti “liquidi”, imprevedibili, incerti, complessi, trovando equilibrio nel movimento.

L’individuo, quindi, per contribuire attivamente e consapevolmente alla costruzione della conoscenza, deve poter sviluppare metacompetenze, che gli consentano, in un’ottica europea,²⁰ di muoversi con consapevolezza riflessiva in contesti sempre meno regolati.

¹⁸ A. Spinelli, *Un’officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, op. cit. pp. 11-12.

¹⁹ Per “Società liquida”, “modernità liquida”, “vita liquida”, “liquidità”, cfr. Z. Barman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2000 e *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2008.

²⁰ Cfr. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18-12-2006 (2006/962/CE) e *Quadro di riferimento europeo* (2007).

Ne deriva il modello formativo di seguito rappresentato.²¹

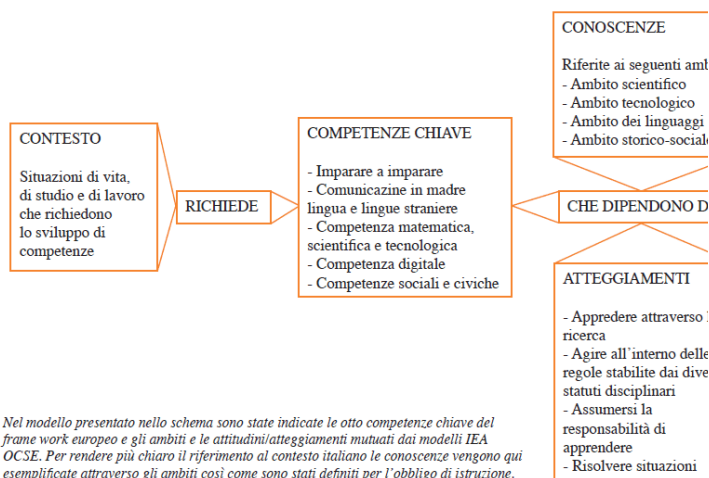


Figura 1. Modello formativo fondato sul concetto di competenza

Esso evidenzia come, per ciascun individuo, sia centrale l'apprendimento, lungo tutto l'arco della vita, delle cosiddette otto competenze chiave, per la realizzazione e lo sviluppo personali, la costruzione della cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, l'ottenimento di un'occupazione.

²¹ Cfr. M. Fierli, V. Gallina, *Perché le competenze?*, in *Speciale – A scuola di conoscenze e competenze*, Editoriale di *Education 2.0*, agosto 2010, p. 3. Nella fig. 1. risultano cinque competenze chiave. L'autore non spiega il motivo di tale "restrizione", ma l'interpretazione di chi scrive questa nota è di una possibile "fusione" di competenze affini. Ad es. le due competenze relative alla "comunicazione" ("nella madrelingua" e "nelle lingue straniere") possono essere state unificate; le competenze "spirito di iniziativa e imprenditorialità" e "consapevolezza ed espressione culturale" possono essere state raggruppate sotto la voce "competenze sociali e civiche".

L'acquisizione di queste competenze consente l'adattamento alle nuove situazioni, favorisce l'incremento della motivazione e della soddisfazione sul lavoro, migliorandone la qualità, permette di far fronte in maniera consapevole e responsabile al nuovo mondo digitale, comprendendone a fondo le opportunità e le sfide, ma anche le questioni etiche connesse alle nuove tecnologie.

La competenza è un modo di essere, di agire e reagire *in progress* della persona, a seconda delle situazioni in cui si trova ad operare. «Implica una visione olistica dell'individuo e del suo apprendimento: i saperi, i saper fare, i saper essere devono sintetizzarsi nel soggetto e dare origine ad atteggiamenti sia speculativi che operativi, nella consapevolezza dei processi attuati e nella capacità di controllo e valutazione del processo stesso».²²

Da tutto ciò si evince che una competenza può dirsi raggiunta quando saperi, saper fare e saper riflettere diventano patrimonio di ciascun individuo e vengono spontaneamente, consapevolmente e responsabilmente applicati alla soluzione di problemi di varia natura, emergenti da contesti di vita, di studio e di lavoro liquidi, reali e autentici.

L'individuo, però, non agisce mai da solo. Per poter rispondere efficacemente alle sempre più complesse e fluide esigenze della società in cui vive, è necessario saper interagire e co-agire con i soggetti sociali: «la risposta compe-

²² S. Pea, *La scelta del curriculum per competenze*, in *Speciale – A scuola di conoscenze e competenze*, op. cit., p. 9.

tente dovrà essere una risposta di rete e non solo una risposta individuale». ²³

«Come le due facce di una medaglia, ogni competenza comporta due dimensioni indissociabili: individuale e collettiva». ²⁴ Oggi più che mai «la natura altamente relazionale della *network society* richiede anche di saper mettere in relazione, in rete, conoscenze, persone, processi» ²⁵, per cui difficilmente è possibile essere competenti da soli, rimanendo isolati.

La “liquidità” dell’odierna *network society* coinvolge in particolar modo le nuove generazioni, i “nativi digitali” ²⁶, nati e cresciuti in un ambiente fortemente marcato dalle tecnologie digitali. I giovani d’oggi sono “multitasking”, abituati a ricevere e a gestire rapidamente e simultaneamente informazioni da più fonti multimediali; perennemente connessi alla rete, con un accesso *random* alla conoscenza, senza più limiti spazio-temporali; impegnati nella produzione e co-produzione di contenuti mediante approcci ipertestuali e processi *bottom up*, che richiedono una capacità di riadattabilità *in progress*, «costantemente in “armonia” con un sistema la cui imprevedibilità, al momento, è l’unica certezza». ²⁷

²³ G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, op. cit, p. 63.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ A. Spinelli, *Un’officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, op. cit. p. 30.

²⁶ Cfr. Marc Prensky, *Digital Natives Digital Immigrants*, 2001 e *Digital Natives Digital Immigrants, Part II: do they really think differently?*, 2001: <http://www.marcprensky.com/writing>

²⁷ A. Spinelli, *Un’officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, op. cit. p. 25.

Ecco allora che, in un'ottica costruttivista socio-culturale, la produzione-gestione-diffusione responsabile-consapevole-condivisa della conoscenza rappresenta, nell'attuale *liquid modernity*, una (forse "la") strategia in grado di rispondere alle rinnovate sfide socio-economiche della *knowledge society*, così come emerge dai riferimenti europei in materia di competenze chiave per l'apprendimento permanente.

«Alla scuola e al mondo della formazione si chiede di preparare studenti e persone in grado di padroneggiare linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico, capaci di raggiungere una maturità intellettuale e comportamentale che consenta loro di cogliere la dimensione unitaria del sapere, di sviluppare il senso della responsabilità personale e di assumere un atteggiamento critico di fronte alla realtà»;²⁸ studenti e persone capaci di apprendere in forma significativa per «vivere nelle rinnovate condizioni sociali ed economiche senza [...] perdere di vista i valori umani fondamentali della crescita del sé, dell'autosviluppo e della solidarietà e inclusione sociale»;²⁹ studenti e persone in grado «di concretare un "empowerment" e un *self-empowerment* che possano favorire la "cittadinanza attiva" come `partecipazione sul piano culturale, politico/demo-

²⁸ M. R. Zanchin et alii, *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto*, op. cit., p. 79.

²⁹ A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, op. cit. p. 29.

cratico e/o sociale dei cittadini alla società nel suo complesso e in seno alla collettività' ». ³⁰

Tutto ciò richiede all'individuo di essere protagonista responsabile della sua crescita personale e sociale attraverso un impegno durevole per tutto l'arco della vita (*life long learning*), che lo guidi alla maturazione delle competenze chiave europee per "saper agire, reagire³¹ e co-agire pensando", nella complessità, provvisorietà e liquidità della nostra *knowledge society*.

L'apprendimento significativo può rispondere a tali esigenze contribuendo a formare un cittadino attivo oggi, responsabilmente e consapevolmente aperto al domani.

4. Apprendere in modo significativo è *imparare a imparare*

Apprendere in modo significativo per costruire e gestire competenze individuali e collettive diventa, dunque, una priorità educativa nella complessa, flessibile e dinamica società della conoscenza. Priorità riconosciuta anche dall'Unione Europea che, nel raccomandare le competenze chiave per l'apprendimento permanente, considera come trasversale a tutte le competenze *l'imparare a imparare*.

³⁰ Ivi, pp.23-24. Nella citazione è riportato un estratto del documento della Commissione della Comunità Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2001.

Il corsivo è nostro. Per *self-empowerment* s'intende il sentimento di "potere personale", di "potere su di sé", il sentirsi capaci di educare e controllare se stessi, di far emergere i propri talenti e risorse.

³¹ Cfr. F. Da Re et alii, *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto*, op. cit., p. 45.

Si tratta di una competenza metodologica, utile a tutti i processi di apprendimento significativo, come si evince dalla definizione contenuta nel riferimento europeo: «Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza».³²

Imparare a imparare è apprendimento attivo e intenzionale, perché implica l'impegno costante ad organizzare il proprio bagaglio culturale, individuando, scegliendo ed utilizzando strategie, modalità, strumenti e fonti di informazione e formazione anche in funzione dei contesti operativi, dei tempi disponibili, del personale metodo di studio e di lavoro, dei propri bisogni ed obiettivi. Emerge qui il riconoscimento degli apprendimenti non formali e infor-

³² Cfr. *Quadro di riferimento europeo* (2007), doc. cit., p. 10.

mali, in grado di contribuire, accanto a quelli formali, a costruire e gestire la competenza individuale e collettiva.

Nella vita quotidiana, al lavoro, in famiglia, nel tempo libero (contesti di apprendimento informale), così come accade in contesti educativi extrascolastici (contesti di apprendimento non formale), si ricorre abitualmente a risorse, strumenti e informazioni disponibili nell'ambiente in cui si opera, per far fronte a problemi o svolgere compiti anche in situazioni di imprevedibilità. Spontaneo e naturale è pure il ricorso al supporto di persone più esperte (*scaffolding*) che concorrono, attraverso processi dialogici di scambio e confronto di saperi, nonché di dinamiche relazionali basate sulla collaborazione e negoziazione di significati, alla graduale interiorizzazione di nuove conoscenze.

Si tratta dunque di creare anche a scuola, o comunque in ambiti istituzionalizzati, contesti di apprendimento sociali, significativi, dinamici, autentici, in cui sia «possibile trasformare il sapere da disciplinare in un processo di costruzione e di interazione fra saperi stabili e competenze liquide. [...] Contemporaneamente, condividere con gli altri i processi conoscitivi in un percorso collettivo di costruzione del sapere, sollecita prospettive multiple della realtà e, perciò, un'attitudine al pluralismo come base fondamentale per l'integrazione e l'inclusione».³³

Conseguentemente *imparare a imparare* è anche apprendimento costruttivo e cooperativo: costruttivo perché è la competenza che favorisce processi e metaprocessi di apprendimento, che stimola capacità cognitive e sostiene ana-

³³ A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, op. cit. p. 32.

lisi metacognitive *in progress*, nel corso dell'azione³⁴, incoraggiando una continua pratica riflessiva, una sempre maggiore comprensione (e non solo conoscenza) della realtà, un progressivo miglioramento delle proprie strategie cognitive, ma anche del lavoro comune. *Imparare a imparare* si fa così anche apprendimento cooperativo, perché è la competenza grazie a cui è possibile sviluppare non solo un agire e reagire, ma anche un co-agire consapevole e responsabile, che alimenta positivamente la motivazione ad apprendere e facilita la costruzione e lo sviluppo di competenze collettive.

5. Progettare ambienti di apprendimento significativo ³⁵

Un ambiente di apprendimento è un ambiente pensato specificatamente a fini didattici; è la risultante dell'integrazione, in un sistema organico e coerente, di una molteplicità di elementi implicati nel processo di apprendimento.

³⁴ Cfr. *ivi*, p. 31.

³⁵ Il modello di "ambiente di apprendimento" descritto nel paragrafo emerge da uno studio di diversi autori. In particolare cfr.:

- Ausubel David Paul, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli Editore, Milano, 1987.
- Jonassen David et alii, *Meaningful Learning with technology*, op. cit.
- Spinelli Angela, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, op. cit.
- Varisco Bianca Maria, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, op. cit.
- Wilson Brent G., *What is a Constructivist Learning Environment?* In Brent G. Wilson (a c. di), *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*, Educational Technology Publication, Englewood Cliff, New Jersey, 1996

L'allievo è coinvolto attivamente nella costruzione della conoscenza, partendo dall'identificazione e comprensione di situazioni di *problem solving* concrete e autentiche, rilevanti nel mondo reale, capaci di valorizzare tutti i talenti e le intelligenze multiple. L'individuazione consapevole di strategie risolutive richiede la capacità di saper applicare una vasta gamma di conoscenze ed elevate abilità di pensiero, di saper "agire-pensando", dimostrando ciò che effettivamente si sa fare con ciò che si sa.³⁶

La progettazione di contesti di esplorazione e manipolazione di artefatti materiali, cognitivi, dialogici e concettuali³⁷, di quelli che Jonassen definisce *cognitive tools* o *mind tools*, "strumenti" in grado di facilitare e arricchire i processi formativi, assume un'importanza fondamentale per promuovere il *transfer* dell'apprendimento dal contesto scolastico alla vita reale e viceversa, e migliorare le abilità cognitive e metacognitive.

In quest'ottica l'apprendistato cognitivo può sostenere processi di apprendimento significativo. Si tratta di un approccio che, muovendo dal concreto verso l'astratto, orienta, senza mai dirigere, lo studente all'azione riflessiva *in progress* sia sui contenuti appresi sia sui processi attivati; lo incoraggia a ragionare con criticità sulla realtà da molteplici prospettive, favorendo lo sviluppo del pensiero di-

³⁶ Cfr. M. Comoglio, *Insegnare e valutare con il portfolio*, op. cit. e *La valutazione autentica*:

http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz_autentica.pdf

³⁷ Per il concetto di "artefatto concettuale" di Bereiter cfr. Varisco B. M. *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci Editore, Roma, 2004

vergente e creativo e promuovendo la competenza nel dominio della pratica.

In questa prospettiva il docente si fa facilitatore, *coach* e *counselor*.

È innanzitutto esperto disciplinare, perché una didattica attiva non rigetta i contenuti *in toto*, ma solo quelli che producono conoscenza inerte. I contenuti vanno «trasmessi nel contesto di un problema da risolvere, di una attività da svolgere e selezionati sulla base della loro utilità ad affrontare quelle situazioni», perché *sarà anche possibile far sì che le persone apprendano ciò che noi vogliamo, ma in futuro ricorderanno e useranno solo ciò che ha un senso per loro*.³⁸

Il docente diviene anche esperto di apprendimento, in grado di facilitare gli studenti nei processi di codifica delle conoscenze chiave irrinunciabili e di attivazione dei saperi naturali, della loro organizzazione, mappatura e trasferibilità da un dominio a un altro. Incoraggia l'interdipendenza tra saperi formali, informali e non formali. Con strategie di *debriefing* ("interrogare a fondo") accompagna l'allievo lungo la strada della metacognizione, sollecitando la presa di coscienza dei punti di forza e di debolezza del suo percorso di apprendimento. Stimola processi di rielaborazione

³⁸ Cfr. G. Marconato, *E-learning senza Learning Object: un approccio per attività di apprendimento*, in G. Marconato (a c. di), *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell'arte all'inizio del nuovo millennio*, Erickson, Trento, 2009, p. 149. Nella stessa pagina l'autore cita D. Jonassen, da *Meaningful Learning with technology*, op.cit..

La tematica della "conoscenza inerte" è approfondita dallo stesso autore, in collaborazione con P. Litturi, anche nel paper *Conversazione con David Jonassen*, pubblicato in *Sistemi & Impresa*, n. 9, novembre 2005: <http://www.scribd.com/doc/230861/Conversazione-con-David-Jonassen>

e trasferibilità di quanto appreso in contesti specifici: lo studente impara a stabilire dei ponti (*bridging*) tra i saperi acquisiti e le nuove situazioni in cui potrà reinvestirli e comunicarli socialmente.

In qualità di esperto attento alla sfera intra e interpersonale dell'apprendente, il docente tende altresì a perseguire un clima di dialogo, ascolto, accettazione e sostegno reciproci, di relazioni positive, di sperimentazione di sé, fornendo *scaffolding* non solo *cognitivo* ma anche *affettivo* e favorendo modalità di apprendimento a mediazione sociale come il *peer tutoring* (insegnamento reciproco) e la *peer collaboration* (collaborazione tra pari).

Ecco allora che un ambiente di apprendimento costruttivista diviene *knowledge-building community*,³⁹ comunità di apprendimento in cui gli agenti sono in relazione tra loro e imparano attraverso processi dialogici, che promuovono la condivisione di saperi, abilità, *expertise*, la cooperazione nei processi di co-costruzione di conoscenza e significato, l'apertura nei confronti di prospettive multiple.

In questo contesto «il *Cooperative Learning* considera esperto l'insegnante che sa gestire e organizzare esperienze di apprendimento condotte dagli stessi studenti e, insieme, sviluppare obiettivi educativi di collaborazione, so-

³⁹ Cfr. modello di Scardamalia e Bereiter (2006) in:

http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF47/6_TD47_Vanin_Cacciamani.pdf articolo di L. Vanin e S. Cacciamani, "*Knowledge Building Community in classe: progettazione, realizzazione e valutazione*", pubblicato nella rivista del CNR di Genova *TD Tecnologie Didattiche*, N. 47, n.2, anno 2009.

lidarietà, responsabilità e relazione, riconosciuti efficaci anche per una migliore qualità dell'apprendimento».⁴⁰

Il clima cooperativo e positivo dell'ambiente di apprendimento favorisce un maggiore coinvolgimento di tutti gli allievi nella condivisione consapevole e intenzionale di obiettivi, scopi, strategie, nonché un graduale superamento di pregiudizi e barriere comunicative interpersonali. Un ambiente ricco socialmente, organizzato in gruppi di cooperazione, in cui sia possibile, attraverso la distribuzione e alternanza dei ruoli e della *leadership*, esplorare domini di conoscenza insieme ai compagni e all'insegnante, consente ai partecipanti di operare reciprocamente all'interno delle proprie zone di sviluppo prossimale, ottenendo risultati più avanzati di quelli conseguibili nelle normali attività individuali.

Se ciascuno studente si sente accettato e valorizzato nel gruppo per quello che è, ha modo di rafforzare i sentimenti di autostima e autoefficacia, elementi che esercitano un forte peso sulla motivazione ad apprendere. Questi fattori emotivo-motivazionali sono strettamente connessi con la creazione di una cultura di *empowerment* e di *self-empowerment*, volta a far acquisire agli allievi un senso di potere, di forza e di fiducia nelle proprie capacità, tale da modificare positivamente i risultati dell'apprendimento e da accrescere competenze intra e interpersonali.

Un ambiente di apprendimento costruttivista, in definitiva, promuovendo percorsi formativi *learning centered*,

⁴⁰ M. Comoglio, *Una risorsa cruciale per l'integrazione: i gruppi cooperativi di apprendimento*, 2000: <http://www.costruttivismoedidattica.it/didattica/gruppi/gruppi.htm>.

attenti a tutte le dimensioni del soggetto apprendente (a quella cognitiva, metacognitiva, pratico-operativa, ma anche a quella affettivo-motivazionale e relazionale-sociale), sostiene processi di sviluppo di competenze individuali e collettive, favorisce la crescita personale e la cittadinanza attiva e consapevole nell'attuale contesto della *knowledge society*.

6. Il ruolo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e delle Tecnologie Sociali emergenti

Nella cornice teorica costruttivista socio-culturale, ambienti di apprendimento significativo in cui poter costruire, co-costruire e condividere un modello di conoscenza che tenga conto delle caratteristiche della *knowledge society*, possono essere supportati dalle tecnologie digitali e telematiche e da quelle sociali emergenti.

Le ICT (Information and Communication Technology) possono diventare *artefatti, tools*, strumenti di apprendimento significativo, se forniscono agli studenti opportunità di imparare *con* le tecnologie e non *dalle* tecnologie.⁴¹

Il rischio infatti è di servirsi delle tecnologie, *in primis* del computer con tutte le periferiche e i software annessi e connessi, in un'ottica di insegnamento tradizionale e trasmissivo, come strumenti, cioè, che presentano, conservano e distribuiscono informazioni agli studenti. Non si dovrebbe utilizzare la "tecnologia come insegnante" e *repository* di informazioni, perché in questo modo non produce alcu-

⁴¹ Cfr. D. Jonassen et alii, *Meaningful Learning with technology*, op. cit., p. 5.

na differenza significativa in termini di apprendimento. Si dovrebbe, piuttosto, considerare la tecnologia come “partner intellettuale” che aiuta a pensare.⁴² Gli studenti apprendono in maniera significativa se sanno padroneggiare consapevolmente l’uso delle tecnologie, dimostrandosi in grado di utilizzarle anche in forma creativa per organizzare e rappresentare ciò che conoscono e che stanno imparando, per creare prodotti e risolvere problemi ancorati alla vita reale, per riflettere su contenuti e processi.

Le tecnologie, definite opportunamente da Jonassen “*collaboration tools*”, possono promuovere la collaborazione, la cooperazione e la distribuzione di conoscenza nelle *knowledge-building communities*; rendere possibile e supportare i processi dialogici, quindi la conversazione, la discussione, il confronto produttivo, la negoziazione di significati, la costruzione di consenso, implicando da parte di tutti l’impegno a riflettere criticamente in un’ottica “progressista”, di miglioramento della conoscenza.

Al tempo stesso le tecnologie concorrono a promuovere nell’allievo lo sviluppo di atteggiamenti che caratterizzano la sfera affettivo-motivazionale, diventando un importante *partner* in grado di offrire *scaffolding*, un’impalcatura nello sviluppo di conoscenze e abilità (*scaffolding cognitivo*) e nella maturazione di competenze anche a livello intrapersonale (*scaffolding affettivo*). Le “zone di sviluppo prossimale”, infatti, includono non solo le persone (insegnanti, esperti, compagni più capaci), ma anche le tecnologie, sia quelle tradizionali, sia quelle digitali e telematiche, fino

⁴² Cfr. G. Marconato e P. Litturi, *Conversazione con David Jonassen*, op. cit., p. 17.

alle più recenti tecnologie sociali, che possiedono le potenzialità per diventare motori in grado di agire positivamente sulla motivazione ad apprendere, l'interesse, la partecipazione, l'impegno.

La rete, il web 2.0, pensati come "partner intellettuali", possono fornire all'insegnante un valido apporto per la predisposizione di ambienti *learning centered* capaci di sviluppare "la competenza" dell'*imparare a imparare*, senza trascurare la tipicità delle forme, degli stili e dei contesti di apprendimento dei bambini e giovani d'oggi.

Nella complessità dell'odierna società, infatti, la quotidianità degli studenti è molto diversa da quella degli adulti. Se la quotidianità di questi ultimi è fatta di pre-tecnologie digitali e telematiche o comunque di tecnologie concepite nell'ottica dei "migranti digitali", che «hanno sempre un piede nel passato, nella loro terra d'origine»⁴³, quella dei bambini e giovani d'oggi è imbevuta di tecnologie. Videogiochi, computer, Internet, telefoni cellulari, *tablet* e ogni altra sorta di dispositivo simile, sono "vissuti" dai "nativi digitali" *multitasking*, come «estensioni fisiche del proprio corpo», come presenza normale e naturale nei propri luoghi di vita, elementi costanti incorporati simultaneamente, spontaneamente e con estrema naturalezza nelle pratiche personali e sociali.⁴⁴

⁴³ G. Marconato, *Emergenza educativa e nuove tecnologie. Stimoli per una riconsiderazione della questione*, Articolo pubblicato in *Rassegna CNOS*, Anno 25/N.3, 2009, p. 23:

<http://www.scribd.com/doc/24475078/Emergenza-educativa-e-nuove-tecnologie-Stimoli-per-una-riconsiderazione-della-questione>

⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp. 22, 25.

L'esplosione di Internet e la globalizzazione della rete, la diffusione dei *Social Network* e dei *Social Software* del web 2.0, stanno sempre più orientando gli *screen-agers*⁴⁵ verso forme di apprendimento informale, autodiretto, partecipativo. Attraverso un sistema paritario di sviluppo e condivisione di contenuti, i giovani assumono il nuovo ruolo di *prosumer*, produttori e co-produttori di conoscenza e significato mediante processi *bottom-up*, piuttosto che *top-down*, e strumenti decentralizzati controllati da loro stessi, piuttosto che dall'istituzione scolastica.

«Le tecnologie sociali consentono alle persone di raggiungere informazioni, conoscenza e altre persone che non sarebbero in grado di trovare *off-line*, sorpassando quindi qualsiasi intermediario come scuole, postini, agenzie di viaggio e mezzi di comunicazione per incontrarsi. Il web sta diventando il più grande luogo di convergenza degli esseri umani»⁴⁶, si sta trasformando in un “villaggio” attraente e seducente, in cui soprattutto i giovani d'oggi si incontrano e «cercano nella velocità e nelle relazioni a distanza la loro identità che forse nelle “città” in cui abitano normalmente non trovano più».⁴⁷

Il luogo dell'apprendimento cambia, non è più situato ma distribuito, «diventa il prodotto dei fattori spazio-tem-

⁴⁵ Cfr. D. Rushkoff, *Screenagers: Lessons in Chaos from Digital Kids*, Hampton Press Communication, Cresskill - N.J., 2006.

⁴⁶ Cfr. T. Arina, *Apprendimento informale e il ruolo delle Tecnologie Sociali emergenti*, in G. Marconato (a c. di), *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell'arte all'inizio del nuovo millennio*, op. cit. p. 105.

⁴⁷ L. Fiorini, *Competenze per la costruzione della cittadinanza digitale consapevole*, in G. Marconato (a c. di), *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell'arte all'inizio del nuovo millennio*, op. cit., p. 192.

po-modi-strumenti, è dentro e fuori ognuno, è lo spazio virtuale della cittadinanza digitale iperconnessa».⁴⁸ Le relazioni sociali tessono una trama sempre più liquida e fluttuante, in cui la *serendipity*⁴⁹, l'interazione accidentale fra individui, può creare una sorta di "terzo spazio", che si aggiunge, a volte sostituendosi, ai luoghi frequentati fra la casa (primo spazio) e il lavoro o la scuola (secondo spazio) e in cui le persone possono interloquire in maniera significativa, mediante riflessioni *durante* e *a seguito* dell'azione, che consentono di allargare individuali e ristrette visioni, concepite attraverso esperienze pregresse.⁵⁰

È in questo "villaggio" o "terzo spazio" che il giovane d'oggi, l'*Homo contextus* ("connesso")⁵¹, vive la stragrande maggioranza delle situazioni di apprendimento, attivando continuamente meccanismi cognitivi in interconnessione costante con gli altri e il contesto. Egli evade le limitazioni fisiche della connettività mediante le moderne tecnologie di rete, che, esercitando un forte potere di fascinazione, stimolano una pluralità di esperienze ed esaltano forme multiple e collaborative di conoscenza e comunicazione.

È ciò che avviene nelle attuali comunità del web (*Social Network*) aperte tutto l'anno (quella di *Facebook* o di *Twit-*

⁴⁸ Cfr. *ivi*, p. 194.

⁴⁹ Cfr. T. Arina, *Apprendimento informale e il ruolo delle Tecnologie Sociali emergenti*, in G. Marconato (a c. di), *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell'arte all'inizio del nuovo millennio*, op. cit., pp. 107-113.

⁵⁰ Cfr. *ibidem* e videointervista a T. Arina, *Il futuro dell'apprendimento è informale e mobile*, 2007: http://www.masternewmedia.org/it/2007/04/13/il_futuro_dellapprendimento_e_informale.htm

⁵¹ Cfr. *ibidem*.

ter solo per citarne due tra le più famose o la più recente di Google+) o frequentate solo in occasione di eventi particolari (*barcamps*, *world cafè* e *unconferences*). Sono comunque “luoghi” capaci di connettere “serendipicamente” tempo, spazio e interessi di centinaia e centinaia di persone. Sono spazi partecipativi, caratterizzati da eventi *bottom-up* e da forme di auto-produzione e auto-pubblicazione di contenuti, mediante il recupero e l'*embedding* di risorse socialmente condivise e il cosiddetto *mashup*, «la “poltiglia” ricombinatoria di elementi esistenti».⁵²



Figura 2. Un esempio di “MashUp” in un percorso di apprendimento (Scuola Primaria)⁵³

⁵² L. Fiorini, *Incastra nella poltiglia, marca il territorio, trascina con te. Parole, strumenti, esempi nel web 2.0*, 2007: <http://www.slideshare.net/fiorluis/parole-strumenti-esempi-nel-web-20>

⁵³ L'esempio è tratto da un percorso di apprendimento sui Celti effettuato da alunni di classe 5^a di Scuola Primaria, pubblicato nel wiki del Progetto “3T: Tessere Tanti Testi”, di cui la scrivente è referente: <http://progetto3t-tessere-tanti-testi.wikispaces.com/Da+Happy+Halloween...+ai+Celti>

Questo “villaggio” o “terzo spazio”, in cui l’accesso alla cultura e alle relazioni non conosce più limiti spazio-temporali, rischia però di trasformare l’*Homo contextus* in un “gadget”⁵⁴ privo di individualità e di coscienza, permettendogli «di sguinzagliare il [...] lato più sadico e oscuro. L’anonimità che la Rete garantisce, tramite diversi canali, consente a milioni di persone di sfogare senza filtro tutto il nero che hanno dentro, inquinando di fatto quello che potrebbe (e dovrebbe) essere una piazza straordinariamente ampia dove scambiarsi opinioni e costruire idee».⁵⁵

C’è anche chi denuncia il pericolo, insito nei *new media* e nel web 2.0 in particolare, di indebolimento di «quei canoni di serenità, autorevolezza, vivacità, impegno, buona volontà, dibattito, critica che sono da sempre *trade mark* della libertà, dell’onestà, della ragione»⁵⁶, che potrebbe via via determinare un appiattimento e svuotamento dei contenuti *on-line*, nonché la svalorizzazione della creatività intellettuale e della potenzialità di creare “pensiero nuovo”. La «poltiglia di informazione amorfa, *generata continuamente in rete dal basso*, rischia di distruggere le idee, il dibattito, la critica».⁵⁷

⁵⁴ Cfr. J. Lanier, *Tu non sei un gadget*, Mondadori, 2010.

⁵⁵ Cfr. l’articolo di F. Deotto, *Tu non sei un gadget, il manifesto anti-open source di Jaron Lanier*: <http://blog.panorama.it/libri/2010/10/19/tu-non-sei-un-gadget-il-manifesto-anti-open-source-di-jaron-lanier>

⁵⁶ Cfr. l’articolo di G. Riotta, *Cara, vecchia Internet, vai sul sito www.verità*: http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnline4/Tempo%20libero%20e%20Cultura/2010/01/web-il_futuro_della_rete.shtml?uuid=8df245d6-fd7b-11de-8c90-4a248985d8b2&DocRulesView=Liberio

⁵⁷ *Ibidem*. Il corsivo è nostro.

Consapevoli delle potenzialità, così come dei rischi e pericoli connessi all'utilizzo delle tecnologie, diventa importante riflettere su uno dei compiti prioritari della scuola e della comunità di formatori ed educatori in genere: guidare tutti i soggetti in situazione di apprendimento, in particolare gli studenti, a sviluppare le competenze per costruire una cittadinanza digitale attiva e responsabile nella crescente liquidità dell'era contemporanea.

Pensando alle tecnologie come a valide opportunità per mobilitare tutta la gamma delle capacità umane, «non solo gli individui avrebbero un miglior rapporto con se stessi stimandosi più competenti; ma probabilmente si sentirebbero anche più impegnati e capaci di unirsi al resto dell'umanità per lavorare al bene comune»⁵⁸ e costruire senso con il proprio “agire pensando” in interazione sociale.

Le tecnologie, in quest'ottica, possono realmente contribuire ad assolvere a quell'importante compito di diffusione a livello universale della conoscenza, intesa come bene comune, così come evidenziato nella parte iniziale di questa argomentazione.

Le tecnologie digitali e telematiche, le tecnologie sociali emergenti, quindi, vanno pensate come strumenti capaci di abbattere le barriere tecnologiche e economiche, di abbattere il *digital divide* che è la causa del *knowledge divide*, per l'effettiva globalizzazione del sapere.⁵⁹

Da questi presupposti è nato il progetto “3T: Tessere Tanti Testi” (<http://progetto3t.wordpress.com/info/>), che,

⁵⁸ H. Gardner, *Intelligenze multiple*, op. cit., p. 19.

⁵⁹ Cfr. A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, op. cit. p. 13.

con la recente evoluzione “3T: Tessere Tanti Testi... con ALADINO”

(<http://progetto3t.wordpress.com/abstract-del-progetto-3t-tessere-tanti-testi-con-aladino/>), rappresenta un tentativo di sperimentazione in classe di un percorso di apprendimento significativo mediato dalle tecnologie, secondo le peculiarità del modello pedagogico, metodologico e didattico qui analizzato.

Bibliografia

- Ausubel David Paul, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli Editore, Milano, 1987
- Bauman Zygmunt, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2000
- Id., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2008
- Capponi Massimo, *Un giocattolo per la mente. L'“informatica cognitiva” di Seymour Papert*, Morlacchi Editore, 2009
- Da Re Franca, Nicoli Dario, Zanchin Maria Renata, *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto*, Pubblicazione del MIUR – USR del Veneto, Grafiche Serenissima, 2009
- Gardner Howard, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, 2007
- Id., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2005
- Id., *Intelligenze multiple*, Traduzione dall'inglese di Isabella Blum, Edizioni Anabasi, Milano, 1994
- Giambelluca G., Rigo R., Tollot M.G., Zanchin M.R., *Promuovere le competenze*, Edizioni Pensa Multimedia, Lecce, 2009
- Johnson David W., Johnson Roger T., Holubec Edithe J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 1996

- Jonassen David, Howland Jane, Marra Rose, Crismond David, *Meaningful Learning with technology*, Pearson Education, Upper Saddle River – New Jersey – Columbus – Ohio, 2008
- Lanier Jaron, *Tu non sei un gadget*, Mondadori Editore, 2010
- Le Boterf Guy, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Edizione italiana tradotta da M. Vitolo et alii, A. Guida Editore, Napoli, 2008
- Marconato Giovanni (a c. di), *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell'arte del nuovo millennio*, Erickson, Trento, 2009
- Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Raffaello, Milano, 2000
- Nicoli Dario, *Una scuola delle persone competenti*, in G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma, 2009
- Novak Joseph Donald, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento, 2001
- Papert Seymour, *The children's machines: rethinking school in the age of the computer*, Basic Books, New York, 1993; tr. it. di A. Bellomi, *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano, 1994
- Rushkoff Douglas, *Screenagers: Lessons in Chaos from Digital Kids*, Hampton Press Communication, Cresskill - N.J., 2006
- Spinelli Angela, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, Liguori Editore, Napoli, 2009
- Varisco Bianca Maria, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002
- Id., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci Editore, Roma, 2004
- Wilson Brent G., *What is a Constructivist Learning Environment?* In Brent G. Wilson (a c. di), *Constructivist Learning Environ-*

ments. Case Studies in Instructional Design, Educational Technology Publication, Englewood Cliff, New Jersey, 1996

Sitografia

I link sono stati verificati in data 4 luglio 2011.

<http://blog.panorama.it/libri/2010/10/19/tu-non-sei-un-gadget-il-manifesto-anti-open-source-di-jaron-lanier>

Il blog di “Panorama.it” in cui Fabio Deotto in data 19/10/10 pubblica una recensione del libro di J. Lanier, *Tu non sei un gadget*
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42_en.htm

Portale della Commissione Europea dove sono pubblicati i documenti ufficiali relativi alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* (2006) e al *Quadro di riferimento europeo* (2007) per le competenze chiave per l'apprendimento permanente (*The European Framework for key competences*)
<http://www.apprendimentocooperativo.it/>

Sito sull'apprendimento cooperativo del Ce.Se.Di (Centro Servizi Didattici) della Provincia di Torino, dove sono pubblicati, tra l'altro, numerosi contributi Prof. Mario Comoglio
<http://www.costruttivismoedidattica.it/didattica/gruppi/gruppi.htm>

File del saggio di Mario Comoglio, *Una risorsa cruciale per l'integrazione: i gruppi cooperativi di apprendimento*, 2000
<http://www.educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialeagosto.pdf>

Editoriale di Mario Fierli e Vittoria Gallina, *Speciale – A scuola di conoscenze e competenze* con articoli di AA.VV., da Education 2.0, agosto 2010
http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Tempo%20libero%20e%20Cultura/2010/01/web-il_futuro_della_rete.shtml?uuid=8df245d6-fd7b-11de-8c90-4a248985d8b2&DocRulesView=Libero

Un articolo di Gianni Riotta, in "Il Sole 24ORE.com" (10/01/2010), in cui commenta il libro di J. Lanier, *Tu non sei un gadget*

<http://www.marcprensky.com/writing/>

Il sito di Marc Prensky, dove sono pubblicati i file degli articoli: *Digital Natives Digital Immagrants*, in *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 N. 5, ottobre 2001 e *Digital Natives Digital Immagrants, Part II: Do they really think differently?* in *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 N. 6, dicembre 2001

http://www.masternewmedia.org/it/2007/04/13/il_futuro_dellapprendimento_e_informale.htm

Videointervista di R. Good a Teemu Arina, *Il futuro dell'apprendimento è informale e mobile*, 2007

<http://www.scribd.com/doc/230861/Conversazione-con-David-Jonassen>

File dell'articolo di Peter Litturi, Gianni Marconato, *Conversazione con David Jonassen*, Pubblicato su Sistemi & Impresa N.9, novembre 2005

<http://www.scribd.com/doc/24475078/Emergenza-educativa-e-nuove-tecnologie-Stimoli-per-una-riconsiderazione-della-questione>

Articolo di Gianni Marconato, *Emergenza educativa e nuove tecnologie. Stimoli per una riconsiderazione della questione*, pubblicato in Rassegna CNOS, Anno 25/N.3, 2009

<http://www.slideshare.net/fiorluis/parole-strumenti-esempi-nel-web-20>

File di Luisanna Fiorini, *Incastra nella poltiglia, marca il territorio, trascina con te. Parole, strumenti, esempi nel web 2.0*, 2007

http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF47/6_TD47_Vanin_Cacciamani.pdf

Articolo di L. Vanin e S. Cacciamani, *Knowledge Building Community in classe: progettazione, realizzazione e valutazione*, pubblicato nella rivista del CNR di Genova TD Tecnologie Didattiche, N. 47, n.2, anno 2009

Recensioni

Carla Benedetti

*Disumane lettere. Indagini
sulla cultura della nostra epoca*

Roma-Bari, Laterza, 2011.

di **Carlo Cappa**

Il testo di Carla Benedetti si presenta come una serie di saggi che approfondiscono elementi differenti della produzione culturale odierna, privilegiando, visto il profilo della studiosa¹, in netta misura la letteratura, ma non dimenticando il cinema e, in un caso, la rete². La struttura del testo, però, rifugge da un approccio marcatamente specialistico, preferendo assegnare a ogni capitolo un tema di ampio respiro, che possa favorire un attraversamento obliquo di più

¹ Carla Benedetti è autrice di opere note e che hanno suscitato vivaci dibattiti. Si citano in questa sede, anche per la prossimità con alcuni dei temi presenti nel testo in oggetto: *L'ombra lunga dell'autore. Indagine su una figura cancellata*, Milano, Feltrinelli, 1999 e *Il tradimento dei critici*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.

² Cfr. il paragrafo «Il blog e il limbo», pp. 119-127, dove l'autrice riprende, almeno in parte, un dibattito affrontato con un contributo dal titolo *Perché i bloggers usano nomignoli di copertura?* pubblicato il 17 giugno 2003 su «Nazione indiana», rivista che ha avuto Benedetti tra i suoi fondatori.

campi disciplinari. Tale prospettiva non fa però perdere unità al volume, sia attraverso la ricorsività di alcuni temi che riappaiono, illuminati da angoli differenti, in più capitoli, sia grazie all'introduzione, che affresca un preciso sfondo concettuale nel quale incastonare le singole ricerche proposte nelle pagine successive. Per questi motivi, seppure una presentazione generale dell'opera sia certamente possibile, la sua intrinseca ricchezza, così come il voler rifuggire esplicitamente da uno specialismo individuato come una delle cause dell'odierna crisi della cultura del nostro (e non solo del nostro) paese, rendono utile soffermarsi su alcuni specifici capitoli, al fine di offrire un'immagine più completa dell'opera al lettore.

Il lavoro di Benedetti si apre collocandosi in un disperante scenario ove il fare umano si staglia sul fosco orizzonte offerto dalla possibile catastrofe ecologica, la quale potrebbe portare all'estinzione della nostra specie. Tale angosciosa prospettiva, però, non relativizza o, peggio, annulla, il valore e le possibilità delle *humanities*, bensì dona loro, agli occhi della studiosa, un compito vitale e, per molti aspetti, insostituibile: questo compito, in un certo senso inevitabilmente, non può che essere, ancora una volta, quello più classico di questa discipline, ovvero rendere il mondo comprensibile e abitabile per l'uomo. Tuttavia, è questo rappresenta il filo conduttore più forte e stringente del volume, proprio per poter attingere, nuovamente o ancora poco importa, al loro ruolo, le *humanities* devono svolgere un confronto serrato con le condizioni odierne della loro possibilità, comprendendo le vitali *continuità* con

il passato e i *necessari strappi* con specifici lineamenti della cultura contemporanea.

Le *continuità* che Benedetti presenta sono una carrellata tra alcuni degli scrittori più importanti della letteratura italiana, posti in ideale vicinanza con numerosi nuovi autori della scena nazionale: Leopardi, Gadda e Dante s'incontrano così con Saviano o Antonio Moresco, mostrando una tenue ma riscontrabile vitalità della letteratura, chiamata, ora come allora, a ridefinire il reale e a offrire nuove possibilità. Accanto alla positività espressa in tante pagine dalla studiosa, però, si delinea anche l'ombra del negativo, identificato con alcuni aspetti del post-moderno. Proprio il costante andirivieni tra positivo e negativo, tra apertura e chiusura, è la cifra del testo, riconosciuta dalla stessa autrice, la quale pone i sette capitoli di cui si compone l'opera sotto l'egida di sette binomi: mondo a sfondo chiuso/mondo a sfondo aperto, apocalisse/emergenza, necessità storica/contingenza, morte/nascita, collettivo/singolare, quantità/qualità, orizzontale/verticale.

Il tentativo di leggere la situazione culturale contemporanea attraverso un'individuazione delle *zone di ustione* (p. 19) nelle quali nuove energie, sorrette e in dialogo con le eccellenze del passato, arrivano a ridefinire la placida inerzia di alcuni assunti contemporanei, si offre quindi al tratteggiare i *necessari strappi* che l'autrice indica come indispensabili rispetto a tratti soffocanti della situazione culturale odierna, specie nazionale. Questa aspirazione pone il testo di Benedetti in continuità, pur con tutte le profonde differenze del caso, con una parte della critica letteraria mondiale, refrattaria alle sirene del post-moderno e

impegnata, da almeno due decenni, a tentare di riaffermare la centralità della creazione artistica. In tal senso, non si può non pensare al continuo sforzo concettuale di George Steiner³ o alle iniziative di istituzioni come il *Nexus Instituut*⁴, con sede nei Paesi Bassi, presieduto da Rob Riemen⁵: il superamento del post-moderno inteso quale indebolimento della speranza (e della fede) nella capacità di creazione dell'uomo è un carattere che attraversa prepotentemente una vivace parte della riflessione contemporanea.

L'ultimo capitolo (pp. 181-191) di *Disumane lettere* è il più trasparente nell'indicare queste vicinanze: il muoversi nel binomio tra orizzontale e verticale è un'occasione che l'autrice coglie per rivendicare un alto profilo per le opere d'arte. Per far questo, Benedetti utilizza l'espressione 'opere di genio', cogliendone il senso Settecentesco, prima, quindi, della rivoluzionaria ventata del Romanticismo. In quest'accezione, il genio diventa uno strumento per rompere una visione *orizzontale* dell'opera, semplice raccolta di enunciati, indifferente se non per l'etichetta con la quale la si connota⁶. Il genio è quell'apertura *verticale* che ne fa, così, un prodotto umano che trascende, nelle aspirazioni e

³ Si pensi, ad esempio, a George Steiner, *Real presences*, Chicago, Chicago University Press, 1989 (trad. it., Id, *Vere presenze*, Milano, Garzanti, 1992).

⁴ Si veda il sito dell'istituto: <http://www.nexus-instituut.nl/>.

⁵ Autore, tra l'altro, del testo di successo *Adel van de geest. Een vergeten ideaal*, Amsterdam, Uitgeverij Atlas, 2009 (trad it. Id, *La nobiltà di Spirito*, Milano, Rizzoli, 2010)

⁶ L'autrice contrappone la definizione di opere di genio con quelle, certo più esangui, a cui si ricorre per posizionare la produzione intellettuale di un autore: «letteratura», «poesia», «arti visive», «cinema», «video-arte», cfr. p. 186.

negli orizzonti, l'uomo stesso; la letteratura e l'arte nel suo complesso, in tal modo, risultano sorrette da un'*illusione operante* (p. 184), che nulla perde della sua forza propulsiva e della sua capacità d'impatto nel reale, pur muovendosi in una dimensione di idealità e di aspirazioni a una grandezza attingibile con gran difficoltà.

Il testo, nel suo complesso, risulta molto fluido e può essere apprezzato da lettori interessati a tematiche differenti da quelle riguardanti la letteratura in senso stretto; inoltre, è indubbio che la riflessione di Benedetti si inserisca in un più ampio momento di ripensamento del ruolo delle *humanities*, il quale comprendere autori⁷ appartenenti a tradizioni culturali e contesti differenti. La necessità di confrontarsi con il post-moderno e con le conseguenze che tale ampio fenomeno culturale ha comportato è una delle urgenze dell'attuale momento storico e il testo di Benedetti, pur con alcune inevitabili oscillazioni⁸, ribadisce consapevolmente tale agenda culturale.

⁷ Si pensi al recente testo di Martha Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010 (trad. it. Id., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011).

⁸ L'immagine di alcuni autori citati come post-moderni risulta, a volte, eccessivamente monodimensionale. Ad esempio, per quanto riguarda la problematica della differenza, il riferimento a Gilles Deleuze non sembra adeguato alla statura del personaggio (cfr. p. 75).