

MATERIALI DI APPROFONDIMENTO - MODULO C







CONTENUTI

Giovanna Barzanò <i>Dirigente tecnico MIUR</i> Luca Fatticcioni – Maria Lissoni <i>Lead Teacher Rete Dialogues</i> Introduzione
Michael Apple Professor of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies University of Wisconsin Il ricercatore come cantastorie degli insegnanti - Internalizzazione, giustizia sociale Successi e insuccessi dell'educazione Intervista a cura di G. Barzanò
Fernando Reimers Harvard Graduate School of Education Educare alle competenze globalipag. 14
Matteo Lancini – Christian Raimo Dialoghi e scrittura digitale: l'ascolto del lettore Seminario <i>Specchi di Dialogo</i> , Roma 15 marzo 2016pag. 21
Beatrice Ligorio Docente di Psicologia dell'educazione ed e-learning -Università degli Studi di Bari Aldo Moro Il progetto Knork Intervista a cura di R. Bortonepag. 36
Beatrice Ligorio – Sandra Legrottaglie Università degli Studi di Bari Aldo Moro L'uso delle tecnologie a scuola: il punto di vista dei docenti
Giovanna Barzanò Dirigente tecnico MIUR Suggerimenti e riflessioni per una buona (e bella!) videoconferenza Face to Faith/Rete Dialoguespag. 48
Carla Rinaldi Reggio Children La documentazionepag. 55
Maria Lissoni – Luca Fatticcioni Lead Teacher Rete Dialogues







Giovanna Barzanò *Dirigente tecnico MIUR*

Luca Fatticcioni – Maria Lissoni *Lead Teacher Rete Dialogues*

Introduzione

Cari docenti del percorso di formazione Dialoghi in Corso (DinC),

eccoci arrivati all'appuntamento con il modulo di approfondimento personale di Dialoghi in Corso. Come lo scorso anno per il corso CODIRS abbiamo pensato con cura a cercare e scegliere letture che potessero intonarsi all'esperienza di DinC sotto vari profili, che fossero "leggibili", ma al tempo stesso provenissero da fonti qualificate e vicine al sentire richiamato dalle nostre attività.

Durante i mesi scorsi insegnanti e allievi hanno affrontato insieme percorsi di apprendimento intergenerazionale attraverso Team Blogging e Videoconferenze; c'è stato un gran confrontarsi e fare squadra tra colleghi di tutta Italia utilizzando svariate tecnologie di comunicazione; tutti si sono messi in gioco utilizzando moduli didattici con spunti innovativi, ma anche partecipando a momenti più tradizionali di formazione quali le conferenze Specchi di Dialogo...

Gli stimoli sono stati tantissimi e molto vari e pensiamo sia utile, a questo punto del corso, offrire letture per una riflessione personale...che chi desidera potrà anche condividere con altri colleghi della regione nell'ultimo incontro in presenza, previsto per ottobre.

C'è una un fil rouge dietro alle scelte che abbiamo fatto: in questo volume trovate gli interventi di alcuni degli autori che hanno partecipato a Dialoghi in Corso e a Specchi di Dialogo, e in particolare quelli inerenti le sfide che vengono poste agli educatori in questo momento storico di grandi cambiamenti. La globalizzazione e la tecnologia non hanno mutato solo gli stili di vita ma anche e soprattutto il modo di apprendere; i docenti si trovano impegnati su un doppio fronte, quello personale per il proprio aggiornamento e quello professionale, dovendo interagire con i giovani, che le tradizionali modalità di apprendimento utilizzano solo in parte o per nulla.

Il primo brano che vi proponiamo è un'intervista realizzata da Giovanna Barzanò (dirigente tecnico MIUR e co-fondatrice di Rete Dialogues) a *Michael Apple*, grande studioso e teorico statunitense dell'educazione, che illustra come i cambiamenti economici, politici e sociali prodotti dalla globalizzazione rendano più complesso e difficile il lavoro dell'insegnante; Apple sottolinea







come sia necessario trovare nuove alleanze, a cominciare dai ricercatori universitari che lui vorrebbe innanzitutto narratori delle mille storie di scuola, pronti a supportare e stimolare i docenti in una continua riflessione. Fernando Reimers è un professore di Harvard, autore di importanti pubblicazioni sulle competenze globali, non ancora disponibili in italiano; Rete Dialogues ha tradotto un'introduzione al suo modello teorico che ha moltissimi punti in comune con l'educazione al dialogo proposta nei nostri corsi di formazione.

Seguono poi le voci di persone che abbiamo già incontrato:

- la trascrizione della conferenza tenuta a Roma dallo scrittore *Christian Raimo* e dallo psicoanalista *Matteo Lancini* (uno degli appuntamenti offerti dagli Specchi di Dialogo) ci offre preziose considerazioni sulla figura dell'adolescente contemporaneo e sulle modalità per porsi in suo ascolto; ritroviamo la professoressa *Beatrice Ligorio*, protagonista di una altro "Specchio" (la conferenza su Diritti Umani e Tecnologie), docente presso l'Università di Bari ed esperta di e-learning, che quasi rispondendo all'appello di Michael Apple ci offre un'approfondita ricerca sulle opinioni di un gruppo di docenti riguardo l'utilizzo del computer e di Internet a scuola; in un secondo articolo presenta il progetto KNORK, interessante esempio di metodologia volta a valorizzare e integrare le tecnologie già utilizzate dai docenti in classe, all'interno di percorsi di apprendimento intesi come costruzioni attive e collaborative di conoscenza;
- riproponiamo anche le considerazioni di *Giovanna Barzanò* sulla Videoconferenza come strumento di dialogo a scuola tra giovani di realtà differenti: già presente tra i materiali preparatori di Dialoghi in Corso, riteniamo che " a cose fatte", ovvero dopo che diversi docenti hanno potuto sperimentare in prima persona lo strumento, questo documento possa aiutare a mettere in luce tutte le valenze racchiuse nell'esperienza (che va ben al di là dei 60 o 90 minuti di collegamento).

Infine, lanciamo uno sguardo sul futuro di Rete Dialogues; già nel Seminario Nazionale di Montegrotto (luglio 2016) il workshop sulla documentazione ha ufficialmente "aperto la strada" su un aspetto fondamentale della didattica, la competenza appunto di progettare pensando già alla comunicazione non solo dei risultati che si otterranno ma anche dello stesso percorso che ci si accinge a intraprendere. Presentiamo alcuni estratti, a firma di *Carla Rinaldi*, di una pubblicazione di Reggio Children - l'organizzazione che porta avanti nel mondo la filosofia pedagogica di Loris Malaguzzi, centrata sull'accompagnamento dello sviluppo naturale del bambino favorendone l'interazione con l'ambiente e la comunità tramite l'arte.

A fine volume troverete quattro schede con degli spunti di riflessione sulle letture offerte: sono state preparate da Luca Fatticcioni e Maria Lissoni, Lead teacher di Rete Dialogues che hanno aiutato ad assemblare questo volume e hanno avuto piacere di condividere con voi alcuni pensieri. L'intento è quello di stimolare un confronto tra docenti durante gli incontri finali regionali (Modulo E), che non vorremmo limitare alla sola presentazione dei risultati di







Dialoghi in Corso e alla raccolta di considerazioni sul percorso effettuato; questi incontri, realizzati in ottobre, possono essere una preziosa occasione per ampliare il discorso a tematiche globali che devono fare da sfondo al nostro agire quotidiano di educatori.

Buona lettura e buon anno a tutti!

Giovanna Barzanò, Luca Fatticcioni e Maria Lissoni











Il ricercatore come cantastorie degli insegnanti

Internalizzazione, giustizia sociale Successi e insuccessi dell'educazione

Intervista a Michael Apple

a cura di Giovanna Barzanò

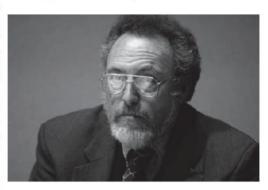
Michael Apple
è uno dei più noti
accademici
americani,
ma non dimentica
di essere stato
maestro
elementare

Chi è Michael Apple?

Grande testimone delle problematiche educative dell'attualità, Michael Apple è un personaggio ideale con cui intavolare un discorso 'denso' sui temi dell'internazionalizzazione e della globalizzazione, degli scenari delle scuole di oggi. Dietro al suo racconto concreto e fitto di esempi emergono subito la profondità del suo pensiero e la ricchezza della sua esperienza. Parliamo con lui di internazionalizzazione, di immigrazione, del ruolo degli intellettuali e dei ricercatori, del successo dell'educazione, delle prospettive dell'educazione nell'era della globalizzazione.

Docente di Studi sul curriculum, l'istruzione e le politiche educative all'Uni-

versità americana di Wisconsin-Madison, e autore di manuali e trattati, Michael Apple è molto orgoglioso del suo passato di maestro elementare. Non manca infatti di ricordare i suoi turbolenti inizi professionali da supplente nel New Jersey, quando "presentarsi al mattino a una classe scatenata



di alunni sconosciuti con un nome come 'Mister Apple' – signor Mela – era tutt'altro che uno scherzo". E con lo stesso orgoglio, semplice e convinto, parla del suo libro più letto, Democratic Schools, curato con J. Baume e tradotto in 9 lingue con 500.000 copie di tiratura. I diritti d'autore del volume vanno alle associazioni di insegnanti, soprattutto in America del Sud, oggi uno dei suoi teatri di ricerca più importanti. "Se il libro ha venduto tante copie – dice – è perché, almeno sotto certi aspetti, permette agli insegnanti di capire che possono farcela, riesce a mettere in contatto le loro storie con quelle degli insegnanti di altre città. Troppo spesso noi insegnanti abbiamo l'impressione di aver fatto un bel lavoro ma ci sembra che sia isolato, che cada in un deserto".

68









Noi che stiamo al 'centro' del mondo viviamo sulle spalle di quelli che chiamiamo con arroganza 'immigrati'

Uno squardo dal Bosforo

Istanbul, Bogazici University, cioè Università del Bosforo: è qui, proprio ai bordi di questo stretto così presente nell'immaginario storico del mondo, che, non a caso, hanno tenuto il loro XIV congresso nel giugno 2010 più di mille esperti delle società di educazione comparata, provenienti da circa 90 paesi (WCCES). In discussione un tema attuale e suggestivo, che in italiano suonerebbe così: "Disegnare e ri-disegnare i confini: nuove possibilità nell'educazione e nella società".

Dice la locandina del convegno: "Quello di confine è un concetto chiave per analizzare il rapporto tra educazione e società a tutti i livelli. Sono tanti i confini: possono essere nazionali, regionali, sociali o psichici, possono essere fissi o possono cambiare... ci sono confini materiali muri - e confini psicologici - nella mente delle persone - o confini metaforici... Cinque giorni fitti di incontri, gruppi di lavoro, seminari e lezioni magistrali dove attori diversi - accademici, decisori politici, insegnanti e ricercatori - hanno discusso dei temi più caldi e internazionali dell'educazione, analizzandone l'evolversi 'dentro' e 'tra' i confini, considerando numeri e indicatori e insieme storie e racconti di vita: la governance, le nuove prospettive della comparazione educativa, la qualità dell'educazione, il curriculum, il rapporto educazione-migrazioni...

In questo contesto, poco dopo la sua lezione magistrale su "Potere, conoscenza e riforma educativa", abbiamo intervistato Michael Apple, uno dei più autorevoli studiosi mondiali sui temi delle politiche educative, ricercatore appassionato del 'campo' e grande frequentatore delle aule nel mondo, però anche insigne teorico il cui pensiero ispira gli scenari della ricerca e della pratica in molti paesi.

Vorrei parlare delle tematiche dell'Internazionalizzazione. In Italia l'immigrazione è un fenomeno recente, abbiamo bisogno di capire come sviluppare una mentalità internazionale – chiamiamola così – nelle nostre scuole, nei nostri ragazzi...

Quando si parla di questi temi la mia citazione preferita viene da S. Rushdie: "Il problema degli inglesi nei confronti degli americani o degli italiani – dice Rushdie in Midnight's Children – è che non si rendono conto che la loro storia accade sempre al di fuori dei loro confini". È davvero una sintesi brillante: sì, la 'presenza assente' di una nazione è ciò che definisce più di ogni cosa quello che questa nazione è. Questo è il mondo di oggi: il mondo che si sta integrando, in vari modi.

In uno dei miei corsi universitari per futuri insegnanti recentemente ho sentito qualche mormorio: "Perché dobbiamo imparare tutte queste cose sugli immigranti?". In realtà so bene che cosa volevano dire gli studenti dietro le righe: "In fondo tutta questa immigrazione è una forma di inquinamento". Il mondo oggi è visto come un luogo pericoloso, non solo in Italia, un po' dappertutto. Si stanno diffondendo forme di buon senso 'distorto': si crede di dover difendere innanzitutto le proprie tradizioni, la lingua, la cultura...

È qui che comincio subito ad andare sul concreto: "Senza 'l'altro' non potreste vivere! Ve ne rendete conto?". Chiedo a tutti di guardare la maglietta che hanno indosso e vedere da dove viene. Da noi negli USA quasi tutto viene da Haiti. Allora chiedo: "Cercate di essere sinceri, perché avete comprato questa maglietta? Perché era bella? O forse soprattutto perché costava poco? In quali condizioni di lavoro pensate che sia stata fatta questa maglietta?". Cerco di stimolare la discussione, di parlare di come noi, qui al centro, in un certo senso viviamo alle spalle di quelli che con arroganza chiamiamo 'immigrati'. Persone che sono comunque presenti nella nostra vita anche quando sembrano assenti, persone che sono continuamente sfruttate per dare a noi la possibilità di goderci la vita. E questo lavoro nascosto c'è dappertutto, non è questione di Haiti: c'è nei bar, nei ristoranti, nei negozi...

Questa inedita condizione ci invita dunque a ripensare il 'nostro' rapporto con gli 'altri'?











Spesso
non ci rendiamo
conto
dei sacrifici
che 'loro',
gli altri,
fanno
per migliorare
la propria vita
e quella
dei figli

Uno dei nostri compiti più importanti oggi è quello di ricordarci del debito che abbiamo maturato. È importante: abbiamo un debito e quelli che chiamiamo immigrati non sono 'gli altri' e non sono i nostri servi, sono persone che noi stiamo sfruttando. È doloroso, ma non possiamo affrontare nessun discorso educativo, se non ci rendiamo conto di questo in senso profondo.

spesso
rendiamo
conto
conto
ci sacrifici
che 'loro',
gli altri,
fanno
micliorare
spesso
rendiamo
conto

Che cosa faremmo noi se fossimo immigrati come loro? Eppure queste persone non sono certo meno umane, se mai lo sono di più. La forza e il coraggio che dimostrano nel viaggiare, i sacrifici che fanno per i propri figli sono una grande testimonianza di che cosa possono essere la 'resilienza' e la creatività umana.

Se non siamo capaci di esprimere rispetto per questo, se più o meno direttamente consideriamo le persone per la loro razza, che insegnanti possiamo mai essere? Il messaggio che facciamo passare è piuttosto una testimonianza del nostro essere disumani. Qui non è più questione di 'loro', siamo noi che perdiamo, è la nostra mancanza di umanità che entra in gioco e prende il sopravvento. E qualche volta anche i migliori insegnanti cascano nei tranelli dei pregiudizi comuni: è questo il rischio più grave che dobbiamo affrontare. Non bastano le dichiarazioni, è alla pratica che dobbiamo guardare.

Che cosa vuol dire questo in concreto all'interno delle nostre scuole? Posso avere qualche esempio?

Stavo proprio per raccontare una storia vera, che riguarda una delle migliori insegnanti che conosco, una mia exallieva al master, con cui abbiamo avuto tante conversazioni affascinanti. Barbara è proprio un'insegnante eccezionale, una persona davanti a cui mi inginocchierei con tutto il mio rispetto. Eppure...

Devo dire che io vado molto spesso nelle classi: non riuscirei a concepire la mia vita di ricercatore e di educatore se non potessi avere un contatto continuo con i ragazzi e gli insegnanti. Così anche quel giorno... vado nella classe di Barbara. C'è lezione di matematica: i ragazzi del settimo anno, quindicenni, stanno lavorando con documenti, video, tabulati per analizzare alcuni problemi della comunità e capire a quale fonte di dati si devono riferire per farsi un'idea delle diverse questioni.

Barbara chiama i ragazzi per nome, è molto attenta a fare partecipare tutti. A un certo punto propone una domanda un po' complessa: "Ragazzi, avete presente tutti quegli argomenti di matematica che state studiando per i test... la statistica per esempio, la deviazione standard, potreste farmi alcuni esempi di come utilizzereste voi qualcuno di questi concetti per fare le analisi che state facendo? Quali dei concetti statistici che avete studiato potrebbero esservi utili? Vediamo qualche esempio tra i problemi che state affrontando". La lavagna si riempie in fretta di esempi, i ragazzi alzano la mano per proporre problemi e subito dopo arrivano le soluzioni, si discute. Adesso è il turno di un problema più difficile degli altri. I dati sono îi e sono tutti in silenzio. Alza la mano solo Letisha, una ragazzina molto nera dall'aria piuttosto malridotta che era sempre stata zitta. Si alza dal suo posto, passo dopo passo raggiunge esitante la lavagna e piano piano risolve il problema che nessuno aveva saputo affrontare. E che cosa succede allora? Proprio Barbara, la mia insegnante preferita, non riesce a nascondere la

70









sua sorpresa, quasi come se dicesse: "ma come, una ragazzetta nera mal vestita e assistita dai servizi sociali è proprio quella che riesce a risolvere il problema più difficile?". Vedo Barbara ben diversa, tutta sorrisi e consensi, quando dopo pochi minuti è la volta di un altro problema ed è una ragazzina bianca e ben ordinata a fornire la soluzione. Per lei la risposta giusta è qualcosa di ampiamente atteso, ci mancherebbe altro!

È una storia interessante, molto significativa...

Sì, sono rimasto molto colpito, mi sono sentito coinvolto... stavo Il tutto contento a godermi la lezione di matematica, pronto ad applaudire in cuor mio... ed ecco che si presenta la figura dell''altro' e tutto cambia! Ecco che entra in scena il 'curriculum nascosto' (¹) e l'insegnante lascia trasparire la sua meraviglia e lascia intendere: 'Proprio' tu? Non riesco a credere che una persona come te abbia trovato la soluzione!' Eppure Barbara è bravissima, la conosco da anni e so quanto ci tiene a certe idee.

Ecco: queste sono le cose importanti, perché vuol dire che anche nell'insegnamento migliore e più creativo ci può essere un lato oscuro. E i ragazzi interiorizzano, imparano cose negative su se stessi, si convincono che non ci si aspetta che siano bravi, anche quando possono esserio. Studiare queste cose è determinante: non bisogna sottovalutare la conoscenza che ci deriva da questo tipo di osservazioni, bisogna fare queste ricerche, diffondere le conoscenze, fare in modo che siano utili a tutti quelli che lavorano nell'educazione.

 Il curricolo nascosto (hidden curriculum) si riferisce "a quell'apprendimento che gli alunni derivano dal modo in cui è organizzata la scuola e dai comportamenti e dagli atteggiamenti dei docenti e dei dirigenti" (Longstreet, Shane, 1993). Quando si ascoltano queste storie sembra sempre di capire, ma poi quando ci si confronta con i problemi nella pratica è difficile analizzare i propri comportamenti, rendersi conto di che cosa è utile fare.

Eccome! Nel libro Democratic Schools noi facciamo una proposta ben precisa. Diciamo che chi fa ricerca dovrebbe considerare se stesso un po' come il segretario degli insegnanti. Parte del lavoro che fanno persone come te, come me, come altri ricercatori, come gli stessi capi d'istituto, dovrebbe consistere nel fare i segretari dei docenti, è fondamentale.

Una proposta un po' provocatoria, non è vero? Ma cosa significa fare il 'segretario dei docenti'?

Voglio usare questo termine 'lavoro di segreteria' di proposito, perché il lavoro del docente nella maggior parte dei casi si definisce come un lavoro femminile e nello stesso tempo si tende a sottovalutare l'importanza del lavoro di segreteria. Invece voglio proprio definire i compiti di segreteria in un modo diverso: se vogliamo una società giusta, bisogna che qualcuno diventi il 'registratore vivente' degli insegnanti, dei capi d'istituto, degli alunni, degli educatori, di tutti quelli che si impegnano giorno per giorno per cambiare la scuola. Gli insegnanti non hanno tempo di raccontare i loro successi, le loro avventure. Siamo noi che facciamo ricerca che dobbiamo farci carico di questo compito. Dobbiamo ascoltare le loro storie, raccoglierle e trasformarle in conoscenze che abbiano un potere reale nella società. Dobbiamo assumerci la responsabilità della loro leadership dal punto di vista della ricerca. Questo non vuol dire che dobbiamo rinunciare a essere critici. Dobbiamo sapere apprezzare, ma anche criticare: "Ti sei accorta, Barbara, di quello che è successo? Mi parli delle tue storie, delle tue intenzioni e qui nella tua classe quarda che cosa può capitare a una ragazzina nera". Con questo non voglio certo dire

I ricercatori dovrebbero essere i 'segretari' degli insegnanti, ascoltare le loro storie, trasformarle in conoscenza











Si parla
sempre più spesso
di globalizzazione
e privatizzazione
dell'istruzione;
tutto questo
ha conseguenze
immediate
nelle condizioni
di lavoro
dei docenti

che gli insegnanti devono essere messi alla berlina se sbagliano, tutt'altro. Ma dobbiamo anche essere capaci di criticare quando è necessario.

E poi c'è un altro punto importante. Noi accademici abbiamo l'abitudine di dire le cose in modo teorico, di parlare in modo quasi iniziatico. Dobbiamo imparare modelli di comunicazione nuovi: la teoria più potente è quella che riesce a parlare alla gente, che permette alle persone di capire meglio la realtà in cui vivono. Se non ci preoccupiamo di questo finiamo per fare tutti quanti quello che fanno certi insegnanti che parlano parlano ma sono chiusi nel loro mondo e non sanno nemmeno che cosa sia il punto di vista dei ragazzi...

Quale potremmo considerare il messaggio più importante di questa conferenza?

In effetti partecipando a questa conferenza mi dicevo anch'io: "Quante cose interessanti! Ma come si fa a portare nel mondo della scuola queste conoscenze, questo dibattito così attuale?"

Diciamo che sulla ribalta qui il grande attore è la privatizzazione: il processo di privatizzazione che sta investendo l'educazione un po' in tutto il mondo. Sono stati scritti fiumi di articoli e di libri su questo tema. Ma servono agli insegnanti? Spesso sono complicati: cerchi di proseguire la lettura e con la testa sei ancora lì impegnato a snocciolare il significato della prima frase di pagina 1. Ma tutto diventa più chiaro se tu cominci a ragionare con gli insegnanti e a chiedere: "Hai paura di perdere il tuo posto di lavoro? Stai osservando quello che sta succedendo?". Per esempio negli Stati Uniti - così come in molti altri paesi - si sono diminuite le tasse e si è ridotta la spesa pubblica: adesso molte cattedre sono a rischio, le classi stanno diventando più numerose e sono piene di figli di immigrati sottopagati, spesso senza documenti regolari.

È questo il quadro degli effetti che si stanno producendo per via dei cambiamenti economici. Bisogna cercare di fare in modo che la conoscenza e la consapevolezza di questo contesto siano parte integrante dell'orizzonte conoscitivo di docenti e alunni, che costituiscano per loro una conoscenza 'che conta', che ne possano discutere a ragion veduta. Se non ci riusciamo... beh allora vuol dire che tutte le grandi teorie scritte vanno bene per l'università, ma non hanno proprio nessuna chance di diventare conoscenza per gli insegnanti e gli alunni.

Bisogna proprio che impariamo a usare un'altra voce, un altro vocabolario: il fatto che i ricercatori diventino la segreteria degli insegnanti fa parte di questa prospettiva.

Il problema della disseminazione delle conoscenze teoriche è veramente rilevante anche in Italia! Il collegamento tra la teoria e la pratica non è facile...

Per esempio io ho imparato moltissimo dal mio lavoro in Brasile. Li hanno utilizzato le mie ricerche insieme ad altre per rielaborare il curriculum e poi ci hanno chiamato per fare workshop e lezioni per insegnanti e dirigenti. Ho lavorato molto sulle domande, sono partito da alcune questioni generali, la globalizzazione - parola che non amo -, la crisi del capitalismo, l'immigrazione, il razzismo così come ne parlo nei miei libri. Poi ho cominciato a chiedere: "E qui che cosa sta succedendo? Capitano anche qui queste cose? Che cosa fate voi? Che cosa posso raccontare agli insegnanti degli Stati Uniti sulla vostra esperienza?".

Ritengo che il mio compito sia proprio questo: raccogliere e far viaggiare le storie degli insegnanti, storie su quello che fanno per mantenere i loro posti di lavoro, per avere i fondi necessari al sostegno dei portatori di handicap, per non essere costretti a lavorare con classi dai numeri astronomici, per offrire un'educazione bilingue agli immigrati... Cerco di ascoltare, di osservare, poi torno negli Stati Uniti, in Inghilterra e mi porto dietro le mie storie... le racconto, ne raccolgo altre. Fare una buona comunicazione è importante.

72









Insomma, un grande narratore della

In un certo senso mi considero un po' un contatto telefonico in persona, cerco di creare connessioni. Cerco di offrire la teoria in un modo che consenta agli insegnanti di rendersi conto di quali processi ci sono dietro al lavoro che ognuno di loro fa giorno per giorno. Intanto gli insegnanti mi insegnano un sacco di cose: su come si impegnano nei loro sindacati, su come partecipano alle attività delle loro comunità, su quello che fanno in classe per mettere in atto un curriculum differenziato, sul lavoro volontario che affrontano per sopperire alle carenze di fondi... su come cercano di fare in modo che ali alunni immigrati mantengano i contatti con i loro paesi di origine attraverso la pratica della lingua...

Così la teoria diventa utile e conferisce un potere molto maggiore alle loro esperienze, ai loro pensieri, fa capire che nel lavoro dell'insegnante c'è un potere sociale molto più grande di quello che gli insegnanti stessi credono. Altrimenti diventiamo tutti cinici.

Sì, il rischio di cinismo è forte, quando le analisi critiche sono troppo negative invece di suscitare consapevolezze si corre il rischio di creare ansia, disorientamento... gli insegnanti lavorano molto, hanno giornate piene, purtroppo non hanno molto tempo per pensare.

Sono d'accordo! L'altra sera ho incontrato il mio amico Gregory, un insegnante che abita vicino a casa mia. "Com'è andata oggi a scuola?". "Come al solito Michael, torno a casa adesso e non ho nemmeno avuto il tempo di andare in bagno!". Sarà banale, ma questa è una delle migliori descrizioni di che cos'è l'insegnamento. Siamo sempre lì: gli insegnanti non hanno tempo per raccontare le storie dei loro successi. Queste storie dovrebbero circolare, siamo noi ricercatori che dobbiamo dare una forma a questo sapere: storie di scuole reali, di comunità reali, di ragazzi che qualche volta possono essere al tempo

stesso splendidi e molto difficili. Invece noi tendiamo a isolare gli insegnanti. Sotto molti profili sono diventati quasi come i lavoratori di una fabbrica, soprattutto in alcuni paesi. Hanno la loro macchina e sono misurati per quello che producono nell'immediato.

Hai parlato di successo, ma che cos'è per te il 'successo' nell'educazione?

Non penso certo al successo come a qualcosa che si può misurare semplicemente solo con i risultati dei test. Se guardiamo alle statistiche, scopriamo che il 67% della varianza nel rendimento è collegato al reddito. Se volessimo davvero che i ragazzi 'poveri' avessero migliori risultati nei test, se volessimo essere onesti fino in fondo, allora dovremmo dire che l'Italia, gli Stati Uniti, la Germania... dovrebbero fare una bella cosa: stabilire un tetto minimo di reddito al di sotto del quale nessuna famiglia si deve trovare, al di là di tutto. Sappiamo bene tutti ormai che se il reddito è più alto, anche il rendimento scolastico sale.

A dir la verità spesso rimproveriamo gli insegnanti e i dirigenti per cose che sono al di fuori delle loro reali possibilità di controllo. Questo è molto grave, perché si fa crescere una cultura di rimprovero intorno agli insegnanti. Per esempio nel mio stato, il Wisconsin, la più alta percentuale di alunni di status socioeconomico basso che va all'università - circa il 60% - si trova a Kenosha e Racine, due città fortemente industrializzate, avvolte dallo smog. Recentemente molte attività si sono trasferite in Cina o in Messico: il giro di affari è molto diminuito. Ecco: il rendimento degli alunni è diminuito e se guardiamo alle statistiche che riguardano violenza, abusi minorili, suicidi di genitori... nei grafici sembra di vedere la traiettoria di un razzo lanciato nell'aria!

Qui bisogna essere sinceri: prima di dire agli insegnanti che devono essere capaci di soddisfare i bisogni di tutti i bambini, è necessario che ci sia qualcun altro che si fa carico di alcuni Nel lavoro degli insegnanti c'è un 'potere sociale' inimmaginabile, ma non tutto può essere risolto dalla scuola











problemi... l'occupazione, un tetto salariale minimo...

Dunque, bisognerebbe migliorare le condizioni sociali della gente, ma nel frattempo...?

E nel frattempo non possiamo certo sacrificare i ragazzi, ovviamente. Allora ci sono certe cose che io considero 'successo'. La prima è che il curriculum sia ben connesso con la vita quotidiana della comunità e degli allievi. Purtroppo in molti casi non è questo ciò che succede: ed ecco le resistenze, i conflitti, le teste sonnolente che si abbassano sui banchi, i ragazzi che strepitano contro gli insegnanti... Ci sono classi dove sono i ragazzi ad avere il controllo: sono loro che finiscono con l'averla vinta sugli insegnanti.

lo credo che la prima misura di successo sia la voce degli alunni, il modo in cui si accolgono le loro domande. "Queste conscenze 'Importanti' sono davvero importanti anche oggi? Sono connesse con il mondo? Perché se non lo sono...". Non è che si voglia annacquare la conoscenza: neanche un filo! Se stiamo insegnando cose serie, vogliamo essere sicuri che siano fondate su una conoscenza seria.

Ma cosa significa una 'conoscenza seria'?

Certo definire che cos'è una 'conoscenza seria' è una cosa complicata. È che dobbiamo ampliare il processo di legittimazione delle conoscenze, perché deve essere più vasto il campo della conoscenza che conta. Non possono valere solo le letture dei classici, la grande letteratura italiana, la grande matematica o le grandi scienze, anche se sono importanti. Ci sono altre cose importanti insieme a queste. E i ragazzi le devono avere, perché i loro genitori hanno già pagato con il loro lavoro l'educazione.

Ci vogliono trasformazioni importanti in due direzioni: innanzitutto dobbiamo ampliare l'orizzonte delle conoscenze – dobbiamo fare in modo che le conoscenze degli immigrati vengano a far parte della conoscenza che conta. Poi dobbiamo imparare a insegnare in un modo che non solo sia sensibile, ma anche capace di rendere la conoscenza che si propone utile nella vita dei ragazzi.

Il ruolo chiave qui lo hanno gli insegnanti e i dirigenti, che devono saper fare le loro battaglie contro l'esclusività della conoscenza che viene imposta come ufficiale e devono vedere i ragazzi come risorse e non come semplici ricettacoli. Per questo, voglio ribadire, ci vogliono dei buoni segretari, dei buoni 'registratori' delle loro esperienze, dei loro successi.

Un'ultima domanda: che cosa si può intendere dunque con 'globalizzazione'?

Bisogna capire i diversi aspetti della globalizzazione, anche se questa è una parola che non mi piace: troppo retorica.

Sotto un certo profilo è vero, la globalizzazione è come una falciatrice gigante che si nuove in un prato variopinto. È una macchina potente che scombina tutto.

Però ci sono diverse considerazioni da fare. Innanzitutto ci sono tanti tipi di globalizzazione. E poi: sembra che siamo tutti impotenti davanti alla globalizzazione che distrugge tutto, ma in realtà la gente reagisce, è molto creativa. Non siamo tutti pupazzi, non lo siamo mai stati. Siamo anche capaci di trarne benefici.

Dunque, possiamo anche leggerla in positivo?

Credo che se pensiamo alla globalizzazione solamente in termini negativi, finiamo per essere troppo romantici nei confronti del passato. In realtà ci sono anche tanti aspetti positivi. Prendiamo un esempio tecnologico: spostiamoci in Brasile, un paese dove il 5% delle famiglie possiede l'80% della terra, ma dove ci sono ancora tante terre libere. Qui c'è molto movimento di persone e ci sono zone, in queste nuove

Dobbiamo
ampliare
il quadro
delle conoscenze
che 'contano',
mettendole
in connessione
con la vita
dei ragazzi

74









concentrazioni che si formano nelle terre che erano libere, dove le donne corrono rischi di violenza elevatissimi, soprattutto le giovani. Beh, noi abbiamo costituito un'associazione, dagli Stati Uniti e dall'Europa: raccogliamo cellulari vecchi, li ricicliamo e li ricarichiamo in modo da metterli a disposizione delle donne brasiliane, perché possano essere 'seguite' e possano chiamare aiuto collegandosi con la rete che abbiamo predisposto.

Quindi le tecnologie in questo caso ci permettono di combattere la violenza. Non potremmo farlo se non ci fosse un sistema di posizionamento satellitare globale che è talmente preciso da permetterci una localizzazione con margini di errore inferiori a 3 metri!

La globalizzazione distrugge il corpo delle donne, di tutte quelle donne in Cina, in Ghana o in Nord Africa che sono stravolte dai cicli di produzione a basso costo che sono stati spostati lì dall'Europa o dagli USA. Donne che si trovano a badare alla famiglia e anche ad affrontare orari di lavoro disumani. Sotto questo profilo la globalizzazione è sfruttamento. Ma non c'è solo questo,

c'è anche il fatto che oggi viviamo in un contesto dove una donna italiana può aiutare dall'Italia una donna marocchina o nigeriana...

Dobbiamo ricordarci che le donne erano sfruttate anche in altri tempi. Cerchiamo davvero di non essere troppo romantici con il passato: non è che fossimo tutti beati e presi dal nostro amore come ci immaginiamo che fossero Adamo ed Eva e tutt'a un tratto è arrivato il serpente della globalizzazione... In realtà anche Eva aveva le sue spregevolezze e Adamo non era poi sempre un eccelso galantuomo.

Grazie! Come si dice in inglese, c'è proprio molto 'nutrimento per i nostri pensieri' in questa conversazione!

Riferimenti bibliografici

M. APPLE, J. BEAME (a cura di), Democratic schools: powerful lessons in education, Heinemann, Portsmouth, 2007.

W.S. LONGSTREET, H.G. SHANE, Curriculum for a new millennium, Allyn and Bacon, Boston, 1993.

Osservatorio internazionale

In genere
diamo giudizi
negativi
sulla
globalizzazione,
ma dovremmo
scoprirne
anche gli aspetti,
positivi,
per una possibile
solidarietà
planetaria

Education at a Glance 2010: OECD Indicators Uno sguardo sull'istruzione: indicatori OCSE



L'edizione 2010 della pubblicazione offre ai vari Paesi l'occasione di riflettere sulla loro performance in un'ottica comparativa. Vi si trova una vasta gamma di indicatori aggiornati e comparabili relativi ai diversi sistemi, che rappresenta il giudizio, condiviso dai professionisti del settore, sulle modalità con cui misurare la realtà attuale del panorama dell'istruzione su scala internazionale.

"I livelli di spesa variano considerevolmente da paese a paese, sia in termini assoluti che relativi. I paesi OCSE spendono il 6,2% del loro PIL complessivo per le istituzioni educative, variando da oltre il 7% speso da Danimarca, Israele, Islanda, Stati Uniti e dal paese partner della Federazione Russa, al 4,5% o meno speso da Italia e Repubblica Slovacca (Indicatore B2).

Nell'attuale situazione economica è particolarmente interessante analizzare la quota di spesa pubblica destinata all'istruzione. Anche nei paesi OCSE dove il coinvolgimento pubblico in altri settori è scarso, il finanziamento pubblico dell'istruzione rappresenta una priorità sociale. In media, i paesi dell'OCSE dedicano il 13,3% della spesa pubblica complessiva per l'istruzione, variando da meno del 10% nella Repubblica Ceca, Italia e Giappone al quasi 22% del Messico (Indicatore BA)".

Michael Apple

John Bascom Professor of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies – University of Wisconsin Giovanna Barzanò

Dirigente tecnico MIUR, Visiting Fellow, Institute of Education, Università di Londra dott.giovanna.barzano@gmail.com

75







Fernando Reimers

Harvard Graduate School of Education

Educare alle competenze globali

Estratti dal capitolo 14 di *Prospettive internazionali sugli obiettivi dell'educazione universale di base e secondaria* (Routledge, 2009)

Traduzione di RETE DIALOGUES ad uso interno del testo disponibile all'indirizzo https://www.neafoundation.org/content/assets/2012/11/Educating for Global Competence by Fernando Reimers.pdf

"Se le scuole non riusciranno a sviluppare in modo efficace la tolleranza, il cosmopolitismo, la conoscenza profonda delle questioni globali e l'impegno per la pace, la probabilità di scontri di civiltà previsti da Samuel Huntington aumenterà."

Estratto I. Introduzione

Quando si tratta di educazione -per parafrasare quanto dice lo studioso di informatica Alan Kay- il modo migliore per preparare gli studenti per il futuro è cercare di attrezzarli con gli strumenti per inventarlo. Il paradosso dell'educazione agli inizi del XXI secolo sta nello scollamento tra la grande portata istituzionale della scuola e la sua scarsa capacità nel preparare gli studenti ad inventarsi un futuro che affronti in modo appropriato le sfide globali e nel valorizzare le opportunità di condividerle con i loro compagni cittadini del mondo. Poche sono le scuole che oggi stanno davvero fornendo ai loro studenti gli strumenti, le disposizioni mentali e le abitudini di vita necessari a collaborare al di là di ogni confine per trovare soluzioni durature alle grandi sfide di oggi: migliorare le condizioni di vita globali dei poveri e degli indigenti, raggiungere forme sostenibili di interazione uomo-ambiente, trovare forme eque e sostenibili di commercio globale, affrontare le epidemie e i problemi di salute, creare le condizioni per una pace duratura. Si tratta, senza dubbio di questioni complesse e la loro risoluzione può comportare più opzioni, alcune delle quali sono controverse. Preparare gli studenti ad affrontare questa complessità con le sue controversie è il problema centrale dell'educazione globale, ma questo tipo di preparazione è assente nella maggior parte delle scuole di tutto il mondo.

Questo è davvero paradossale, perché viviamo in un momento di straordinaria capacità istituzionale della scuola. La stragrande maggioranza dei bambini di oggi in tutto il mondo ha l'opportunità di iniziare una formazione e di frequentare per diversi anni questi luoghi di invenzione relativamente recente che chiamiamo scuole. In gran parte del mondo, vale a dire nel mondo in via di sviluppo, nell'ultimo secolo si è raggiunta la trasformazione da una società in cui la maggior parte delle persone erano senza istruzione in una società di istruzione di massa efficace. Questo processo è stato accelerato dall'approvazione della Dichiarazione Universale







dei Diritti dell'Uomo, con il suo forte richiamo all'educazione come diritto umano fondamentale, e dalla creazione delle Nazioni Unite, più di sessanta anni fa.

Quando parlo di scolarizzazione efficace, mi riferisco al fatto che tutte le nazioni hanno creato un quadro giuridico e una serie di istituzioni che garantiscono che la maggior parte dei bambini inizino la scuola e passino qui diversi anni nelle prime fasi della loro vita. C'è una straordinaria capacità organizzativa di accogliere e includere tutti beneficiari della formazione. Per quanto riguarda l'obiettivo di insegnare agli studenti ciò che le scuole intendono insegnare loro, vi è invece maggiore eterogeneità dell'efficacia delle scuole sia all'interno di una stessa nazione sia tra le diverse nazioni. Ma il vero paradosso appare evidente quando si considera l'efficacia delle scuole su un terzo obiettivo: quello di preparare gli studenti per i contesti sociali ed economici in cui si dovranno inventare la propria vita. Per quanto riguarda questo obiettivo di particolare rilevanza per vivere in un mondo sempre più integrato, la maggior parte delle scuole non riesce a raggiungere risultati. Affrontare questo paradosso richiede di ripensare l'istruzione di massa.

Per fare dell'educazione globale una seria priorità per le scuole di tutto il mondo, e dare rilevanza allo sviluppo di competenze globali, è necessario condividere una narrazione che descriva questo scopo, che lo concettualizzi e che suggerisca come raggiungerlo, in modo che i diversi attori sociali possano collaborare nel miglioramento dell'efficacia globale delle scuole. Questo capitolo offre alcuni concetti e prospettive a questo proposito.

Estratto II. La natura tridimensionale delle competenze globali
Definisco "competenza globale" come l' insieme di conoscenze e capacità che
permettono alle persone di comprendere il mondo "piatto" in cui vivono, di
avere consapevolezza delle questioni e degli eventi globali sapendo come
integrare ambiti disciplinari diversi e sapendo identificare le possibilità per
affrontarli. Competenze globali sono però anche le disposizioni, le attitudini
etiche che consentono di interagire pacificamente, in modo rispettoso e
produttivo con altri esseri umani provenienti da diverse aree geografiche.

Questa definizione di competenza globale comprende tre dimensioni interdipendenti:

1. Una disposizione positiva verso la differenza culturale e un quadro di concetti e valori globali che consentono di impegnarsi a comprendere la differenza. Questo richiede senso di identità e di autostima personale, ma anche empatia verso gli altri con diverse identità. Interesse e comprensione dei diversi flussi di civiltà e capacità di vedere queste differenze come opportunità per relazioni costruttive, rispettose e pacifiche tra le persone. La dimensione etica della competenza globale include anche un impegno per l'uguaglianza di base e dei diritti di tutte le persone e di una disposizione ad agire per sostenere tali diritti (Gutmann, 1999 e Reimers, 2006).







- 2. La capacità di parlare, capire e pensare in lingue oltre alla lingua dominante nel paese in cui si è nati. La conoscenza delle lingue straniere è analoga alla visione stereoscopica per la mente globale (la dimensione di competenza).
- 3. Una profonda conoscenza e comprensione della storia del mondo, della geografia, della dimensione globale di questioni come la salute, il clima e l'economia e del processo di globalizzazione in sé (la dimensione disciplinare e interdisciplinare). Questo implica la capacità di riflettere in modo critico e creativo sulla complessità della attuali sfide globali.

Potremmo chiamare queste dimensioni le tre A della globalizzazione: *la dimensione affettiva*, la *dimensione di azione* e la *dimensione accademica*. Queste dimensioni identificano uno "spazio di insegnamento" che può essere definito da tre vettori ortogonali: un vettore focalizzato sullo sviluppo del carattere, dell'affettività e dei valori; un vettore incentrato sulle competenze e sullo sviluppo della motivazione ad agire e sulla stessa competenza di agire; un vettore focalizzato sullo sviluppo delle conoscenze, e della conoscenza accademica, sulla capacità di fare riferimento a diversi ambiti disciplinari per capire le questioni globali.

L'educazione globale è multidimensionale, perché i suoi obiettivi si realizzino è necessario che ciascuna delle sue dimensioni venga affrontata e sviluppata. Alcuni dibattiti contemporanei sulla qualità dell'istruzione sono limitati, perché si concentrano esclusivamente su una o l'altra di queste dimensioni. L'eccellenza in ambito educativo, e forse in molti altri ambiti, consiste nell'insegnare conoscenze anche altamente specializzate sulle questioni globali (accademiche) sviluppando parallelamente le capacità di utilizzare queste conoscenze per scopi globali etici.

Qui sotto spiego perché questa competenza globale tri-dimensionale è una necessità per tutte le persone presentando alcune delle sfide e delle opportunità che ci possono consentire di fare progressi nel prossimo futuro.

Estratto III. Perché competenza globale per tutti?

La globalizzazione ha portato ad un aumento della frequenza e della varietà di interazioni tra le persone di diverse origini culturali. In alcuni paesi, questo è soprattutto il risultato dell'immigrazione. Anche il crescente uso di tecnologie di telecomunicazione e le trasformazioni della produzione e dell'economia, del commercio di beni e servizi sono un aspetto importante della globalizzazione. L'immigrazione, il commercio e le comunicazioni presentano opportunità e sfide senza precedenti per la maggior parte delle persone. Queste nuove interazioni tra persone con diverse visioni del mondo e dei valori culturali influenzano le aspettative sociali e le nozioni di identità. Le risposte degli individui e dei gruppi ai cambiamenti che li circondano dipendono in buona parte da come sono preparati a comprendere le differenze culturali e a pensare la globalizzazione e i processi che essa implica.

Se le scuole non riusciranno a sviluppare in modo efficace la tolleranza, il







cosmopolitismo, la conoscenza profonda delle questioni globali e l'impegno per la pace, la probabilità di scontri di civiltà previsti da Samuel Huntington aumenterà (Huntington, 1993, pag. 28).

Viviamo in un'epoca in rapido cambiamento in cui le opportunità economiche e le sfide abbondano. L'aumento dell'intensità e della frequenza delle interazioni tra le persone in diverse aree geografiche che caratterizza la globalizzazione ha un impatto profondo sul lavoro, la salute, la sicurezza fisica, l'ordine pubblico, le comunicazioni, le opportunità di investimento, l'immigrazione e le relazioni con la comunità. In breve, la globalizzazione ha profondamente trasformato il contesto della vita di molte persone in tutto il mondo. Chi viene educato a comprendere queste trasformazioni e riesce a trasformarle in risorse per sé ha buone probabilità di trarre beneficio dalla globalizzazione; chi non ci riesce invece si troverà ad affrontare crescenti sfide.

È necessario cominciare presto a preparare i ragazzi a questo contesto per sviluppare le conoscenze che possano portare ad alti livelli di competenza: i giovani devono essere coinvolti direttamente ed aiutati a riconoscere l'importanza della loro educazione al mondo in cui vivono.

Nel considerare le competenze globali, gli aspetti economici hanno ricevuto più attenzione rispetto ai concetti di cittadinanza, ma la competenza globale è ben lungi dall'essere utile soltanto dal punto di vista economico, dev'essere vista come una pietra miliare della leadership democratica e della cittadinanza.

Poiché i confini tra problemi internazionali e nazionali sono diventati sempre più permeabili, lo stato e le comunità ora richiedono a tutti la conoscenza di temi internazionali. I rappresentanti eletti e gli elettori devono essere in grado in grado di prendere decisioni informate su questioni come il commercio, le epidemie e la salute, la tutela dell'ambiente, il consumo di energia, l'immigrazione, la stabilità. Solo se sono educati a comprendere le determinanti globali e le conseguenze di questi problemi e decisioni, ci possono riuscire.

Già da tempo le competenze globali si sono rivelate premianti. Per questo alcune famiglie, scuole e università hanno per anni supportato gruppi selezionati di studenti nell'acquisizione della capacità di parlare lingue straniere nell'approfondire la loro conoscenza delle tematiche globali. Quello che sta cambiando come conseguenza della globalizzazione è che queste competenze sono oggi necessarie per la maggior parte della popolazione mondiale, e non solo per pochi. Quindi la competenza globale dovrebbe essere uno scopo di istruzione di massa, non solo di istruzione d'élite.

Estratto IV. Educazione alla Cittadinanza Globale e Istruzione ai diritti umani

Lo sviluppo di valori globali (che è la prima dimensione etica della competenza globale) può essere realizzato attingendo alla base di







conoscenze consolidate sull'educazione ai diritti umani. È importante non accontentarsi di insegnare agli studenti la conoscenza dei diritti e della loro storia, ma aiutarli ad apprezzare il valore di questi diritti, a distinguere i diversi modi in cui sono rispettati nelle varie comunità di cui gli studenti sono parte, e attrezzarli ad agire per la loro realizzazione. Insegnare a comprendere l'importanza dei diritti umani e ad agire su questa comprensione è la pietra miliare per una civiltà globale di pace. Come viene affermato nella prima frase della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, "il riconoscimento della dignità e dei diritti uguali e inalienabili di tutti i membri della famiglia umana è il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo."

L'educazione ai diritti umani fornisce un quadro di riferimento per esaminare i molteplici modi in cui l'intolleranza può violarli e per riconoscere e affrontare le forme estreme di intolleranza e violazione come il sessismo, il razzismo, l'etnocentrismo, l'islamofobia, l'antisemitismo, il nazionalismo aggressivo, il fascismo, la xenofobia, l'imperialismo, lo sfruttamento, il fanatismo religioso e la repressione politica (Reardon, 1997).

Per educare alla civiltà globale, è indispensabile utilizzare un quadro di riferimento comune su cui basare l'iniziativa. Questo concetto è stato ben sviluppato dalla filosofa Sissela Bok nel suo libro *Common Values* (1995). Bok spiega che i valori comuni sono essenziali per la sopravvivenza di ogni società e che sono riconoscibili attraverso le società. Spiega inoltre che questi valori sono essenziali per la convivenza umana a tutti i livelli di interazione, da quello personale a quello delle relazioni nazionali ed internazionali. Questi valori comuni sono necessari per sostenere il dialogo interculturale e per affrontare le sfide comuni militari, ambientali e le altre sfide dell'umanità (Bok, 1995, p. 13).

Il documento a disposizione che attualmente più si avvicina a questo quadro comune di valori è proprio la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Coloro che hanno redatto le bozze della dichiarazione si sono cimentati con vigore con le sfide delle diverse tradizioni culturali e filosofiche. Anche se si può vedere la Dichiarazione come un "work in progress", nel senso che diritti aggiuntivi potrebbero essere definiti o resi operativi in modo dinamico, la Dichiarazione è un punto di partenza. Il lavoro delle scuole a livello mondiale potrebbe essere indirizzato ad insegnare a tutti i bambini a sperimentare, onorare e difendere tali diritti (non solamente a conoscerli), e ad apprezzare il fatto che gli altri hanno gli stessi diritti. Già questo offrirebbe una prospettiva di civiltà globale molto migliore di quella che tante scuole promuovono attualmente.

Al di là dell'istruzione diretta, il contesto di istruzione è una componente fondamentale di educazione alla cittadinanza globale. Questo significa prestare attenzione alle opportunità che gli studenti hanno nella loro vita quotidiana: devono conoscere e collaborare con altri di diversa estrazione culturale, razziale e socioeconomica; inoltre contano molto il clima della scuola, le relazioni tra il personale della scuola e gli studenti, nonché tra il







personale della scuola e i genitori e altri membri della comunità circostante; e le norme sociali che regolano tali interazioni. Molteplici sono le possibilità di sviluppare le competenze di cittadinanza all'interno della comunità: il più ampio contesto culturale e sociale influenza come gli studenti interpretano ciò che sperimentano a scuola e le scelte che fanno circa i ruoli che vogliono interpretare al di fuori della scuola.

In altre parole: gli studenti devono vivere i loro diritti umani e le scuole devono offrire esperienze autentiche nella pratica della tolleranza. È necessario che la scuola sia il luogo dove si sperimenta il rispetto della dignità umana, si vive la parità di diritti e l'apprezzamento delle differenze e della tolleranza. Oltre ad aiutare a sviluppare la conoscenza dei diritti umani, è necessario che gli studenti siano indirizzati a sviluppare le competenze intrapersonali ed interpersonali per risolvere i conflitti pacificamente, per affrontare la violenza (Reimers e Villegas- Reimers, 2006).

Quindi è necessario andare al di là dell'istruzione diretta sui temi dei diritti umani, sul rispetto e la tolleranza. È importante favorire l'acquisizione di conoscenze e la capacità di agire in modi che impegnino le capacità morali di ragionamento degli studenti e in modo tale che si motivino ad agire e ad assumersi la responsabilità personale per le loro azioni in un ambito globale. Deve essere favorita ogni opportunità che aiuti gli studenti a sviluppare abilità e pratica in contesti di vita reale, collegando la conoscenza astratta con l'azione. Per esempio ci possono essere specifichi progetti di apprendimento di servizio globale che possono unire concretamente l'acquisizione di conoscenze con la disposizione ad assumersi la responsabilità personale per i bisogni della comunità.

Estratto V. Conclusioni

I più importanti interrogativi che l'educazione si pone, oggi come in passato, riguardano le finalità. Le società e le comunità devono stabilire finalità chiare per le loro scuole, esattamente come insegnanti e presidi hanno bisogno di finalità chiare e di allineare i loro sforzi per insegnare agli studenti, e gli studenti a loro volta hanno bisogno di vedere che lo scopo della loro educazione è quello di aiutarli a sviluppare e raggiungere i loro obiettivi insieme ad obiettivi sociali più ampi nella vita. Paradossalmente non pensiamo sufficientemente spesso alle finalità in ognuno di questi livelli. Di conseguenza, le scuole, gli insegnanti e gli studenti investono spesso grandi sforzi in attività che hanno poco a che fare con le finalità che loro stessi considerano importanti.

La globalizzazione presenta una condizione nuova e molto importante per tutti noi. La risposta a questo nuovo contesto è naturalmente un processo, uno spazio di possibilità, non si tratta di raggiungere una destinazione. La sfida più importante per le scuole nel nostro tempo è quella di preparare gli studenti fornendo loro le competenze e le disposizioni etiche per inventare un futuro che migliori il benessere umano in questo spazio di possibilità. L'educazione globale è il nuovo compito che attende queste recenti e meravigliose invenzioni dell'umanità che chiamiamo scuole. Per realizzare







un'educazione globale abbiamo bisogno di concentrarci su tre obiettivi e su tre piste di intervento. I tre obiettivi riguardano: lo sviluppo di valori globali, la conoscenza pratica delle lingue straniere e le conoscenze specialistiche geografiche e globali in generale. Le tre linee di intervento sono: sviluppare competenze globali come priorità politica per i sistemi di istruzione di massa, sviluppare una base di conoscenze scientifiche che aiuti a distinguere ciò che funziona bene, analizzando con consapevolezza il suo impatto e i suoi costi e continuare a sviluppare rigorosi programmi di studio, materiali didattici e opportunità per la formazione degli insegnanti. Il percorso è chiaro ea portata di mano, la posta in gioco è rilevante e i vantaggi ottenuti molto più grandi di quelli ottenuti con alcuni degli approcci costosi e complicati che ancora utilizziamo per cercare di raggiungere la pace e la stabilità globale.

Riferimenti bibliografici

Sissela Bok, Common Values (Columbia, MO: University of Missouri Press, 1995).

Amy Gutman, Democratic Education (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999).

Samuel Huntington, "The Clash of Civilizations," Foreign Affairs 72 (3): pp. 22-49.

Betty A. Reardon, Tolerance — The Threshold of Peace(Paris: UNESCO, 1997).

Fernando Reimers, "Citizenship, Identity and Education: Examining the Public Purposes of Schools in an Age of Globalization" Prospects 36 (3): pp. 275-294.

Fernando Reimers, Eleonora Villegas-Reimers, "School Culture and Democratic Citizenship in Latin America" in Developing Cultures: Essays in Cultural Change, ed. Jerome Kagan e Lawrence E. Harrison (New York: Routledge, 2006), pp 95-114..

Ikeda Centro per la Pace, l'apprendimento e il dialogo

http://www.ikedacenter.org/

396 Harvard Street, Cambridge, Massachusetts 02138

Telefono: (617) 491.1090 Fax: (617) 491.1169







Matteo Lancini – Christian Raimo

Seminario *Specchi di Dialogo*, Liceo Classico Giulio Cesare, Roma 15 marzo 2016 (trascrizione di Dante Monda)

Dialoghi e scrittura digitale: l'ascolto del lettore

Christian Raimo, traduttore e scrittore, giornalista per Internazionale, insegnante di Storia e Filosofia presso il liceo Dante Alighieri, autore di: "Tranquillo prof, la richiamo io" (Einaudi, 2015), "Le persone, soltanto le persone" (Minimum Fax, 2014), "I peso della grazia" (Einaudi, 2012), "La solita storia di animali?" (Monte Università Parma, 2006), "2005 dopo Cristo" (Einaudi, 2005)

Matteo Lancini, psicologo, psicoterapeuta e docente, presidente della Fondazione Minotauro e dell'AGIPPSA (Associazione Gruppi Italiani di Psicoterapia Psicoanalitica dell'Adolescenza). Autore di: "Adolescenti navigati: come sostenere la crescita dei nativi digitali" (Erikson, 2015), "Ascolto a scuola. (con F. Madeddu) "Giovane adulto. La terza nascita" (Raffaello Cortina Editore, 2014) ed altri libri.

Istituti partecipanti:

IC Settembrini/Liceo Classico Statale Giulio Cesare Roma IC FERMI Romano di Lombardia (BG) IO Musicale Milano IC Nievo Matteotti Torino

Benvenuto e saluti iniziali di Micaela Ricciardi dirigente scolastico Istituto Liceo Classico Giulio Cesare

Apertura di Massimo La Rocca

dirigente scolastico IC Settembrini

Saluti di Giovanna Barzanò

dirigente tecnico MIUR

Intervento di Christian Raimo

Buongiorno a tutti, per me è un piacere essere qui in qualità di docente a parlare con altri docenti del nostro lavoro. Questo è un incontro di aggiornamento e formazione, dunque il mio pubblico è composto da professori ordinari o anche da professori nel loro anno di prova, ma che comunque spesso hanno già dieci o quindici anni di esperienza alle spalle.







Insomma siamo in un contesto di dialogo fra pari, ognuno di noi ha un approccio diverso, che spero non pregiudichi troppo la comunicazione. Io e Matteo Lancini vogliamo innanzitutto condividere con voi una bibliografia, così che quello che diciamo sia uno spunto, un input, perché ognuno possa formarsi autonomamente, altrimenti non avrebbe senso che io sia da questa parte della cattedra e voi dall'altra parte.

Una cosa interessante che noto nel dibattito pedagogico riguardo la tecnologia è che da molti anni esistono due retoriche contrapposte: una "filo-tecnologica", che presenta la tecnologia come il paradiso, come un "sol dell'avvenire", che trasformerà l'educazione, e un'altra che invece "fa resistenza" e vorrebbe "arginare" la tecnologia come fosse un fiume che dilaga distruggendo tutto, un male da fermare. Entrambe le retoriche hanno un problema, che consiste nel considerare la tecnologia come un Moloc essenzialmente unitario, a cui aderire o a cui contrapporsi.

Qui mi viene in mente il libro di Adolfo Scotto Di Luzio, "Senza educazione. I rischi della scuola 2.0" (Il Mulino 2015), dove si espone quello che politicamente è stato fatto riguardo la cosiddetta scuola 2.0. Nel libro si rileva che i costosi progetti che sono stati proposti effettivamente non hanno dato i risultati sperati. Il progetto 2.0 doveva dare a molte classi nuovi strumenti tecnici all'avanguardia, ma oggi questi strumenti, ad esempio il CD-ROM, sono già obsoleti, superati, e resi "inutili" dallo sviluppo tecnologico successivo. Il vero problema di questi progetti infatti era che non se ne capiva lo scopo effettivo! Eppure il 96 % degli insegnanti era soddisfatto. In relazione agli elevati costi, sorge dunque il problema del monitoraggio, che essenzialmente non c'è, è impossibile da attuare. Perché la questione del rapporto tra tecnologia e scuola riguarda numerosi e diversi aspetti su cui è necessario autoformarsi: psicologia, didattica-pedagogia, politica, formazione tecnica alle nuove tecnologie, sociologia sono tutti parti e "facce" di questo rapporto e per questo è necessario non concentrarsi esclusivamente su un aspetto della questione. Se ci si chiede solo "come regolare l'uso degli smartphone in classe" ci si focalizza su una piccola parte, e si perde tutto il resto.

Inizierei a parlare della tecnologia da una cosa che ho notato entrando in quest'aula. Passeggiando in un liceo classico ci si potrebbe teoricamente aspettare di vedere in bella mostra, come punti di riferimento, busti e raffigurazioni di grandi educatori, pedagogisti, classici del pensiero umanista, mentre qui fuori non ho potuto fare a meno di notare la grande foto del volto di Steve Jobs: perché questo? Perché la cornice nella quale siamo è proprio questa, il lavoro della scuola è un lavoro "di attrito"; c'è una sorta di scarto, infatti rispetto a quello che era il contesto educativo di dieci o venti anni fa, e oggi i modelli educativi dei ragazzi possono, grazie alla tecnologia, prescindere dalla scuola.

Una volta se il ragazzo non aveva strumenti scolastici specifici, se non andava a cercarsi i volumi e i dizionari nelle biblioteche, se non restava







nell'ambiente scolastico, faceva fatica ad istruirsi; oggi questa fatica è totalmente compensata ed eliminata dalla tecnologia. Tecnologia che però ha le sue proprie forme, la sua politica, la sua economia, che bisogna capire, e questo è il primo passo.

Per fare questo, per cominciare a comprendere questa varietà di aspetti, segnalo una piccola area che però apre a profonde riflessioni, ed è costituita da tutti gli autori che hanno riflettuto criticamente sulla tecnologia, sulla rete, sui loro meccanismi. Tra questi bisogna ricordare Jaron Lanier, autore di "Tu non sei un gadget" (Mondadori 2010).

Nel 2006 Steven Jonhson nel suo libro "Tutto ciò che fa male ti fa bene" espone i risultati di diverse ricerche che sembrano indicare un dato interessante, cioè che ogni generazione sia più intelligente della precedente, in una costante progressione migliorativa tra le generazioni, provocata da fattori esterni: la crescita dei beni materiali provoca maggiore benessere e maggiore possibilità di acculturarci precocemente. Ma i cambiamenti osservati sono anche neurologici. Questo è quello che manca nella formazione dei formatori: l'attenzione per la *neuroscienza*. Mancava nella mia personale formazione, manca nell'anno di prova, nell'aggiornamento dei docenti. Il rapporto neuroscienza e psicologia deve essere invece al centro dell'attenzione.

Rispetto a questa piccola questione sul cambiamento e lo sviluppo progressivo delle attività celebrali Steven Jonson racconta delle "aree di Brodmann", delle zone del cervello che si occupano dei "compiti non finiti", fanno ricordare ad esempio del caffè sul fuoco, e si sviluppano in età non precoce, intorno ai due-tre anni, per questo i bambini si possono distrarre facilmente. Queste aree si evolvono in un ambiente narrativo. Si comincia a capire il senso di un compito finito attraverso forme di enumerazione: da A segue B e poi C e così via. Questa abilità però ha anche un invecchiamento, una decrescita. Questo si nota oggi particolarmente: ad esempio per me, per un ragazzo di quindici o vent'anni, e per un signore di sessanta, la visione di uno stesso film è diversa. Il vecchio a un certo punto mi chiederà "chi era questo personaggio?", ma ugualmente io stesso chiederò a un certo punto al ragazzo "chi era questo personaggio?". C'è una scala, un degradare della capacità cognitiva, che divide generazioni e culture.

Prendiamo un altro esempio: negli anni '80 c'erano serie con puntate estremamente lente, succedevano due o tre cose a puntata, oggi invece in una stessa puntata succede di tutto, la velocità in generale (per esempio pensiamo alla rapidità dei blog) è aumentata. Cosa è cambiato? Se analizziamo CHiPs o uno sceneggiato Rai dagli anni '70 e '80 e lo confrontiamo con Dr. House notiamo subito che prima c'erano due o tre filoni narrativi, mentre ora in Dr. House che ne sono dagli otto ai quindici!

Oggi fin da piccolo continuamente un ragazzo impara a "mettere e togliere caffettiere dal fuoco", a "switchare" in un mondo multi-narrativo, e proprio







qui sorge la difficoltà degli educatori, perché i ragazzi sono in qualche modo più intelligenti di loro. Se dico a un ragazzo di smettere di fare due cose insieme, mi risponde "perché? Tanto lo so fare, è più utile". Effettivamente lo sanno fare, sono capaci di chattare con quindici persone insieme ed essere coerenti nella comunicazione, sanno seguire più telefilm insieme, sentire musica mentre studiano o vedono un film. Conoscono le dinamiche della narrazione grazie ad un apprendimento esperienziale esterno alla scuola. Per esempio sanno già cosa è un personaggio, glielo hanno insegnato i videogiochi e le serie, e la multi-narrazione la padroneggiano ogni volta che sospendono una puntata di una serie intricatissima per andare a cenare e poi ritornano e riprendono il filo.

Allora perché preoccuparci? Che cosa determina l'allarme? Questo: il fatto che per fare tantissime attività simultaneamente devo fare a meno di una parte della mia intelligenza e della mia identità: la parte delle *emozioni*. Certo, cognitivamente so chattare, ma se sto chattando con la mia fidanzata e contemporaneamente con la mia amante, non accedo al mondo emozionale, metto in stand-by le emozioni, che possono essere la noia per la mia fidanzata o il desiderio per l'amante, e complessivamente riduco la mia sfera emozionale. Alla fine i ragazzi sostituiscono e riduco tutte le emozioni ad una sola, l'unica che rimane, un'emozione-jolly, che tappa tutti i buchi: l'ansia. Da qui viene tra l'altro il consumo di ansiolitici e i grandi problemi che i giovani hanno nel gestire l'ansia.

Come si può spostare il problema? Bisogna ripensarlo come problema educativo, e non tecnico-tecnologico. Bisogna capire che l'uso che facciamo in generale del contesto educativo e della formazione provoca una riduzione di tutte le emozioni solamente a quella ansiosa, funzionale e pervasiva. Nella parte successiva del mio intervento cercherò di riflettere su come scalfire questa, per così dire, "onni-emozione".

Intervento di Matteo Lancini

Inizierei riprendendo lo spunto di Christian Raimo sulle neuroscienze e sulla psicologia in relazione alle nuove tecnologie, ma parlandone anche da un punto di vista diverso, dopo aver specificato innanzitutto che io non parlo da neuroscienziato, ma mi limito dunque a dire qualcosa relativamente al mio campo.

Del resto il dibattito dei neuroscienziati riguardo la tecnologia è ancora aperto: alcuni pensano che ci avviamo verso un periodo di "demenza digitale", di atrofizzazione dell'intelletto, che verrà rimpiazzato nella sua attività dalle macchine, altri notano invece un progressivo sviluppo neuronale a livello biologico. C'è chi dice che "surfare" nel web e nell'informazione, come fanno i ragazzi oggi, non faccia bene, perché non sarebbe in linea con una conoscenza "di profondità", in cui bisognerebbe invece ripetere e penetrare a fondo la disciplina studiata, seguendo il nostro modello disciplinare incentrato sulle "materie".







Su tutto questo non voglio dare risposte definitive, non essendo la neuroscienza il mio vero campo di interesse.

Oggi vorrei parlare da psicoanalista dell'adolescenza.

Ovviamente, dato il tempo a disposizione, farò delle estremizzazioni, delle generalizzazioni per dare qualche idea su argomenti che sono in realtà vastissimi. Innanzitutto partirei dal dire che questo progetto, nato dal team blogging e poi sviluppato in incontri di aggiornamento, mi entusiasma, perché si inscrive in un cambiamento, interagisce con una richiesta, a un nuovo bisogno al quale si deve rispondere con nuove prospettive e modelli.

Oggi vorrei parlare di due trasformazioni: la "trasformazione tecnologica", che banalmente risulta dal progresso tecnico dei nostri strumenti, e la "trasformazione dei modelli educativi familiari". Delle due la seconda è la più importante da capire e da studiare. A mio avviso se si capiscono bene i *miti affettivi* si capiscono tutti i problemi dell'adolescenza, tra cui ad esempio le dipendenze da stupefacenti, o dalla tecnologia stessa. Tutto parte dalla trasformazione della famiglia, del modello che ne abbiamo, e quindi dai miti affettivi che produce, e da qui scaturiscono le motivazioni profonde dei comportamenti.

Parliamo dunque della famiglia. Sull'argomento si è detto tanto, tutto e il contrario di tutto. Sembra che un dato sia condiviso in tutte le ricerche effettuate: c'è stata una rottura fra la precedente "famiglia normativa" e l'attuale "famiglia affettiva", fra la famiglia moderna a quella postmoderna, come spesso si dice.

Nella famiglia normativa i genitori avevano ruoli suddivisi e c'era una diversa concezione sociale della donna. Il bambino era considerato dalla nascita un soggetto certamente buono, ma che crescendo sarebbe diventato avido, irascibile, pieno di istinti sessuali, deviabile, e dunque un soggetto in cui "mettere dentro" ciò che era giusto o sbagliato, per il suo bene. Era un soggetto sessuale polimorfo, potenzialmente negativo, da riempire di giuste istruzioni, e se trasgrediva ne conseguiva automaticamente una somministrazione proporzionata di dolore. Si instaurava così un rapporto educativo basato sulla *paura*, e sulla distanza delle menti e degli affetti di educatore ed educato. Era l'epoca delle certezze, e dovevi fare quello che si credeva giusto, era la famiglia tradizionale.

Il modello educativo era quello della colpa. A tal proposito non scorderò mai mio nonno che mi guardava palleggiare con la palla, del tutto estraneo a qualsiasi ammirazione o sognante fiducia nella carriera calcistica del giovane nipote: se mi guardava era perché avevo sbagliato una mossa, per sanzionare l'errore.

In quel modello educativo incentrato su norme rigide obbliganti da anteporre al proprio interesse e al proprio "godersi la vita", era fondamentale la massima "prima il dovere poi il piacere", perché il motto fondamentale è "tu







devi obbedire". Ovviamente da qui nasce il fortissimo senso della trasgressione, la vera e propria rabbia, l'aggressività dei giovani contestatori del passato, che sembra essere stata persa da quelli di oggi. In quel modello familiare si verificava una vicinanza fisica, per cui si viveva effettivamente insieme, e al tempo stesso una forte lontananza emozionale.

Il mondo esterno faceva parte dell'educazione, costituendo la "comunità educante". Fin dai primi anni di scuola elementare nessun genitore prendeva i figli da scuola, cosa impensabile e rovesciata oggi, e i bambini già a sette anni tornavano soli a casa, essendo coinvolti in vere e proprie battaglie sociali, guerre violente della strada, conflitti a contatto diretto, corpo a corpo, da cui si tornava a casa con le ginocchia sbucciate.

Poi è successo qualcosa, è arrivata la famosa società liquida, sarà che abbiamo perso il padre e ancora lo stiamo cercando, ma fatto sta che questo modello è cambiato.

Oggi, nella "famiglia affettiva", il bambino si vede già in ecografia prima che nasca, ci si affeziona da subito a lui come essere autonomo che cresce, ed è aiutato ad "essere felice", secondo la *sua* intenzionalità. Infatti non si considera come una tabula rasa su cui imprimere un solco, un vaso da riempire, ma al contrario si pensa che abbia un talento nascosto, che abbia solo bisogno di essere portato alla luce. Si "tira fuori" qualcosa dal bambino, in un'ottica "ostetrica" e non più "impositiva".

Da questo deriva però il problema della correzione in caso di trasgressione. Dal rimprovero normativo "tu devi obbedire" si è passati al rimprovero-spiegazione "tu devi capire", molto affettivo. Queste spiegazioni del divieto i figli le ascoltano pazientemente, poi vanno a scuola, lontani dai genitori, e vivono esistenze fisiche effettivamente separate. Restano molto distanti con il corpo, seppure molto vicini con la mente. Fin da piccoli i genitori sono gli sponsor, i talent scout dei loro figli con quali vi è una vicinanza emotiva continua, intensa, che però è parallela ad una continua lontananza nel corpo.

Dal padre simbolico si è passati alla madre virtuale, che educa i bambini a crescere fin da piccoli distanti nel corpo, ma vicini nella relazione. Infatti i genitori vogliono che il bambino "socializzi molto", lo chiedono già all'asilo nido, e questa non è nient'altro che una scelta sociale, di trasformazione, centrale nel tema della solitudine e del dialogo. La solitudine infatti oggi è bandita dall'infanzia, essendo precocissima la spinta a socializzare, tuttavia questo entra in conflitto con la vita dell'adolescente, costretto a stare solo in una stanza per ore a studiare.

Questo contrasto una volta era drammatico, difficile, un vero e proprio conflitto tra l'"uscire" e il "restare a studiare", e fin da piccoli si premeva il tasto della paura che si costringeva con la minaccia e il senso di colpa a restare soli a studiare, a posporre a malincuore il piacere al dovere.







Poi fino ad oggi si è assistito ad una *paranoizzazione* del mondo esterno. Una volta il mondo pur essendo considerato denso di pericoli (criminalità, vita di strada, eccetera) costituiva una comunità che, come abbiamo detto, faceva parte del processo di crescita. Il tragitto pieno di insidie che portava da scuola a casa era un luogo di socializzazione, di battaglie di strada, di vita da cortile, mentre oggi abbiamo "la prima generazione di bambini che non si sono mai sbucciati le ginocchia". Questo cambiamento è stato fatto per proteggere i bambini dai pericoli fisici, ed è mirato al *controllo del corpo*. A tal proposito sarà credo imminente il "ritiro" del corpo dei maschi dalla società, la loro involuzione.

Una volta uscivi in piazza e facevi battaglie di strada, ti sbucciavi le ginocchia. Oggi le guerre virtuali dei videogiochi hanno sostituito e virtualizzato appunto i contrasti corporali di una volta. Un esempio lampante è il videogioco più venduto in America, GTA5, un gioco di violenza e criminalità, al quale gioca la maggior parte dei ragazzi americani. Una volta la scena era questa: un bambino gioca fuori casa, è sporco e ferito, e ad un certo punto ingaggia un vero e proprio combattimento verbale con la madre che dal balcone gli dice di tornare perché il pranzo è pronto. Resiste, e alla fine ritorna a casa, ma ha bisogno di cambiarsi e farsi un bagno per poter mangiare.

Oggi la scena è cambiata: un bambino è immerso nel sangue fino al collo, ha appena ucciso sette donne in stato interessante e dato fuoco a cinque macchine, ed è nella sua stanza, solo. Quando il pranzo è pronto la mamma lo chiama e lui in un attimo clicca un bottone, spegne e va subito a mangiare tutto pulito, con neanche un po' di sporcizia sotto le unghie.

Il corpo dove è andato? In qualche modo lo abbiamo perso. L'educazione che avveniva tra casa e mondo esterno, nel cortile, oggi avviene in un mondo di relazioni "affettuose" ma senza corpo, per cui il giovane comunica con il mondo intero, ma in realtà sta fisicamente steso sul suo letto in camera. Questo avviene in forme nuove e prima impensabili per la loro incorporeità, basti pensare al peso che poteva avere una comunicazione telematica trenta o quaranta anni fa, del tutto diverso rispetto a quello dato a una comunicazione diretta, oppure basti ricordare i problemi che sono sorti oggi riguardo l'"accesso alle origini" da parte dei figlio adottato, essendo troppo facile oggi per un ragazzo ricontattare i proprio genitori biologici, ed essendo dunque inutile e inefficace impedirglielo legalmente.

Fondamentalmente bisogna riconoscere che è cambiato il "contatto", diventando connessione 24 ore al giorno e al tempo stesso un legame del tutto incorporeo, e che questo cambiamento è avvenuto intorno ai ragazzi, cresciuti in un mondo in cui il padre ascolta la voce femminile registrata del GPS per trovare una strada, o la madre consulta internet per avere una ricetta. Non è una situazione nata nella mente dei ragazzi contro i genitori, dal basso, ma che i figli hanno già trovato, che gli è stata data. Non c'è un effettivo contrasto tra generazioni nuove e vecchie, come se le nuove







avessero deciso da piccole, "in assemblea", di cambiare. Il cambiamento lo hanno subìto, e la questione è dunque più complicata.

Il cambiamento è stato radicale, e con il contesto è cambiato il rapporto fra il ragazzo e il conteso stesso, l'interiorità dell'adolescente. Il conflitto di oggi non è tra super-io ed io, ma tra le "aspettative ideali" e l'io. Schematizzando, si è passati da Edipo a Narciso, da un rapporto conflittuale con il padre ad una solitudine del soggetto egoista che entra in contrasto con un mondo esterno di relazioni incorporee. Queste non lo tocca profondamente e non evocano in lui alcun senso di colpa, e dunque la sanzione per i comportamenti ritenuti scorretti è data solamente dalla vergogna. Il conflitto edipico con il padre simbolico che nella sofferenza, nel dramma, faceva crescere, ha ceduto il posto ad una assolutizzazione del Se, che guarda solo sé stesso e le sue proiezioni astratte, si specchia come Narciso nello stagno, restandone risucchiato e cadendovi dentro. Questo avvalora le tesi secondo cui abbiamo precocizzato l'infanzia e così facendo abbiamo infantilizzato l'adolescenza, per cui si cresce prima, si diventa prima liberi e consapevoli, ma al tempo stesso si diventa sempre più tardi effettivamente responsabili e altruisti.

Questa è la situazione, senza girarci intorno. Se abbiamo esagerato e sbagliato ne possiamo discutere, ma intanto oggi abbiamo questi adolescenti davanti, dobbiamo farci i conti, senza pretendere di trasformarli dall'oggi al domani, perché cambiare un narcisista in un edipico non è fattibile.

Per i ragazzi il Sé è più importante dell'altro, l'adulto non ha un valore simbolico, per cui se trent'anni fa all'insegnante o al parente ci si sottometteva, oggi nessuno si sottomette più, non c'è più la figura da rispettare e temere, e magari segretamente odiare, dell'educatore, ed in classe non ti ascoltano proprio, a meno che non sia un ascolto funzionale, utile: "Prof ma a cosa *mi* serve?".

Gli studenti hanno davanti persone con cui la relazione deve essere significativa e finalizzata a qualcosa, non imposta o mal sopportata. Le gerarchie sono crollate, e la scuola oggi è fatta di *persone* e non di *ruoli*, per cui la distanza affettiva è quasi azzerata, (si dice al docente "non le sto simpatico? Non ci tiene a me?") e al motore delle relazioni di una volta in cui dalla paura delle punizioni dell'insegnante si generava odio e dunque distanza, oggi è stato sostituito il movente dell'*utilità per sé*, accompagnata inseparabilmente da una vicinanza affettiva e, come abbiamo detto, senza corpo.

Concludendo, oggi il rischio più grande e pericoloso è riciclare un vecchio modello, mentre il sistema incentrato sulla colpa non funziona più né l'aumento del controllo, per quanto elevato possa essere, oltre al fatto che dovremmo prima convincerci tutti che sia ciò che vogliamo, che sia giusto. Certo non possiamo continuare ad essere vicini "mentalmente" ai nostri figli, scrivendogli continuamente "ti penso", e in qualche modo "seguirli"







virtualmente, perché questo controllo appunto è teorico, fragile, emozionale e non corporeo, e resta complesso il problema educativo di far rispettare un eventuale "no".

Come educare allora? Che modello educativo adottare? Mi limito a suggerire una possibilità: la via della cooptazione. Si dovrebbe coinvolgere i ragazzi, ingaggiarli come agenti attivi nella formazione, coinvolgerli in un processo creativo ampio, orizzontale.

Esempio emblematico è il blog, in cui non c'è un professore da solo che legge il compito di un alunno preso singolarmente, il che continuerebbe a generare solo ostilità e distanza, ma c'è una lettura condivisa del testo, in rete, una discussione diffusa, collettiva, in cui il ragazzo parla del Sé, ma condividendolo con altri. In questo modo si dovrebbe "incanalare" i giovani in sistemi fecondi. Il problema infatti non è la tecnologia, la tecnica, ma l'educazione, e la scuola deve allearsi con la famiglia per gestire il cambiamento dei modelli educativi, da rinnovare e rielaborare per un mondo che è cambiato.

Intervento di Giovanna Barzanò

Accolgo con piacere le sollecitazioni di Matteo Lancini, che ringrazio dell'intervento.

Di fatti si nota spesso, e anche nella mia personale esperienza all'interno dei progetti di Rete Dialogues lo noto, che nel team blogging i ragazzi hanno un forte desiderio di essere letti e nutrono una grande speranza di essere riconosciuti come autori, non essendo appagati in questo nella scuola. Nei nostri blog, che sono coordinati e organizzati da docenti ed esperti che però non possono intervenire sulle pagine dei ragazzi, gli spunti emergono in modo spontaneo e genuino e, "canalizzati" in una comunicazione comune, sono una risposta ad una grande esigenza di ascolto.

Domanda di un docente

Vorrei sentire il vostro parere su una questione concreta ed urgente, che riguarda tutti noi professori: come comportarsi con gli smartphone e con i tablet? Come staccare questo cordone ombelicale? Come controllarne l'utilizzo?

Intervento di Matteo Lancini

Ogni singola scuola ha politiche diverse a riguardo. Hanno perso le scuole che credono che si possano "disintossicare" i ragazzi dalla tecnologia. La tecnologia è ovunque, non si può allontanare, perché è un atteggiamento che non funziona. Il "controllo" non funziona in alcune aree, *ad oggi* non si può più controllare e vietare la tecnologia. Forse sarebbe bello, ma non funziona, non si può tornare indietro. Il mondo che stiamo costruendo noi stessi va nella direzione dell'essere tutti collegati 24 ore al giorno.







Il nuovo modello da proporre è quello *cooptativo*, e non quello del controllo, e consiste nell'ingaggiare gli studenti, perché se la relazione è appassionata, posso garantirvi che non si bada più all'Iphone. È del tutto inutile provare a proteggersi, come ho visto fare ad alcune scuole, e chiudere alle tecnologie. Bisogna invece utilizzarle per coinvolgere. Abbiamo cose molto più importanti da fare che chiederci se gli studenti hanno copiato da Wikipedia! La relazione resta al centro dell'educazione, ed oggi i ragazzi hanno più relazioni di quante ne avessimo noi, e le hanno più precocemente, seppure sono cambiati gli affetti, le modalità dei contatti. Su questo bisogna insistere, sulle relazioni.

Intervento di Christian Raimo

Cosa fare del telefonino? Io ad esempio provo a non chiedermi tanto se hanno copiato da Wikipedia, ma a creare insieme una pagina di Wikipedia. Provo insomma a coinvolgerli, utilizzando anche e proprio la tecnologia.

La relazione è importante, e quella fra insegnanti e studenti è strana per due motivi. Innanzitutto perché lo scopo della relazione tra gli insegnanti e gli studenti è che finisca, che poi ci sia un esame di maturità e che poi tutto svanisca. Poi è una relazione che ha sempre un mezzo, una mediazione: la disciplina. Il feticcio del "controllo" prova a trascinarsi dietro il "portato simbolico del sapere", e non funziona mai, anche se comunque siamo chiamati ad utilizzare lo strumento della disciplina che insegniamo.

Uno sforzo da fare per ampliare il discorso è formarsi sulla tecnologia stessa, su come funziona, su come si scrive linguaggio di programmazione, sulle leggi economiche di Facebook, sull'algoritmo di Google, che è stata una vera e propria rivoluzione. Bisogna interrogarsi e fare interrogare i ragazzi sul contesto nel quale vivono.

La scuola non deve portare alla società, ma lei è la società stessa, è il laboratorio politico che stiamo vivendo. La difficoltà di oggi del contesto narcisistico e non più edipico nel quale sono immersi i ragazzi, è emblematicamente espressa dalla frase che gli si dice puntualmente già dai 12 anni: "sii te stesso". Questo insegnamento è il peggiore di tutti, ed è alimentato dalla cultura della spontaneità.

Invece la mia disciplina, la filosofia, mi spinge sempre a riflettere sul valore di una parola che usiamo sempre meno: la *verità*. Ad essa sono state sostituite le competenze, mentre bisogna ricordarsi che la conoscenza è ricerca della verità. Il mondo intorno a noi dice in modi diversi e confusi cosa è la verità, a cosa devo credere, mentre la scuola resta l'unico luogo in cui dialetticamente ci si pone il problema della verità. Questo l'ho capito grazie al mio maestro Gabriele Giannantoni, quando spiegava la differenza fra i Sofisti e la dialettica di Socrate: per i primi la verità è ciò di cui si convince, per il secondo è ciò che si cerca.







Oggi il bambino cresce in un mondo fatto di merci, questo è il luogo simbolico del bambino: è in atto effettivamente una vera e propria "congiura contro i giovani", (titolo del libro di Stefano Laffi), per cui oggi il contesto nel quale si cresce è quantificato e commercializzato, e non si pensa alla pedagogia come luogo politico quale invece dovrebbe essere.

Io ho la fortuna di insegnare Filosofia: insegno modelli di disagiati sociali! Kierkergaard che lascia la ragazza e sta solo in casa a studiare, Galilei esiliato dalla società, Bruno bruciato sul rogo, Spinoza esiliato dalla comunità ebraica, Nietzsce che abbraccia un cavallo, Diogene di Sinope che va in giro dentro una botte! Insegno persone che pensavano che la società dovesse essere completamente diversa, che non si integravano ad essa. Per fortuna non insegno Steve Jobs, non insegno storie di successo aziendale, ma parlo della ricerca della verità nonostante profondi insuccessi sociali. La scuola non deve "funzionare", non deve portare persone a integrarsi a società, ma a cambiarla.

Per questo bisogna usare la tecnologia, che sia una tecnologia diversa, per esempio quella dei programmi open source. Si deve insomma cambiare il paradigma della competizione con quello della cooperazione, fare resistenza, come io personalmente mi trovo a fare.

Una tecnologia molto diversa è ad esempio quella dei *libri*, che stanno perdendo il loro valore simbolico, che stanno smettendo di essere letti, nonostante siano una grande risorsa, che, pur essendo "di lusso" a livello di tempo, è economicamente molto a basso costo. Andrebbero rivalutati, fatti leggere, un'ora a settimana ad esempio. Sono una ricchezza tecnologica inesauribile.

Domanda di un docente

Oggi i ragazzi hanno una grande abilità a chattare, ma sono inabili a dialogare senza violenza, senza lo scontro anche fisico con i loro pari. Come rispondere a questo problema?

Domanda di un docente

Noto negli studenti una scarsità di senso critico, anche del più banale. Per esempio non sanno distinguere siti affidabili da non adeguati. Loro che dovrebbero essere abituati all'ipertesto, sono stranamente incapaci di spaziare tra testi, di mettere in relazione diverse fonti e diverse informazioni. Come leggere questa incapacità?

Domanda di un docente

È vero che non hanno il senso critico, è proprio quello che noi dobbiamo insegnare loro. Oggi hanno meno difficoltà nell'accedere alle informazioni,







ma questo è un vantaggio! Dobbiamo farci aiutare dalla tecnologia, dalla rete, che è un vocabolario nuovo e veloce, e in questo loro stessi ci aiutano. Dobbiamo continuare a fare gli educatori: dare la disponibilità di una cooperazione nella crescita comune, in entrambe le direzioni. Infatti si vedono ormai orizzonti di conquista comune, in quanto anche gli studenti sono formatori

Intervento di Cristian Raimo

Innanzitutto sarebbe necessaria fare un'ora obbligatoria, otre che quella di lettura, di argomentazione, di retorica, dalle basi, per insegnare le strutture del ragionamento. Perché il contesto non è favorevole: le persone non argomentano in tv, né su Facebook, che per esempio dà il 75% dell'accesso a giornali online come Repubblica.

Inoltre il rapporto con la tecnologia ha assunto, come molte cose che si imparano a scuola ma non dai professori, una dinamica novizio-allievo più che docente-studente, una dinamica tra pari. Da qui deriva quella che Gheny Pains chiama la "bolla del filtro", che sta a indicare che sulla rete noi abbiamo a che fare con persone molto simili a noi.

Infatti su Facebook e sulla rete comunichiamo con persone che hanno generalmente i nostri stessi gusti, derivazione sociale e orientamento culturale, c'è una certa omogeneità di aree nel web, mentre la scuola è l'unico posto dove questa omogeneità è smussata, e proprio per questo è preservata l'uguaglianza. Il mondo ci dice sempre che noi siamo "speciali", perché siamo figli unici o figli di genitori separati, siamo migliori di altri in carriera e così via. Ma a scuola siamo uguali, partiamo dallo stesso punto.

Ormai bisogna fare i conti con la tecnologia, non esiste dire "non ci capisco niente col computer", professionalmente è inammissibile.

Intervento di Matteo Lancini

Vorrei provocarvi dicendo che io in fondo, molto personalmente, sono contro la tecnologia. Vorrei tanto un ritorno al passato, riaprire i giardinetti di Milano, sono per i veri maschi che giocano nei giardinetti e contro la cultura dei videogiochi, che ha rivoluzionato tutto il mondo culturale dei giovani. Tuttavia, dispiace dirlo, siamo in questo contesto, ed io propongo di rispondere proprio con la *massima autorevolezza*.

Insomma dobbiamo avere le idee chiare, non possiamo volere la massima socializzazione e relazionalità all'asilo e poi chiuderli a studiare quando compiono 14 anni, pretendendo impegno e abnegazione. Non possiamo essere disorientati e dire "ti vedo strano" quando siamo contraddittori nelle istruzioni e negli input che diamo. Non possiamo ovattare la loro vita da piccoli e poi meravigliarci del loro essere solitari, estraniati, disorientati, irresponsabili.







Bisogna capire meglio che spirito critico vogliamo, non basta lamentarsi dell'assenza di esso: dobbiamo sapere come vogliamo che crescano, e conoscere dove effettivamente crescono. La sottocultura televisiva, consumista, pornografica, richiede nuovi modelli educativi, nuove risposte, e nel frattempo abbiamo creato generazioni a bassissimo livello conflittuale, perché il modello educativo di oggi addormenta le conflittualità.

Insomma bisogna far capire che il corpo resta, che è importante nonostante tutto e si continuerà sempre a nascere, separarsi e entrare in conflitto, e morire. Infatti è necessario cambiare il contesto esterno nel quale crescono i ragazzi, e sollevare l'attenzione del mondo che li circonda per la loro esistenza concreta, vera, affettiva e corporea.

Questi sono i temi fondamentali, su questo dobbiamo aggiornarci, rendendoci conto che le relazioni affettive sono la base dell'educazione.

Intervento di Christian Raimo

Vorrei raccontare una storia che mi è capitata. Avevo un alunno, Andrea, che aveva un TSA, che nonostante fosse ben inserito nella classe, spesso aveva problemi di ansia, psicofisici, e doveva essere aiutato. Un giorno ero in supplenza con quella classe, e abbiamo giocato a "Nomi, cose, città". Vedevo che lui non giocava con gli altri, e allora ho giocato in squadra con lui. Era uscita la lettera A, e lui per la categoria "personaggi famosi" mi ha suggerito "Aristofane". Io ero disorientato. Poi è uscita la Q, e lui: "Quintiliano". Io davvero ero quasi sconvolto: capivo che dovevo riconsiderare tutto il mio approccio "lassista" che avevo avuto con lui dall'inizio. La vera chiave era l'autostima, l'incentivo, grazie a cui Andrea dava il massimo!

Da allora io do solo voti alti, ottenendo prestazioni molto migliori. Il libro di Bandura sull'autostima mi ha detto proprio questo, che il voto non deve essere più sanzione, ma incentivo, all'interno di una relazione intensa e lunga, di 600 ore in un anno, oggi raramente ritrovabile altrove.

L'altra storia riguarda una mia alunna che doveva essere interrogata: prima dell'interrogazione mi dice di aver studiato, ma di voler fare scena muta così da prendere 4 o 5 e poter poi dirlo alla madre. Io rimando l'interrogazione e qualche giorno dopo lei risponde molto bene, effettivamente risulta preparata. Nell'autovalutazione però, alla mia domanda su quanto pensasse di meritare, risponde "faccia lei", e continua ad accontentarsi anche del 4. Piano piano risalendo arriviamo al voto giusto, intorno all'8. La madre a ricevimento mi dice che l'anno precedente la figlia non è venuta a scuola per due mesi, salendo invece ogni giorno sul terrazzo della casa. Io le dico che forse la ragazza ha solo bisogno di "essere vista" da lei, dalla madre. La madre allora mi risponde che avevo ragione, che lei guardava sempre l'altra sorella, che anche lei non era stata vista... io la freno: ora parliamo di sua figlia, una alla volta!







Insomma mi sono reso conto che la ragazza voleva essere vista. In effetti poter osservare e "vedere" una persona per un'ora intera, come possiamo fare noi docenti, è raro. L'essere ascoltatori e osservatori è il vero compito dell'insegnante, che deve prescindere dal terribile e inutile problema della "griglia" di valutazione. Noi possiamo guardare una persona per 600 ore, questo, io credo, è già metà del lavoro, perché oggi manca proprio quello sguardo. Per questo si pagano specialisti come gli psicologi che ci ascoltino, che facciano questo come lavoro.

Infatti viviamo in un mondo in cui tutti parlano e pochi ascoltano, e invece i ragazzi vogliono che qualcuno davvero li ascolti. Da qui nasce anche questo incontro, che recepisce l'esigenza di ascolto sentita su piattaforme quali il blog, in cui ci si chiede quanti davvero ascoltino su internet, sulla rete, quando chattiamo.

Se chattiamo con dieci persone insieme ascoltiamo davvero? Proprio per rispondere a questa domanda di attenzione personale dobbiamo attirare a nostra volta l'attenzione degli studenti, paradossalmente ascoltarli mentre facciamo lezione, perché mentre facciamo lezione loro capiscono se li stiamo ascoltando, e lo desiderano fortemente.

Intervento di Matteo Lancini

Preciso solamente che si cerca l'ascolto, ma l'ascolto dell'adulto *competente*. Per questo si va dagli psicologi. Perché si cerca la competenza sui problemi da risolvere, altrimenti, senza competenza, l'attenzione scema e finisce il rapporto. La preparazione è diventata fondamentale nel rapporto di ascolto e confronto.

Intervento di Giovanna Barzanò

Vi ringrazio per questi interessantissimi interventi che ci offrono tanti spunti. Proprio per la forma in cui si è sviluppato, l'incontro di oggi sottolinea come la programmazione razionale e tecnica non sempre arriva dappertutto, per non dire che spesso fa poca strada. La bellezza dell'incontro di oggi è proprio questa, è la forza e la fertilità dell'intreccio interventi che si è costruito man mano: quelli così pregnanti dei relatori e quelli di chi ha posto le sue domande, che hanno tanto contribuito a far crescere il discorso. C'è stato un gran bel dibattito a partire da una domanda se vogliamo banale: che fare del telefonino? Abbiamo visto quanto fertile sia stata questa domanda e come ci abbia permesso di addentrarci nel tema del controllo e delle sue implicazioni.

Per esempio mi incuriosisce il funzionamento dell'idea di Christian Raimo: valutazioni positive ma molto motivate nel dettaglio. A mio avviso forse sarebbe utile anche a scuola utilizzare quelle che gli etnografi chiamano thick description (descrizioni dense), che tendono a fare attenzione ai dettagli. Sono abbastanza convinta che questo approccio possa valorizzare meglio i







diversi talenti degli studenti, che hanno caratteristiche uniche e personali: una valutazione può diventare un'occasione per "raccontare" una caratteristica, per cogliere un tratto emergente di un'abilità e contribuire a farla fiorire. Certamente è un approccio costoso, in termini di energia. Scrivere una thick description sull'esito di un tema o di un colloquio orale non è cosa semplice, soprattutto quando si hanno davanti parecchi alunni.

A proposito dell'esigenza di sostituire il controllo con la cooptazione di cui ha parlato Matteo Lancini, mi viene in mente che una gran parte del problema sta nel "come" stabilire alcune regole attraverso un patto condiviso: come consapevolizzare i ragazzi sull'importanza delle regole del gioco, sulle loro dinamiche. Sforziamoci di conoscere bene il contesto in cui siamo, consideriamo i diversi punti di vista e stabiliamo insieme le regole del gioco. Bisogna capire che ci sono tecniche -per esempio le tecniche del dialogo- che anche noi adulti dobbiamo padroneggiare, e poi ci sono le regole da stabilire, che sottintendono un patto tra insegnante e alunno che deve essere costruito e fatto vivere in modo dinamico, giorno per giorno.

Intervento di Christian Raimo

Concludo ringraziando tutti, soprattutto per il supporto tecnico, che so molto difficile ed impegnativo, e facendo una meta-riflessione sull'evento. I libri che noi leggiamo a scuola spesso non sono stati scritti dagli autori, ma dagli "ascoltatori", ne è un esempio la Metafisica di Aristotele. Allo stesso modo oggi, la semplice registrazione e trascrizione [qui proposta, ndr] è solo una parte dell'incontro: molto è la ricezione, quello che ognuno ascolta, recepisce, rielabora e pensa per conto suo partendo dal dialogo di oggi.

Questo approccio si è evoluto a livello culturale a partire dagli anni '70. Da allora si è cominciato a chiedere effettivamente cosa ne pensasse il pubblico di un'opera, e oggi il feedback è fondamentale. È vero, l'ascolto deve essere competente, deve dire qualcosa, per esempio un insegnante deve saper correggere bene, deve impiegare anche un'ora a spiegare bene il perché degli errori di un alunno, e non ridursi solo al voto sanzionatorio.

I testi citati

JONHSON, Steven, Tutto ciò che ti fa bene ti fa male, Mondadori 2006 LAFFI, Stefano, La congiura contro i giovani, Feltrinelli 2014 LANIER, Jaron, Tu non sei un gadget, Mondadori 2010 SCOTTO DI LUZIO, Adolfo, Senza educazione. I rischi della scuola 2.0, Il Mulino 2015



Rete Dialogues





DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE

Il progetto Knork

a cura di Rita Bortone

Intervista alla Prof.ssa M. Beatrice Ligorio, docente di Psicologia dell'Educazione nel corso di Laurea in Scienze della Formazione presso l'Università degli Studi di Bari ed alla Dott.ssa Donatella Cesareni, docente di Pedagogia Sperimentale nel corso di Laurea in Psicologia e Salute presso l'Università Sapienza di Roma

Ho sentito parlare da alcuni insegnanti del progetto Knork, del quale voi siete coordinatrici. Volete descrivere brevemente in cosa consiste il progetto e quali obiettivi persegue?

Il progetto parte dall'idea di innovare la didattica, stabilendo un legame forte con le competenze richieste dal mondo del lavoro. Infatti, "Knork" è la crasi tra "knolwed-sintetizzare l'approccio "trialogico". ge" (conoscenza) e "work" (lavoro).

In sintesi, si punta ad una didattica che abbia come obiettivo fondamentale la costruzione di "oggetti" - materiali o immateriali - che siano realmente utili, interessanti e motivanti. Intorno alla costruzione di tali oggetti si mobilitano strategie di lavoro sia individuali che collaborative, si innescano processi creativi e si punta a sostenere competenze digitali attraverso un uso educativo delle tecnologie. Nel progetto si adotta l'approccio "trialogico", già molto diffuso nei paesi del Nord Europa che, in sintesi, implica la triangolazione tra individui, gruppi/società e oggetti/ strumenti/tecnologie.

Può essere utile osservare la rappresentazione grafica solitamente adottata per

"AUTHENTIC" USE OF THE OBJECTS KNOWLEDGE ARTEFACTS **PRACTICES** EXTERNALIZED REPRESENTATIONS MEDIATING TOOLS DEVELOPING LEARNING SHARED OBJECTS COMMUNITY INDIVIDUAL SUBJECTS

SCUOLA Amministrazione • N.6 Giugno 2014







DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE 91

In concreto, immaginiamo una comunità/ classe (learning community) che si impegni a realizzare, per esempio, un prodotto utile e interessante (shared object), che richiede l'uso di conoscenze curricolari – per esempio, un videogioco sulla storia oppure un opuscolo sulla buona alimentazione oppure un menu basato sui prodotti locali. Per realizzare tale prodotto, occorre un impegno individuale (individual subject), orchestrato entro un lavoro di gruppo e un obiettivo condiviso. Si utilizzeranno strumenti propri del nostro tempo, per esempio, internet e prodotti digitali (mediating tools) per costruire collaborativamente oggetti (artefatti materiali o cognitivi) che saranno poi davvero utilizzati da altri studenti o da un committente (authentic use of the object).

Si tratta di un progetto che si pone degli obiettivi molto pratici: innovare le pratiche didattiche degli insegnanti. I principi teorici sono un supporto, una guida, ma si vuole davvero entrare nelle classi e capire come si possono supportare gli insegnanti nel realizzare una reale ed efficace innovazione.

Obiettivo ultimo è quello di costituire una banca dati di scenari pedagogici di diverso tipo, diversi per ordine e grado scolastico, per disciplina di insegnamento e per nazionalità. Tali scenari vengono costruiti e sperimentati nell'ambito del progetto e poi saranno messi in rete, disponibili e condivisibili gratuitamente da chiunque ne sia interessato.

Chi è stato il soggetto ideatore del progetto, chi sono i partner, quali Università italiane sono coinvolte?

Promotore del progetto è un gruppo di ricerca finlandese che afferisce sia all'Università di Helsinki (www.helsinki.fi) sia ad un istituto denominato "Metropolia" (www.metropolia.fi/en). Il gruppo è coordinato da due donne, Liisa Ilomäki e Minna Lakkala – e ci pare interessante sottolineare che si tratti di due donne – con una decennale esperienza sia di coordina-

mento di progetti europei che di formazione docenti, in particolare all'uso delle tecnologie.

Altri partner sono la Bulgaria- l'Università di Sofia - e la Svezia con l'Istituto Karolinska. In Italia sono coinvolte le Università di Roma e di Bari. Inoltre, è stato coinvolto anche un Istituto Europeo chiamato STePS (stepseurope.weebly.com) con sede in Italia (Bologna), che ha il compito specifico di disseminare il progetto e i suoi risultati.

Quale motivazione ha spinto le Università di Roma e Bari e voi stesse ad aderire al progetto?

In primo luogo conosciamo i coordinatori del progetto da decenni e sappiamo come lavorano. La formazione dei docenti e l'introduzione delle nuove tecnologie in Finlandia sono all'avanguardia e i coordinatori di questo progetto svolgono dei ruoli chiave in questo. Sicuramente abbiamo molto da imparare da loro e speriamo di poter introdurre concetti e procedure da loro utilizzati anche in Italia.

Inoltre, da molti anni studiamo e sperimentiamo l'uso delle tecnologie nelle scuole all'interno di attività collaborative, abbiamo partecipato alla scrittura del progetto e ci crediamo fermamente. Pensiamo possa contribuire davvero a innovare le pratiche didattiche e a ridurre la forbice tra ricerca e scuola.

Cos'ha, il progetto, di sostanzialmente innovativo rispetto alle attuali diverse forme di sperimentazione delle nuove tecnologie per la didattica?

Innanzitutto non si aspira a creare nessuna nuova tecnologia ma piuttosto a valorizzare gli strumenti e gli ambienti online già esistenti e magari in qualche modo già utilizzati dagli studenti e dai docenti. Si punta a rendere tangibile il contributo delle tecnologie nell'implementare pratiche didattiche innovative, rovesciando la logica per cui prima si impara ad usare un certo software e poi si riflette su come usarlo. Qui si fa al contrario: si pianificano







DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE

le azioni didattiche in funzione della costruzione di "oggetti" e poi si vede come le tecnologie – quelle già disponibili sul mercato – possano agevolare la loro realizzazione.

Quali concezioni dell'**apprendimento** e del **sapere** sono sottese al progetto?

L'apprendimento è inteso come costruzione attiva e collaborativa di conoscenza. La visione di apprendimento come trasferimento di conoscenza è solo una fase del processo di apprendimento, ma non può saturare tutto il processo didattico. Conseguentemente il sapere è inteso come qualcosa di pratico, utile, che mette insieme concetti teorici e procedure per svolgere attività sia individuali sia di gruppo. Un sapere che non è mai definito una volta per tutte, ma sempre suscettibile di modifiche, di evoluzione. Si sostiene così una visione attiva dello studente e si punta alla motivazione e al suo empowerment.

Su quali basi, in questo progetto, si fonda la collaborazione tra università e scuola? Quali i vantaggi per gli insegnanti e quali i vantaggi per la ricerca scientifica?

Si punta a rendere scuola e università sempre più vicine. Non si tratta di una sperimentazione "nella" scuola, ma di un'azione congiunta, una sinergia fra scuola e università, che mette insieme attori diversi, con compiti diversi ma con lo stesso interesse di carattere educativo. Contiamo molto sui docenti che partecipano alla sperimentazione; i loro suggerimenti, impressioni, feedback sono per noi molto importanti. Partiamo da idee teoriche che poi man mano vanno sostanziate nell'incontro con il docente e con la classe. Sono loro che devono sviluppare i piani di azione e gli scenari pedagogici e, nell'assisterli in queste azioni, pensiamo di capire meglio i bisogni degli insegnanti e delle classi.

Quali scuole, nel nostro Paese, partecipano al progetto?

La prima scuola ad aver aderito al progetto è l'Istituto Tecnico Commerciale e Alberghiero di Fasano in provincia di Brindisi. In questa scuola abbiamo trovato un' ottima accoglienza. Docenti motivati e capaci e una dirigenza lungimirante.

A breve si aggiungeranno altri due licei scientifici di Roma.

Inoltre, noi ci siamo impegnate ad implementare l'approccio trialogico anche nei nostri corsi universitari, così da sperimentare in prima persona il percorso e contribuire alla banca dati di scenari pedagogici.

Quale formazione, a vostro avviso, occorre agli insegnanti per poter da un lato fruire del progetto e dall'altro contribuire alla sua efficacia?

Non occorre nessuna formazione particolare di partenza. Basta essere disponibili a porsi in un'ottica di ricerca-azione, cioè partecipare agli incontri con i ricercatori, ospitare gli osservatori in classe, discutere tra colleghi, innovare le pratiche didattiche e verificarne gli esiti. I ricercatori offrono una formazione ad hoc. Abbiamo elaborato un percorso composto da quattro incontri di partenza, durante i quali presentiamo i principi ispiratori del progetto e una serie di incontri di monitoraggio concordati di volta in volta con i docenti stessi. Ai docenti inoltre chiediamo di tenere un diario della sperimentazione. Le osservazioni raccolte dai ricercatori e dagli osservatori unitamente ai diari dei docenti costituiscono materiale preziosissimo per la ricerca.

Quando potremo conoscere i risultati del progetto?

Il progetto dura trenta mesi (due anni e mezzo). Sono previsti diversi tipi di restituzione: una alle scuole che hanno partecipato, una su più ampia scala nazionale attraverso seminari, workshop e pubblicazioni divulgative, e una terza restituzione alla comunità scientifica internazionale attraverso pubblicazioni specifiche.

SCUOLAÇ AMMINISTRAZIONE • N.6 GIUGNO 2014







DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE 93

Cosa pensate dell'attuale uso della tecnologia nella didattica?

Il tema è molto complesso ed è difficile riassumerlo in poche righe. Nella scuola italiana la diffusione delle tecnologie è estremamente eterogenea e non sempre riesce a modificare le pratiche didattiche. C'è ancora bisogno di lavorare tanto per far davvero comprendere il potenziale didattico delle tecnologie nei processi di apprendimento. Anche se non mancano esperienze positive, alcune anche condotte da noi. Con questo progetto speriamo di contribuire ad una più ampia diffusione delle tecnologie a scuola.

Cosa pensate della formazione che il Ministero fornisce agli insegnanti, sia quella professionale in generale, sia quella relativa all'uso delle nuove tecnologie?

Anche qui il discorso è complesso. A nostro avviso occorrerebbe una formazione a partire da quello che accade in classe, da situazioni reali, dai bisogni degli alunni e degli insegnanti. Spesso la formazione è del tutto teorica e staccata dalla pratica e i docenti fanno fatica ad implementare in aula quanto viene loro spiegato durante gli incontri formativi. Sarebbe molto più efficace se le classi fossero più "aperte" e i formatori potessero entrare davvero in classe aiutando i docenti a rendere operativi i concetti teorici.

Cosa pensate della prospettiva di eliminazione del libro di testo cartaceo e quali sono, a vostro avviso, gli scenari che le nuove tecnologie prospettano alla scuola dei prossimi decenni?

La questione non è se sia opportuno eliminare il testo cartaceo a vantaggio di e-book o della LIM. Il vero punto è modificare le pratiche di insegnamento. Se non si affronta questa questione, si rischia di avere aule tecnologiche e strategie didattiche inalterate. Sarebbe un bel paradosso. Lo scenario ideale sarebbe, a nostro

avviso, un mix quanto più possibile complesso di strumenti, in modo tale che ciascuno studente e ciascun docente possa scegliere quello più adatto a lui; inoltre bisogna formare docenti capaci di usare diverse strategie di insegnamento, dalla lezione frontale alla didattica collaborativa per gruppi, alle strategie di indagine progressiva, di pensiero critico e riflessivo, al problem solving, a tecniche quali il Jigsaw, l'insegnamento reciproco, il role-taking a supporto anche dello sviluppo identitario ed emotivo.

Quali, a vostro avviso, le condizioni di realizzazione di tali scenari?

Occorrerebbe ripensare completamente il contesto scolastico, servirebbe un finanziamento serio, si dovrebbero capitalizzare i risultati di ricerca già disponibili sia in Italia che all'estero. Bisognerebbe professionalizzare gli insegnanti creando comunità di pratiche capaci di confronto e di aggiornamento serio e costante. Forse siamo lontani da questi scenari, ma più tardi si comincia a costruirli più sarà difficile ottenere questi risultati.

Che consiglio dareste agli insegnanti in merito alle modalità d'uso delle tecnologie di cui ormai tutti le scuole dispongono?

Di provarci seriamente: osservare uno specifico ambiente virtuale o software e pensare "come posso usarlo per migliorare il mio modo di fare scuola?". Sembra una domanda banale, ma non lo è affatto perché induce a riflettere su quello che si fa e a ripensarlo in termini di innovazione e di aumento dell'efficacia. E poi magari cercare casi di successo, vedere cosa hanno fatto altri docenti e non pensare "questo da me non si può fare" ma piuttosto "come si può fare questo da me?"

Oppure contattateci. Saremo liete di includere altri docenti nella sperimentazione Knork!





Legrottaglie, S., & Ligorio, M.B. (2014). L'uso delle tecnologie a scuola: il punto di vista dei docenti. TD Tecnologie Didattiche, 22(3), 183-190.

L'USO DELLE TECNOLOGIE A SCUOLA: IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI

THE USE OF TECHNOLOGY AT SCHOOL: TEACHERS' POINT OF VIEW

Sandra Legrottaglie, Maria Beatrice Ligorio | Università degli Studi di Bari Aldo Moro | Bari (IT) | sandralegrottaglie@gmail.com; bealigorio@hotmail.com

Sandra Legrottaglie | Università degli Studi di Bari Aldo Moro |
Piazza Umberto I, 1, 70121, Bari, Italia | sandralegrottaglie@gmail.com

Sommario La ricerca qui presentata esplora la percezione di 65 insegnanti italiani di diverso grado scolastico relativamente all'utilizzo del computer e di internet nei loro contesti classe. A tal scopo è stata predisposta una intervista semi-strutturata le cui risposte sono state trascritte e analizzate ottenendo un doppio sistema di categorie: uno valoriale - categorie positive e negative - e l'altro basato su contrapposizioni concettuali. I risultati dimostrano come a fronte di una generale visione positiva delle tecnologie molte sono le argomentazioni apportate dagli insegnanti ad impedimento di un loro reale uso didattico. Inoltre, abbiamo riscontrato che il grado scolastico influisce sulla tipologia di argomentazione riportata dagli insegnanti.

PAROLE CHIAVE Insegnanti, Tecnologie, Scuola.

Abstract This research study examines how 65 teachers in Italy perceive educational use of technology and internet. The data were gathered by way of a semi-structured interview, with answers transcribed and analyzed using a double system of categories. One system deals with positive and negative values, while the other is based on conceptual contrapositions. The results reveal that, despite their generally positive view of technology, teachers see many factors preventing real educational use. Furthermore, we found that school level influences the type of factors teachers reported.

KEY-WORDS Teachers, Technologies, School.









S. Legrottaglie, M.B. Ligorio

INTRODUZIONE

Molti sono gli studi che si sono interessati all'uso del computer, in quanto strumento flessibile e potente. capace di promuovere l'apprendimento (Bereiter, 2002; Coley, Cradler, & Engel, 1997; Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996; Stahl, 2002). Nel tempo, infatti, sono divenute sempre più numerose le ricerche sia sugli effetti dell'utilizzo delle tecnologie a scuola (Ilomäki, 2008; Tondeurs, van Keer, van Braak, & Valcke, 2008), sia sulle condizioni necessarie per un loro efficace utilizzo in ambito didattico. Gli effetti dell'uso delle tecnologie in ambito educativo, infatti, non dipendono solo dal tipo di risorse informatiche a disposizione della scuola, ma anche, e soprattutto, dalla modalità con cui si utilizzano. Un soddisfacente uso delle tecnologie è legato ad un cambiamento sistematico del contesto di insegnamento-apprendimento, sia nel senso fisico della predisposizione della classe e delle infrastrutture sociali (Bielaczyc, 2006), sia nel senso più semiotico e culturale per cui i processi educativi vengono ripensati come distribuiti e situati (Salomon, 1993). Uno degli obiettivi legati all'uso didattico delle tecnologie è proprio lo sviluppo di ambienti che forniscano una varietà di strumenti a supporto delle attività di apprendimento (Lehtinen, 2002; Steinkuehler, Derry, Hmelo-Silver, & Demarcelle, 2002).

La maggior parte degli studi sull'uso delle tecnologie in ambito educativo ha individuato nella capacità di promuovere interazioni sociali fra l'insegnante e gli studenti e fra gli studenti stessi una risorsa fondamentale (Koschmann, Hall, & Miyake, 2002; Kumpulainen & Wray, 2002; Lehtinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen, & Muukkonen, 1999; Trentin, 2006). Crook (1994), ad esempio, ha ampiamente analizzato come l'uso del computer promuova l'apprendimento collaborativo a scuola. Più recentemente, Dillenbourg e Tchounikine (2007) hanno evidenziato l'importanza degli script, ossia di una strutturazione e ottimizzazione della sequenza di attività per ottenere apprendimento collaborativo efficace, studiando in particolare il ruolo delle tecnologie. Il fine è promuovere interazioni fra gruppi di studenti in modo da ottenere davvero costruzione di conoscenza (Scardamalia, 2006), possibile a patto che la collaborazione sia ben architettata.

Nonostante in Italia non si registrino ancora i livelli raggiunti da molti altri Paesi relativamente alla diffusione delle tecnologie a scuola, si osserva una discreta attenzione sia verso l'introduzione e l'utilizzo delle tecnologie nelle attività didattiche, in particolare verso i cambiamenti legati all'uso di questi strumenti in ambito scolastico (Bruni, 2013; Calvani, 2013; Cesareni, 2006; Parmigiani & Pennazio, 2012), sia verso il ruolo centrale degli insegnanti nel processo di inserimento delle tecnologie a scuola (Benigno, Chiorri, Chifari, & Manca, 2013, Smeriglio, 2009; Fulantelli, Gentile, Taibi, & Allegra, 2011).

L'uso delle tecnologie in ambito scolastico produce notevoli cambiamenti nel processo di apprendimento (Ligorio & Pontecoryo, 2010):

- l'apprendimento diviene un'attività sociale, in quanto si creano situazioni di interazione collaborativa, sia negli ambienti virtuali sia in quelli faccia a faccia:
- il computer facilita un apprendimento mediante costruzione di conoscenza in quanto offre un supporto per la conservazione, condivisione e socializzazione di prodotti anche intermedi, di idee in via di sviluppo e di pratiche da affinare con l'uso. La classe, infatti, può essere trasformata in gruppi collaborativi che avviano, ad esempio, attività di indagine a partire da problemi autentici.

È evidente, quindi, che l'introduzione delle tecnologie a scuola comporta anche l'adozione di un modello didattico innovativo.

Certamente l'avvento delle tecnologie del Web 2.0 e lo sviluppo di software interattivi e collaborativi a sostegno dell'apprendimento hanno promosso l'introduzione delle tecnologie a scuola; tuttavia si è osservata una certa varietà di livelli di integrazione e di modalità di utilizzo di questi strumenti da parte dei docenti (Wozney, Venkatesh, & Abrami, 2006). Ci si è chiesti, pertanto, se l'uso delle tecnologie sia in realtà finalizzato a supportare stilli di insegnamento preesistenti (Cuban, Kirkpatrick, & Peck, 2001), svolgendo un ruolo periferico nel processo di insegnamento-apprendimento, oppure se le tecnologie davvero vengano percepite dai docenti come capaci di innovare le strategie didattiche (Hadley & Sheingold, 1993).

In letteratura è stata già abbandonata da tempo l'idea del computer come semplice contenitore di conoscenze e sempre più si è sviluppata l'idea di uno strumento al servizio di una didattica intesa come attività di costruzione di conoscenza e di partecipazione attiva da parte degli studenti (Paavola & Hakkarainen, 2005). Gli ambienti digitali promettono di trasformare la didattica in un'attività che impegna gli studenti in prima persona, sotto la guida dell'insegnante, nel processo di apprendimento. Tuttavia, resta da chiarire come nella pratica quotidiana di insegnamento i docenti percepiscano le tecnologie, come le utilizzino e se le considerino davvero a supporto della loro professionalità e dell'innovazione del processo di insegnamento/apprendimento. In questo lavoro la nostra attenzione è specificatamente rivolta ai docenti, alle opinioni che hanno delle tecnologie, alle argomentazioni per cui le ritengono più o meno utili e alle ragioni per cui decidono o meno di utilizzarle in classe. Siamo convinti che le argomentazioni dei docenti siano decisive e cruciali per comprendere se e come le tecnologie vengono usate nel contesto classe. Infatti, consideriamo il fattore "insegnante", piuttosto che la tecnologia di per sé, capace di influenzare l'uso efficace di quest'ultima nella scuola (Starkey, 2011).





GENERATION

GLOBAL







Alcuni autori (Jaber & Moore, 1999) hanno indagato i fattori che incidono sull'utilizzo da parte dei docenti delle tecnologie nelle pratiche didattiche. Particolarmente rilevanti sono le caratteristiche demografiche, quali età, genere, razza, titolo di studio. status socio-economico, anni di insegnamento e caratteristiche dell'istituto scolastico dove il docente insegna. Un altro fattore importante riguarda la possibilità offerta agli insegnanti di seguire corsi di formazione ad hoc, mirati allo sviluppo di competenze tecnologiche (Gilmore, 1995). Ertmer e collaboratori (Ertmer, Addison, Lane, Ross, & Woods, 1999) hanno preso in considerazione i fattori motivazionali che portano i docenti ad utilizzare pratiche educative innovative, altri autori (Chin & Hortin, 1994) hanno studiato in che modo la tecnologia influenza la percezione che il docente ha di sé e del suo ruolo in classe. Inoltre, sono stati analizzati la relazione esistente fra la sensazione di autoefficacia e l'uso effettivo del computer in classe (Marcinkiewicz & Regstad, 1996), i livelli di ansia dei docenti quando utilizzano le tecnologie (Bradley & Russell, 1997) e la relazione esistente fra lo stile di insegnamento dei docenti e l'uso del computer (Briscoe, 1991).

L'uso della tecnologia, in quanto processo mediato dalle caratteristiche personali dell'insegnante risulta, quindi, caratterizzato dalle seguenti dimensioni (Wozney, Venkatesh, & Abrami, 2006): (a) gli stili di insegnamento, (b) la frequenza d'uso del computer al di là delle attività di insegnamento, (c) la possibilità di partecipare a corsi di formazione appositi. (d) l'accessibilità delle risorse tecnologiche negli istituti scolastici. Nello specifico, gli insegnanti che adottano un approccio di insegnamento centrato sullo studente sono più propensi ad utilizzare le tecnologie e si percepiscono come più competenti in relazione all'ambito informatico. Secondo Ligorio, Andriessen, Baker, Knoller, e Tateo (2009) l'utilizzo della tecnologia da parte degli insegnanti consente di potenziare ed espandere la loro professionalità in quanto le competenze che il docente deve possedere non possono essere solo tecniche (come si usa il computer o un software), ma necessariamente ricadono nella sfera educativa e didattica, ovvero quali sono le possibilità che il computer o un software offrono per avviare attività valide e utili dal punto di vista educativo. L'insegnante, nell'integrare le tecnologie nella didattica, guida gli studenti, quelli che Prensky (2001) definisce nativi digitali, "verso un uso più critico e consapevole sia del mezzo sia dei contenuti della comunicazione mediata" (Ligorio, Cesareni, & Cacciamani, 2010: pag. 238). Affinché ciò sia possibile è necessario che il docente sia curioso, si avvicini alla tecnologia senza la paura del nuovo e senza scetticismo verso le sue potenzialità didattiche.

LA RICERCA: OBIETTIVI E PARTECIPANTI

Obiettivo generale della ricerca qui presentata è comprendere cosa gli insegnanti pensano dell'utilizzo del computer e di internet a scuola. Inoltre, si indaga se gli insegnanti hanno una visione differente dell'utilizzo delle tecnologie in ambito didattico in relazione al grado scolastico in cui insegnano. A tal proposito sono stati intervistati 65 docenti con le seguenti caratteristiche:

- 20 di scuola primaria, 22 di scuola media inferiore e 23 di scuola media superiore;
- 49 insegnanti di genere femminile, 16 di genere maschile:
- 16 possiedono un diploma, 27 una laurea e 22 una specializzazione post-laurea;
- 36 insegnano materie umanistiche, 17 scientifiche e 12 altro (per esempio, ed. fisica e sostegno). I docenti intervistati appartengono a scuole pugliesi e sono stati contattati direttamente dagli intervistatori. Il loro reclutamento è avvenuto a seguito di contatti telefonici con i dirigenti scolastici dei tre gradi scolastici, i quali, dopo essere stati informati sulle finalità della ricerca, hanno provveduto ad individuare dei docenti disponibili ad essere intervistati. Negli istituti scolastici in cui i docenti intervistati insegnano è disponibile l'accesso e l'utilizzo di strumenti tecnologici, quali l'aula computer, la connessione internet e la LIM, ma l'utilizzo di questi strumenti pare essere molto limitato.

Per raccogliere informazioni circa le argomentazioni degli insegnanti a supporto dell'uso o del mancato uso delle tecnologie è stata sviluppata ed utilizzata un'intervista narrativa semi-strutturata, condotta con la tecnica del rispecchiamento (Lumbelli, 1998), audioregistrata e successivamente trascritta. La tecnica del rispecchiamento consente all'intervistatore di mettere l'intervistato a proprio agio, grazie alla ripresa verbale, scevra da qualsiasi valutazione, di qualche aspetto del discorso o di aspetti non verbali della comunicazione dell'interlocutore. L'insieme delle domande da noi elaborato consente di evidenziare molte dimensioni connesse all'attività di insegnamento, tuttavia in questa sede si approfondiranno solo gli aspetti connessi alla percezione dell'utilizzo delle tecnologie e di internet. Le domande poste agli insegnanti a tal proposito sono le seguenti:

- nel programmare le sue attività didattiche, che ruolo ricopre il computer?
- · e nello svolgere le attività usa il computer?
- · e Internet?
- come usano il computer e internet i suoi alunni durante le attività in classe?
- secondo lei che valore aggiunto apportano questi strumenti alle attività didattiche?

METODO DI ANALISI

Le risposte a queste domande sono state integralmente trascritte utilizzando una versione semplifica-









S. Legrottaglie, M.B. Ligorio

VERSIONE SEMPLIFICATA DEL CODICE DI JEFFERSON

I seguenti simboli sono stati usati per la trascrizione delle risposte degli insegnanti/ ::: prolungamento del suono che precede (proporzionale al numero dei due punti)

interruzione di suono o di parola

(stile sottolineato) enfasi della porzione di parlato sottolineata

M (carattere maiuscolo) aumento di volume

- la porzione del parlato tra i due segni è pronunciata sottovoce
- > < la porzione del parlato tra i due segni è pronunciata con tono accelerato
- la porzione del parlato tra i due segni è pronunciata con tono decelerato

(0.2) durata della pausa in secondi

(.) pausa inferiore a 0.2 secondi

ta del codice Jeffersoniano (Jefferson, 1984) (si veda il riquadro A). Le trascrizioni sono state poi ana-

- a) categorie valoriali per cui i docenti esprimono aspetti positivi e negativi dell'uso delle tecnologie nella didattica;
- b) categorie per contrapposizione, ovvero definizioni per cui le tecnologie sono viste come in opposizione ad alcuni concetti che gli insegnanti reputano importanti, quali, ad esempio, i contenuti

lizzate qualitativamente da due ricercatori indipendenti effettuando l'analisi del contenuto. I due ricercatori hanno prima letto più volte le trascrizioni in modo indipendente al fine di familiarizzare con il contenuto ed estrarne i temi principali pertinenti agli scopi di questa indagine e, successivamente, si sono confrontati affinando le categorie mirando all'esaustività. I casi dubbi o problematici sono stati discussi con un terzo ricercatore, che conosceva bene gli obiettivi della ricerca e la natura dei dati analizzati. Dopo tre cicli di confronto sono stati ottenuti due sistemi di categorie:

Positive	Frequenze	Negative	Frequenze
Ricerca e informazione	30	Vincoli organizzativi e strutturali	15
Programmazione didattica	18	Tempo	7
Software didattici	8	Inibizione delle capacità degli studenti	6
Archivio materiali	7	Incertezza delle fonti	2
Promozione dell'apprendimento	4	Problemi di sicurezza	2
Apprendimento veloce	4	Mancanza di formazione	1
Sostegno per procedure burocratiche	4	Isolamento degli studenti	1
Dimensione Iudica	3	Sostituzione del docente	1
Supporto per studenti in difficoltà	2		
Condivisione materiali	2		
Apprendimento accattivante	1		
Totale	80	Totale	35

Tabella 1. Frequenze delle categorie valoriali.

CATEGORIE VALORIALI

didattici, la funzione docente e le condizioni attuali della didattica.

Riteniamo che la costruzione di questi sistemi di categorie ci permetta di ottenere una mappa delle argomentazioni che gli insegnanti adducono nel rappresentarsi l'uso delle tecnologie nella didattica. Successivamente, la distribuzione di queste categorie sarà analizzata in funzione del grado scolastico presso cui gli intervistati lavorano.

CATEGORIE VALORIALI

Nelle risposte fornite dagli insegnanti emergono alcune connotazioni valoriali sull'uso delle tecnologie a scuola. Gli insegnanti sembrano polarizzarsi su una valenza positiva versus negativa dell'uso del computer e delle tecnologie in classe, utilizzando diversi tipi di argomentazione. Nella Tabella 1 abbiamo riportato le frequenze con cui sono apparse risposte con connotazione positiva e negativa, con la specifica delle argomentazioni utilizzate per schierarsi su uno dei due versanti valoriali.

Osservando la Tabella 1 è possibile evincere che gli insegnanti hanno una considerazione per lo più positiva delle tecnologie in ambito scolastico. Infatti, sommando tutte le occorrenze delle categorie positive e di quelle negative si osserva che le prime sono più del doppio (80) delle seconde (35). Inoltre, anche la quantità di argomentazioni apportate a sostegno della visione positiva è maggiore rispetto alle argomentazioni sul versante negativo. L'argomentazione più frequente a supporto della valorizzazione in positivo delle tecnologie riguarda la capacità di essere strumento di ricerca e informazione (30). Si tratta di una argomentazione che veicola una visione delle tecnologie come contenitore di informazioni, mentre argomentazioni che lasciano intravedere una visione a supporto dell'apprendimento collaborativo e costruttivo, considerato fondamentale in letteratura, sono quasi del tutto assenti. In tal senso forse possono essere rubricate sia le argomentazioni circa la promozione dell'apprendimento (4), che non specifica però che tipo di apprendimento e pertanto resta abbastanza generico, che il riferimento all'apprendimento accattivante (1) anch'esso generico.

Gli insegnanti descrivono il computer come uno strumento utile per la programmazione didattica (18), soprattutto grazie a software specifici (8), In particolare, il computer ed internet vengono integrati con le tradizionali pratiche di insegnamento attraverso la visione di filmati e documentari, l'utilizzo di slide a sostegno delle lezioni, la lettura di e-book e l'uso della LIM. È interessante sottolineare, però, che sono solo gli insegnanti di materie scientifiche a fare riferimento in maniera specifica a software didattici. Ad esempio:

Estratto 1

«Uso anche alcuni software di matematica tipo Geogebra (.) specifici che simula un piano carte-











siano e poi <anche utilizzo excel per fare ed insegnare a realizzare i grafici o inserire le formule>» (docente maschio di materie scientifiche di scuola media inferiore).

Estratto 2

«I computer magari li usiamo a livello di programmi di geometria, ci sono dei programmi specifici tipo il Cabri <dove noi andiamo e usiamo >praticamente il disegno delle rette delle circonferenze, intersezioni fra le figure, parabole, circonferenze, ellissi e via dicendo» (docente donna di materie scientifiche di scuola media inferiore).

Estratto 3

«I programmi di matematica specifici, quindi Geogebra, Cabri, Wiris, sono tutti programmi (.) di geometria dinamica, e anche di algebra, che::: utilizziamo come verifica, vengono usati così, i programmi di geometria, vengono usati per scoprire (.) le leggi, le proprietà, sottese da alcune figure geometriche. (.) perché sono programmi dinamici, che permettono di::: mh::: proprio le congetture, di congetturare ai ragazzi, e quindi loro arrivano >a certe conclusioni < in maniera autonoma» (docente maschio di materie scientifiche di scuola media superiore).

Gli insegnanti di materie umanistiche, invece, si mostrano più critici. Ad esempio, un docente afferma: «E non lo usano, se non male per le versioni» (docente donna di materie umanistiche di scuola media superiore), facendo riferimento ad un uso non funzionale delle tecnologie da parte degli studenti. Un altro aspetto positivo delle tecnologie è dato dalla possibilità di archiviare materiali (8). Da questo punto di vista il computer assume la valenza di un contenitore, in cui raccogliere i documenti utili per la didattica. Occorrenze minori si riscontrano per quel che riguarda:

- · La promozione dell'apprendimento (4): in questa categoria rientrano le risposte fornite dagli insegnanti che indicano le tecnologie come strumenti in grado di stimolare gli studenti e canalizzare la
- Sostegno per procedure burocratiche (4): gli inseschede scolastiche o per scrivere relazioni da dare ai dirigenti:
- · Apprendimento veloce (4) ed accattivante (1): in questo caso gli insegnanti descrivono le tecnologie come strumenti in grado di modificare i processi di apprendimento rendendoli più affascinanti per gli studenti e velocizzando i tempi di acquisizione delle conoscenze;
- Supporto per studenti in difficoltà (2): in questo caso le tecnologie sono descritte in funzione dell'apprendimento di studenti con particolari difficoltà. Ad esempio, un insegnante sostiene: «Potrebbero essere buoni mediatori didattici sì. So-

- prattutto nei casi di bambini particolari che hanno difficoltà: proprio a livello operativo di svolgimento proprio e poi anche hm: potrebbero poi anche, avere ecco, suscitare un maggior coinvolgimento nell'apprendimento» (docente donna di materie umanistiche di scuola primaria);
- · Condivisione di materiali (2): in questa categoria rientrano le risposte di due insegnanti che esplicitano la possibilità di entrare a far parte di gruppi di docenti che condividono materiale didattico, oltre che le loro esperienze professionali. In queste risposte emerge anche l'utilità dei social network, quali luoghi dove fare amicizie e intrattenere conversazioni utili a livello lavorativo.

Anche le argomentazioni in negativo sembrano non fare riferimento diretto ai modelli di apprendimento. Infatti, le argomentazioni relative alla visione negativa delle tecnologie si articolano principalmente su tre categorie: i vincoli organizzativi e strutturali (15), la mancanza di tempo (7) e l'inibizione delle capacità cognitive degli studenti (6). Alcuni insegnanti lamentano lo spreco di tempo che comporta il doversi spostare nei laboratori di informatica o il trasportare i computer in classe; altri, invece, denunciano la carenza delle tecnologie nei loro istituti scolastici. A volte, pur essendo presenti, i laboratori informatici non sono funzionanti e rimangono chiusi. C'è chi, inoltre, fa riferimento al computer come ad un inibitore delle capacità cognitive e riflessive degli studenti. Esemplificativa è la risposta qui riportata: «lo lo faccio usare pochissimo perché loro i vari ragionamenti li devono fare da sé, e poi a casa se loro non mi sanno fare (.) nemmeno due per cinque è perché usano il computer. Io dico il primo computer è il nostro cervello» (docente donna di materie scientifiche di scuola media superiore).

L'argomentazione a supporto dell'uso delle tecnologie relativa alla funzione di ricerca e informazione sembra essere controbilanciata con le problematicità relative all'inattendibilità e incertezza delle fonti (2) e ai problemi di sicurezza (2).

Ci sono, infine, docenti che motivano il mancato utilizzo delle tecnologie facendo riferimento ad un'asgnanti ritengono utile il computer per compilare le senza di competenza e di formazione specifica (1), alla paura che il computer possa prendere il posto dell'insegnante (1) e al rischio di favorire l'isolamento fra gli studenti (1). Per esempio, una docente di scuola primaria afferma: «lo ho molte perplessità perché il computer è una macchina è una macchina: già oggi si assiste all'isolamento di molti bambini, molti giovani e molti adulti per via del computer quindi (.) mi auguro che questo non si verifichi mai perché perderemmo i contatti umani».

DIFFERENZE LEGATE AL LIVELLO SCOLASTICO

Il livello scolastico in cui insegnano i docenti intervistati sembra avere una influenza interessante rispet-









S. Legrottaglie, M.B. Ligorio

to al modo in cui si argomenta l'utilizzo delle tecno- riore. Invece, gli insegnanti di scuola media inferiologie a scuola. Per offrire una visione rapida di tale distribuzione rimandiamo ai due grafici riportati qui di seguito.

Dalla visione dei due grafici emerge come gli insegnanti di scuola media inferiore (9) e superiore (9) si riferiscono maggiormente all'utilizzo delle tecnologie come associato alla dimensione didattica e,

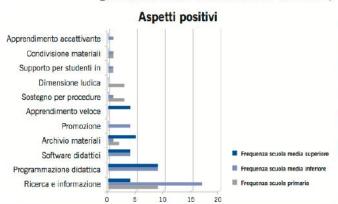


Figura 1. Categorie e frequenze delle categorie valoriali positive differenziate per gradi scolastici.

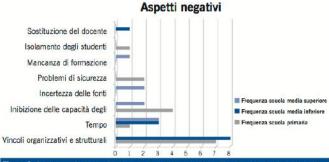


Figura 2. Categorie e frequenze delle categorie valoriali negative differenziate per gradi scolastici.

quindi, alle procedure di insegnamento-apprendimento; a differenza degli insegnanti di scuola primaria, che fanno riferimento più che altro alla dimensione ludica delle tecnologie, in grado di creare momenti giocosi. Sono, inoltre, solo gli insegnanti di scuola media inferiore (4) a riferire che le tecnologie possono promuovere apprendimento negli studenti. Rispetto alla valenza negativa delle tecnologie, gli insegnanti di scuola primaria e di scuola media inferiore evidenziano in modo particolare i vincoli organizzativi. Il fattore temporale accomuna tutti i gradi scolastici, anche se preoccupa di meno i docenti di scuola primaria. Le argomentazioni che riguardano l'inibizione degli studenti e il loro isolamento e i problemi di sicurezza accomunano i docenti di scuola primaria e media superiore, mentre sembrano non tangere gli insegnanti di scuola media inferiore. L'incertezza delle fonti e la mancata formazione è denunciata solo dai docenti di scuola media supe-

re sembrano preoccupati che il computer possa sostituire la funzione docente.

LE CATEGORIE PER CONTRAPPOSIZIONE

Nelle risposte fornite dagli insegnanti sono state individuate delle contrapposizioni concettuali, ovvero delle rappresentazioni delle tecnologie come in opposizione ad aspetti ritenuti importanti per i docenti. Questo tipo di categoria è apparsa in maniera meno sistematica nei nostri dati ma abbiamo comunque ritenuto opportuno riportarla perché ci è sembrato aggiunga informazioni importanti circa le argomentazioni degli insegnanti, in particolare rispetto alle ragioni del mancato utilizzo delle tecnologie a scuola.

Tecnologia versus insegnante

La contrapposizione tecnologie-docente sostiene il timore che il computer possa sostituire il ruolo dell'insegnante. Come già osservato a proposito delle argomentazioni a sfavore del computer, sono gli insegnanti di scuola media inferiore (3) ad esprimere questo tipo di contrapposizione. Ad esempio, uno di loro afferma: «Perché secondo me il computer e internet sono strumenti operativi ma::: c'è sempre °l'insegnante un computer non può mai arrivare a fare quello che fa° l'insegnante perché non sa di didattica, di metodologia. NO NO» (docente donna di materie umanistiche di scuola media inferiore).

Tecnologia versus contenuto didattico

Alcuni insegnanti (3) tendono a considerare il computer come uno strumento che allontana da competenze di lavoro concrete e da strategie di apprendimento legate alla disciplina. In questo caso sono due insegnanti di scuola primaria ed un insegnante di scuola media superiore a fare riferimento a questo tipo di contrapposizione. Ad esempio, un'insegnante di scuola primaria afferma: «c'è internet che offre (.) altri giochi altre attività ::: è una fonte di informazioni (.) e poi un confronto ::: >quindi per capire < magari ::: altre scuole cosa stanno facendo ::: >quindi< e naturalmente prende degli esempi ::: che sono stati fatti in altre scuole e cercare di applicarli ::: (.) anche >con altri bambini o con altri casi < applicarli ai casi ai tuoi alunni .h PERO diciamo ::: al tempo stesso ::: ritengo che (.) ci siano delle competenze legate alla manualità legate alla ::: proprio al contatto con la materia viva che non devono andare perdute» (docente donna di materie umanistiche).

In questa risposta troviamo, da una parte, il riferimento ad alcuni aspetti positivi riconosciuti ad internet, per esempio la possibilità di creare una rete di condivisione e confronto, dall'altra si esplicita l'importanza del contatto diretto con i contenuti della materia d'insegnamento che il computer metterebbe a rischio.











Tecnologia come spartiacque generazionale

La tecnologia appare come un elemento di distinzione generazionale, come uno strumento ritenuto utile per il futuro, ma al momento non facilmente integrabile nei contesti scolastici. In tal senso, due insegnanti di scuola primaria e due di scuola media inferiore pensano che non ci siano ancora le condizioni per usare il computer in classe e pertanto lo considerano come lo strumento non ancora adatto ai tempi attuali. Uno di loro afferma: «Ritengo che sia la <u>didattica del domani</u>, per esempio il prossimo anno >devo cercare di riuscire ad avere almeno un'ora di italiano in un laboratorio < dove devo iniziare un attimo a::: a trovare dei modi per (0.2) fare qualche cosa in più, il futuro chiaramente sarà quello» (docente donna di materie umanistiche di scuola primaria). Un altro docente sostiene: «Allora:(.) IO(.) il computer(.) lo uso,(.) °non moltissimo°> °sono di una vecchia(.) della vecchia generazione no diciamo >che almeno per questi anni< ancora forse (.)ºnegli anni successivi ci sarà un'integrazione maggiore» (docente donna di materie umanistiche di scuola media inferiore).

DISCUSSIONE DEI RISULTATI

I risultati sin qui evidenziati consentono di riflettere sulle argomentazioni addotte dagli insegnanti intervistati circa le potenzialità e i limiti delle tecnologie in ambito didattico.

In primis, si osserva come i 65 docenti da noi intervistati abbiano fornito una connotazione piuttosto positiva dell'uso del computer e di internet a scuola, seppure le argomentazioni apportate non si riferiscano ai modelli di apprendimento che, stando alla letteratura, le tecnologie possono valorizzare. Nei fatti, le tecnologie restano poco utilizzate e si riscontra uno scollamento importante fra quello che gli insegnanti pensano della tecnologia in ambito didattico e le loro potenzialità nella pratica educativa, così come descritte nelle ricerche di settore. Basti considerare che solo quattro insegnanti del nostro campione associano all'utilizzo della tecnologia la possibilità di promuovere apprendimento negli studenti. La categorizzazione valoriale delle risposte fornite dagli intervistati consente di creare una polarizzazione dei timori e delle aspettative che le tecnologie producono. Seppure numericamente prevalgono le argomentazioni in positivo, ne emerge comunque una visione delle tecnologie articolata intorno all'acquisizione di informazioni e la gestione di aspetti logistici e routinari. I riferimenti ai modelli di apprendimento sono pochi e vaghi.

Anche le connotazioni negative riguardano principalmente aspetti esterni e contestuali, quali vincoli organizzativi e strutturali, tempo, problemi di sicurezza e mancanza di formazione. Le argomentazioni più focalizzate sui modelli di apprendimento riguardano l'isolamento degli studenti, l'incertezza

delle fonti a cui si può accedere attraverso internet e l'inibizione delle capacità di ragionamento degli studenti. Inoltre, anche le contrapposizioni concettuali riscontrate, dove le tecnologie vengono considerate in opposizione al ruolo del docente, ai contenuti didattici, oppure come qualcosa che riguarda il futuro e le nuove generazioni, sembrano supportare argomentazioni giustificative del mancato uso delle tecnologie.

È stato, successivamente, possibile evidenziare che il grado scolastico in cui gli insegnanti operano può influenzare le opinioni sulle tecnologie. Nello specifico, sembra che i docenti di scuola media inferiore e superiore più dei docenti di scuola primaria connettono le tecnologie al processo di apprendimento.

CONCLUSIONI

In questa ricerca abbiamo presentato le risposte fornite da un campione di 65 docenti di diverso ordine e grado ad alcune domande che avevano come obiettivo indagare le loro argomentazioni circa l'utilizzo o il mancato utilizzo delle tecnologie nei contesti didattici. Il lavoro è stato guidato dalla consapevolezza - sancita in letteratura - che il vero fattore determinate per un uso efficace delle tecnologia a scuola sia proprio il docente; pertanto abbiamo voluto analizzare come fossero percepite dai docenti, utilizzando dati narrativi raccolti con interviste semi-strutturate. Abbiamo a tal scopo sviluppato una doppia categorizzazione del contenuto delle interviste, uno sul versante valoriale e l'altro capace di cogliere aspetti importanti che i docenti percepiscono come in contrapposizione alle tecnologie. In questo modo abbiamo ottenuto un quadro articolato delle argomentazioni a supporto dei modi di intendere le tecnologie nei contesti educativi. Nonostante il nostro campione sia limitato e non ci consenta generalizzazioni, ci sembra comunque interessante notare che seppure ne emerge una visione tutto sommato positiva, la tecnologia resta poco utilizzata e mancano i riferimenti all'apprendimento collaborativo e costruttivo, invece così pervasivi nella letteratura specialistica. Emerge, quindi, una visione delle tecnologie come in contrapposizione con la funzione docente, come ostacolo allo sviluppo del ragionamento degli studenti e come qualcosa di ancora avveniristico (seppure nel futuro immediato), che difatti non compete loro.

Possiamo, quindi, concludere che il gap tra le teorizzazioni maturate relativamente all'uso delle tecnologie a supporto dell'apprendimento e le opinioni dei nostri docenti sia considerevole. Le ragioni di tale forbice vanno probabilmente ricercate in una mancata opportuna formazione degli insegnanti che, ci permettiamo di sottolineare con forza, diventa sempre più urgente dato che le tecnologie rappresentano uno strumento utilizzato ed utilizza-









S. Legrottaglie, M.B. Ligorio

bile in molti contesti della vita sociale. Gli inse- gnanti come il principale viatico di una reale innognanti sembrano avere ancora molte resistenze vascuola. Se davvero si vogliono considerare gli inse-fessionalizzazione.

vazione didattica, il saper padroneggiare strumenti loriali e concettuali ad inglobare le tecnologie non tecnologici permetterà loro di meglio svolgere quesolo come strumenti a supporto della didattica ma sta funzione, di formare gli studenti in modo più efcome strumenti capaci di produrre innovazione a ficace e, al tempo stesso, di potenziare la loro pro-

BIBLIOGRAFIA

- Benigno, V., Chiorri, C., Chifari, A., & Manca, S. (2013). Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale, uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC. Giornale Italiano di Psicologia, XL(4), 815-835.
- Bereiter, C. (2002). Education and mind in the knowledge age, Mahwah, NJ, USA; Lawrence Erlbaum,
- Bielaczyc, K. (2006). Designing social infrastructure: Critical issues in creating learning environments with technology. The Journal of the Learning Sciences, 15(3), 301-329.
- Bradley, G., & Russell, G. (1997). Computer experience. school support and computer anxieties. Educational Psychology, 17(3), 267-284.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: A case study of teacher change. Science Education, 75, 185-199.
- Bruni, I. (2013). Oltre lo specchio dei desideri, percorsi di new media literacies nella scuola media. TD Tecnologie Didattiche, 21(1), 46-51, Retrieved from http://www.tdiournal. itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF58/td58 8 bruni.pdf
- Calvani, A. (2013). Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una "road map" per decisori ed educatori. TD Tec-nologie Didattiche, 21(1), 52-57. Retrieved from http:// www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF58/td58_9_
- Cesareni. D. (2006). Scuola computer e ... metacognizione. Qwerty - Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 1(2), 7-18.
- Chin, S., & Hortin, J.A. (1994). Teachers' perceptions of instructional technology and staff development. Journal of Educational Technology Systems, 22(2), 83-98.
- Coley, R.J., Cradler, J., & Engel, P.K. (1997). Computers and classrooms: The status of technology in U.S. schools. Princeton, NJ: Policy Information Center, Educational Testing Service.
- Crook, C.K. (1994). Computers and the collaborative experience of learning, London, UK: Routledge.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: explaining an apparent paradox. American Educational Research Journal, 38(4), 813-834.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning In E. Spada & P. Reiman (Eds.). Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science. (pp. 189-211). Oxford, UK: Elsevier.
- Dillenbourg, P., & Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macroscripts for computer-supported collaborative learning. Journal of Computer Assisted Learning, 23, 1-13.

- Ertmer, P., Addison, P., Lane, M., Ross, E., & Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. Journal of Research on Computing in Education, 32(1), 54-72.
- Fulantelli G., Gentile M., Taibi D., & Allegra M. (2011). La centralità dei docenti per il successo delle risorse educative aperte. TD Tecnologie Didattiche, 19(2), 80-87. Retrieved from http://www.tdiournal.itd.cnr.it/files/odfarticles/PDF53/2 TD53 Fulantelli et%20al.pdf
- Gilmore, A. M. (1995). Turning teachers on to computers: Evaluation of a teacher development program. Journal of Research on Computing in Education, 27(3), 251-269.
- Hadley, M., & Sheingold, K. (1993). Commonalties and distinctive patterns in teachers' integration of computers. American Journal of Education, 101(3), 261-315.
- llomäki, L. (2008). The effects of ICT on school: teachers' and students' perspectives. Annales Universitatis Turkuensis R 314
- Jaber, W.E., & Moore, D.M. (1999), A survey of factors which influence teachers' use of computer-based technology. International Journal of Instructional Media, 26(3), 253-66.
- Jefferson, G. (1984). Notes on some orderlinesses of overlap onset. In V. D'Urso, & P. Leonardi (Eds.), Discoure analysis and natural rhetoric (pp. 11-38). Padova: Cleup Editore.
- Koschmann, T., Hall, R., & Miyake, N. (Eds.) (2002). CSCL 2: Carrying forward the conversation, Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumpulainen, K., & Wray, D. (Eds.) (2002). Classroom interaction and social learning. From theory to practice. London, UK: Routledge Falmer.
- Lehtinen, E. (2002). Developing models for distributed problem based learning: theoretical and methodological reflection. Distance Education, 23(1), 109-117.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M. & Muukkonen, H. (1999). Computer supported collaborative learning: A review. The J.H.G.I. Giesbers Reports on Education, 10. The Netherlands: University of Nilmegen,
- Ligorio, M. B., Andriessen J., Baker, M., Knoller, N., & Tateo, L. (2009). Talking over the Computer. Pedagogical Scenarios to Blended Computer and Face to Face Interaction. Napoli, IT: Scriptaweb.
- Ligorio, M. B., Cesareni, D., & Cacciamani, S. (2010). Perché usare la tecnologia a scuola?. In M. B. Ligorio & C. Pontecorvo (Eds.), La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali (pp. 225-242), Roma, IT: Carocci,
- Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (Eds.) (2010). La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali. Roma, IT: Carocci.

- Lumbelli, L. (1998). Vantaggi euristici del feedback come rispecchiamento. Scuola e Città, 3, 99-108
- Marcinkiewicz, H.R., & Regstad, N.G. (1996). Using subjective norms to predict teachers' computer use. *Journal of* Computing in Teacher Education, 13(1), 27-33.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge Creation Metaphor - An Emergent Epistemological Approach to Learning, Science & Education, 14, 535-557.
- Parmigiani, D., & Pennazio, V. (2012). Web e tecnologie 2.0 a scuola: strategie di apprendimento formali ed informali. 7D Tecnologie Didattiche, 20(2), 99-104. Retrieved from http://www.tdiournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF56/We bTecnologie.pdf
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition, in G. Salomon (a cura di), Distributed cognitions: Psychological and educational considerations (pp. 111-138), New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. (2006). Knowledge Building: Theory, Pedagogy and Technology. In K. Sawyer (Ed.), Cambridge handbook of the Learning Sciences (pp. 97-115). Cambridge, New York, NY, USA: University Press.
- Smeriglio, D. (2009). La didattica tra innovazione e tradizione: indagine conoscitiva sulle convinzioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti nei riguardi delle tecnologie digitali, Perugia: Morlacchi Editore.
- Stahl, G. (2002). Rediscovering CSCL. In T. Koschmann, R. Hall, & N. Miyake (Eds.), CSCL2: Carrying forward the conversation, Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associ-
- Starkey, L. (2011). Evaluating learning in the 21st century: a digital age learning matrix. Technology, Pedagogy and Education, 20(1), 19-39.
- Steinkuehler, C. A., Derry, S. J., Hmelo-Silver, C.E., & Demarcelle, M. (2002). Cracking the Resource Nut with Distributed Problem-Based Learning in Secondary Teacher Education. Distance Education, 23(1), 23-39.
- Tondeurs, J., van Keer, H., van Braak, & J., Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. Computers & education, 51, pp. 212-223.
- Trentin, G. (2006). Apprendimento Collaborativo in rete e didattica universitaria: i ritorni di tipo educativo. TD Tecnologie Didattiche, 14(2), 5-11. Retrieved from http://www. tdiournal.itd.cnr.it/files/odfarticles/PDF38/trentin.pdf
- Wozney, L., Venkatesh, V., & Abrami, P. C. (2006). Implementing computer technologies: teachers' perceptions and practices. Journal of Technology and Teacher Education, 14, 173-207.







Giovanna Barzanò¹ *Dirigente tecnico MIUR*

Suggerimenti e riflessioni per una buona (e bella!) videoconferenza Face to Faith/Rete Dialogues

La videoconferenza (VC) è un'attività cardine del progetto *Face to Faith*: i ragazzi incontrano coetanei di altre classi secondo appuntamenti e tempi prestabiliti, per parlare di argomenti concordati dopo aver fatto un percorso didattico simile. Sono aiutati nel loro dialogo da un facilitatore messo a disposizione dalla *Tony Blair Faith Foundation* (TBFF) e opportunamente formato a svolgere questo compito.

Sin dall'inizio del progetto *Face to Faith* in Italia (2010) le scuole si sono cimentate in VC in inglese con scuole di altri paesi: l'India, le Filippine, gli USA, Israele, il Pakistan, Dubai ecc. A tutt'oggi sono state fatte circa 150 VC con la partecipazione di scuole italiane.

A partire dal 2016 Rete Dialogues e *Face to Faith*, riscontrate le grandi potenzialità didattiche di quest'esperienza, hanno concordato di accostare al percorso delle VC globali che si tengono in inglese, anche un percorso locale di VC in italiano.

La TBFF ha quindi curato la formazione specifica di un piccolo gruppo di docenti, scelti fra i lead teacher con particolare esperienza nel progetto, che sono ora qualificati come facilitatori nazionali: Patrizia Bianchi (Roma), Silena Faralli (Arezzo), Loredana Fisichella e Rita Toro (Catania) oltre a Christopher Muscat (Torino) che già lo scorso anno si era qualificato come facilitatore globale.

Questo consente anche ai ragazzi dei primi anni di scuola media e a docenti di diverse materie con un'esperienza limitata della lingua inglese di accedere all'esperienza di scambio e di dialogo che la VC produce.

Dentro l'atmosfera della videoconferenza

A prima vista il fatto che due o più gruppi di ragazzi comunichino tra loro da posti lontani attraverso un video può sembrare banale. Infatti è difficile far cogliere la potenziale profondità di quest'esperienza a chi non l'ha ancora vissuta, docente o alunno che sia.

_

¹ GB è Dirigente Tecnico MIUR e Coordinatrice italiana del progetto *Face to Faith*, che si realizza a partire dal 2010 attraverso protocolli d'intesa MIUR/TBFF (3° protocollo 26/11/2014), sulla cui base è stata creata Rete Dialogues, una rete nazionale di circa 30 scuole secondarie di primo e secondo grado.

Questa presentazione è il frutto delle osservazioni e delle discussioni condivise in più di quattro anni di esperienze con i docenti di Rete Dialogues-Face to Faith, ed in particolare con i docenti esperti (leadteacher): Patrizia Bianchi, Silena Faralli, Luca Fatticcioni, Loredana Fisichella, Carla Gaiba, Mariolina Gusman, Maria Lissoni, Ketty Mallardi, Christopher Muscat, Federica Peressotti, Rita Toro.







Ma quando, dopo l'elaborazione dei temi, la discussione in classe e i preparativi tecnici il collegamento si apre, e si dà il via al dialogo, risulta chiaro che l'emozione dei ragazzi sale a mille. Se questo momento è ben valorizzato in termini di processi e di contenuti diventa una potente occasione didattica che investe molti fronti del curriculum.

Come spiega in un tema un alunno romano:

"Le videoconferenze sono state sicuramente l'argomento che più mi ha incuriosito e entusiasmato. Sono un appassionato di storie, leggo libri, guardo film, ma il fascino delle storie vere e personali supera di gran lunga qualsiasi romanzo". (Tommaso, Roma).

Forse nella sua classe Tommaso ha già molte opportunità, oltre che di leggere, di ascoltare e raccontare storie di vita. Tuttavia una buona VC, con le sue alchimie di vicino e lontano, di organizzazione e improvvisazione, diventa per lui un luogo dove incontrare "l'altro" e sé stesso in un modo unico, con processi di interiorizzazione nuovi. Nelle VC "l'altro" non è più un personaggio immaginario, magari anche enfatizzato con retorica come spesso accade. L'altro è un coetaneo, un esperto (nel caso di VC con ospiti speciali) in carne ed ossa che si presenta per raccontare, chiedere, testimoniare, rispondere ... e diventa l'occasione di un apprendimento nuovo.

Ciò che fa una grande differenza nella VC di Face to Faith rispetto ad altri tipi di incontri virtuali o non - rispetto ad esempio a un appuntamento Skype sono il suo percorso di preparazione da parte della classe, la sua organizzazione e la cura dell'allestimento "psicologico" e fisico di tutti. Quando tutto funziona (e qui ci può essere qualche imprevisto nell'uso delle tecnologie!), l'atmosfera che si produce fa capire ai ragazzi l'importanza che si dà alla loro voce, al loro ascoltarsi e interrogarsi reciprocamente o interagire con gli esperti da luoghi diversi. I ragazzi si ascoltano fra loro, ma anche gli esperti –quando ci sono- sono immersi nell'ascolto e nella curiosità di affrontare le sfide che le domande dei ragazzi pongono al loro sapere. E' tutto questo probabilmente che suscita l'emozione che descrive Tommaso: sono l'attenzione e la cura didattica di un percorso che fa diventare "vere" aspettative che si erano opportunamente create per mezzo di un ambiente dove la tecnologia si intreccia con le capacità relazionali, dove risulta chiaro che le regole concordate a priori (come mi presento, come intervengo, come rispetto i tempi, mi organizzo per alternarmi con i compagni...) diventano il punto di forza di una comunicazione che può essere più efficace e profonda proprio grazie ad esse.

Lo spirito e i contenuti della videoconferenza

La VC va intesa come uno strumento di dialogo, un modo per favorire lo scambio di opinioni e di idee tra studenti adolescenti nel pieno rispetto dell'altro. Il dialogo permette a soggetti diversi di presentarsi e di conoscersi e quindi di apprezzarsi. I ragazzi possono provenire da ambienti







culturali o religiosi diversi, ma ognuno dovrebbe aver chiaro che si trova lì per suscitare la curiosità dell'altro e per lasciarsi incuriosire. Nelle videoconferenze globali (in inglese) si incontrano ragazzi di paesi anche molto lontani e le differenze sono a volte molto forti. Ma anche da Bari a Torino o Roma ci possono essere contesti molto diversi: solo l'accento e la descrizione del paesaggio fuori dalla finestra o del piatto cucinato ieri può portare a un toccante viaggio nel diverso. Si dialoga e nel dialogo non ci sono vincitori o vinti, ma si può tutti crescere perché arricchiti dall'esperienza dell'altro. La quasi totalità dei ragazzi ha mai avuto occasioni simili.

Anche se il tema della religione è centrale al progetto, non sempre questo è l'argomento centrale della discussione: l'assunto è che ci potrà essere un buon fondamento per affrontare il dialogo interreligioso se i ragazzi potranno fare una ricca esperienza del "diverso" in un ambito culturale molto più ampio: parlando di tradizioni, di ambienti, di cibo, di feste, di abitudini.

La diversità di opinione, di razza, di cultura o di religione diventa una ricchezza da coltivare e il dialogo può farsi strumento per superare stereotipi e pregiudizi. L'obiettivo generale del progetto *Face to Faith*-che è quello di fare crescere nella scuola una cultura che previene il formarsi di estremismi e fondamentalismi culturali o religiosi- può trovare qui un momento importante. In un'epoca di globalizzazione e sviluppo tecnologico, a cui partecipano in pieno i nostri adolescenti, la VC può essere una grande opportunità per utilizzare le tecnologie di comunicazione a scuola in modo pregnante, creando occasioni di emozione e soddisfazione che si possono concretamente assaporare e condividere.

Perché la VC sia davvero un momento di vero dialogo e le differenze emergano in modo costruttivo, è importante che le classi partecipanti abbiano alle spalle un percorso di preparazione basato su un lavoro coordinato e comune, che si fa attraverso i materiali didattici di *Face to Faith*.

Una buona preparazione, come abbiamo detto, è cruciale per arrivare alla VC.

Mentre le VC globali si avvalgono di una gamma di contenuti, le VC italiane per quest'anno 2016 prevedono come preparazione unità di lavoro fondate sulla didattica del dialogo, che si sviluppano attraverso i materiali *Face to Faith* "I fondamenti del dialogo". Questi sono stati tradotti e adattati in italiano con "artistica passione" dalle leadteacher Ketty Mallardi e Rosangela Baggio.

Sono possibili anche videoconferenze ad hoc attraverso accordi diretti fra classi, ma sempre seguendo le regole della prenotazione previste dalla piattaforma Face to Faith.

Ci sono poi alcune VC multipoint con "ospiti speciali" in cui più classi si incontrano con personaggi chiave su tematiche specifiche. Quest'anno ne abbiamo progettate quattro, che possono ospitare fino a 16 classi e vedono partecipi grandi interpreti del mondo religioso di diverse fedi, come don







Filippo Morlacchi, il Rabbino Benedetto Carucci Viterbi e l'Imam Yahya Pallavicini.

Il giorno della VC si avvicina.... ed è qui: le regole del gioco!

È importante tener presente che la VC non è un evento "e basta", ma piuttosto un percorso ricco di spazi interpretativi "aperti" a disposizione degli insegnanti e dei ragazzi, ma anche fondato su protocolli e regole ben precisi che devono essere rispettati e sono infatti stati disegnati con ben precisi intenti didattici. Ogni vincolo ha un suo "perché" tecnologico e/o comunicativo, di cui è anche interessante scoprire e verificare la ragione. È proprio da questo mix di spazi aperti e regole che la VC deriva le sue più belle opportunità e avventure, come ormai molti docenti hanno osservato, riuscendo a coinvolgere molto bene anche i ragazzi nella consapevolezza.

La VC è anche uno spazio di comunicazione allestito e sostenuto con cura: c'è un supporto tecnico - curato da esperti che si trovano in genere in India o negli USA- che esegue i controlli mezz'ora prima dell'inizio dei collegamenti veri e propri e tiene in monitoraggio continuo l'alternanza di microfoni e videate, c'è un facilitatore pedagogico che aiuta il fluire del dialogo, rivolge domande, sottolinea i momenti cruciali. Nei giorni precedenti la VC il facilitatore spedisce ai docenti di classe un'agenda dell'evento, spiegando dettagliatamente quello che succederà e dando alcuni suggerimenti.

Intanto i ragazzi si stanno preparando con il supporto degli insegnanti, in un tipico clima di "apprendimento intergenerazionale", cioè dove imparano insieme docenti e alunni: infatti la VC sarà un'esperienza nuova per entrambi (non solo la prima, anche l'ennesima!). Ci sarà comunque una curiosità, una tensione creativa da condividere. Una fase di preparazione ben impostata permette alla classe di prendere l'iniziativa sviluppando il cooperative learning/peer learning. In altri termini, in questa fase, l'insegnante dà sempre più spazio agli alunni e la classe diventa un vero e proprio laboratorio. I ragazzi fanno squadra, anche se poi ognuno parla di sé, usando il pronome io: l'identità emerge proprio nel momento in cui si è dentro un gruppo dove c'è rispetto e fiducia reciproca...ed in VC i ragazzi sanno che si potranno sentire al sicuro, sanno che saranno ascoltati e valorizzati, che la scena sarà loro, mentre l'insegnante si ritirerà dietro le quinte.

Nella fase di preparazione è anche opportuno studiare -possibilmente con i ragazzi stessi- la fisicità della scena. Che cosa vedranno di noi gli altri che andiamo ad incontrare? Che cosa sarà inquadrato? Si dovrà reciprocamente avere l'opportunità di capire qualche cosa dell'ambiente e del lavoro, si dovranno vedere quanti più ragazzi possibile. Insomma la "scena" va un po' studiata, appendendo qualche cartellone al posto giusto, considerando la posizione del gruppo e la visibilità della postazione di chi di volta in volta deve parlare. Capita talvolta di fare errori di valutazione ea chi è collegato







tocca poi vedere ragazzi che parlano con mezza testa tagliata. Qualche correzione si può fare in diretta, ma non sempre, e magari ci si mangiano le mani pensando a quello che si sarebbe potuto fare. Niente di male, ma se si può evitare perché non provarci coinvolgendo anche i ragazzi in un progetto ispirato a un po' di estetica? Sotto questo profilo chi si riguarderà poi la VC registrata con loro -magari a pezzi per non perdere troppo tempo-potrà scoprire un grande strumento di autovalutazione del lavoro di insegnanti ed alunni!

La scena diretta della VC, appunto, è rigorosamente a disposizione dei ragazzi. Gli insegnanti partecipano attivamente alla preparazione, parteciperanno altrettanto attivamente all'elaborazione dell'esperienza, ma durante la VC devono fare un passo indietro. Una volta aperto il video, nei 60 minuti della VC (o nei 90 della VC con ospiti speciali) i docenti devono restare nelle retrovie e non comparire nella diretta, a meno che non sia assolutamente necessario. Come nel team blogging – e questo è un principio di *Face to Faith*- lo spazio dei docenti e degli alunni è ben distinto, in modo da lasciare a loro momenti di leadership completa dell'azione.

Per quanto riguarda la tecnologia, è importante cercare di prevenire i possibili malfunzionamenti accertandosi che tutto sia OK in anticipo e magari garantendosi il supporto di colleghi o tecnici esperti in caso non ci si senta autosufficienti (anche questo poi diventa un modo di imparare!). Però c'è da tenersi pronti: se un incidente tecnico si dovesse ugualmente verificare, non bisogna arrendersi e si deve anzi lottare fino all'ultimo per risolverlo (spesso accadono anche miracoli!). Bisogna però anche essere preparati ad affrontare qualche delusione, tipica delle tecnologie, e aiutare i ragazzi a farlo. A volte può persino capitare che l'incidente tecnologico non succeda a te, ma alla scuola dall'altra parte, che rimane senza linea... Magari il collegamento non funziona bene: sappiamo che questa è l'ansia principale, ma non si può certo tirarsi indietro davanti alla sfida.

Il fatidico giorno della VC il facilitatore accoglierà i ragazzi nelle aule virtuali ribadendo alcune importanti regole del gioco, che per altro i ragazzi avranno già discusso precedentemente con gli insegnanti. In particolare il facilitatore si presenterà e inviterà i ragazzi a;

- parlare sempre in prima persona (io penso..., io credo...) per sottolineare che stanno parlando per sé e non a nome della comunità alla quale appartengono. Questo evita il rischio dell'omogeneizzazione degli interventi e consente l'espressione della diversità e delle innumerevoli sfaccettature che le diverse dimensioni della cultura, del credo e della fede implicano. È un presupposto importante del progetto Face to Faith quello di sostenere l'espressione libera dell'"io" di ogni ragazzo per poi favorire la consapevolezza e il rispetto dell'altro negli stessi termini con cui si è stati accolti.
- cominciare il proprio intervento salutando e dicendo chiaramente il proprio nome e concluderlo con un "grazie!" convinto. Questo "grazie" è, nella sua semplicità, un momento intenso in cui si esprime riconoscenza a







chi ti ha ascoltato, simpatia e fiducia di essere considerati. Ma diventa inoltre un segnale importante: serve infatti anche a far capire che si è terminato quanto si voleva dire e quindi si lascia il campo a qualcun altro. Quando il tempo è contingentato l'alternarsi dei "grazie", oltre che dare un tono di allegria, fa risparmiare secondi preziosi.

- mantenere una postura e un comportamento corretti, prestando attenzione al proprio "body language", guardare le persone con cui si sta parlando.
- ascoltare con molta attenzione, considerare quanto viene detto e abbandonarsi alle ispirazioni che suscita, alla curiosità e ai pensieri che fa scattare in combinazione con quello già che si sa.
- fare il possibile per riallacciarsi ad interventi precedenti: anche se si erano già pensate certe domande, si possono sempre modificare alla luce di quello che si è sentito dire.
- Porre delle buone domande, non solo domande che invitino a dare spiegazioni più ampie e dettagliate, ma soprattutto domande che aiutino gli altri a raccontare in modo più approfondito di sé e della propria esperienza, "domande di risposta" che scaturiscono da ciò che si è ascoltato
- saper concludere il proprio pensiero con una domanda significativa che invogli altri a proseguire il proprio discorso.

Dopo la VC

Chissà che cosa è successo veramente il giorno fatidico della VC?
Così progettata, così immaginata, sarà stata sicuramente al tempo stesso irrimediabilmente imprevedibile: specchio molto significativo e vivace delle contraddizioni creative del tempo in cui viviamo, della sua complessità. Ci potrebbe essere stato qualche problema tecnico con il collegamento, qualche delusione da consolare. Speriamo di no. Ma se così fosse: anche questa è vita, si riproverà.

Se tutto ha funzionato dignitosamente sotto il profilo tecnico, ci può essere molto da fare nell'atmosfera del post VC. In effetti "il bello della diretta" ha tante sfaccettature che meritano attenzione e presentano opportunità uniche. C'è chi è stato più brillante del previsto e chi meno. Chi ha dato ottima prova di saper ascoltare e riprendere argomenti proposti da altri e chi non ha saputo andare al di là della domanda che si era preparato, anche se magari era già stata fatta da qualcun altro. C'è chi ha avuto un guizzo inaspettato e ha tirato fuori talenti inattesi, chi non è riuscito a sfuggire agli scherzi delle emozioni. Nel momento della VC, davanti "all'altro" i ragazzi sentono anche molto il clima del gruppo, il contributo che questo può offrire in termini di sostegno e di riconoscimento. Guardando poi la registrazione a volte i momenti di questo tipo si notano, emergono dinamiche nuove ed è opportuno e interessante osservarlo e sottolinearlo.







Uno o due giorni dopo la VC il facilitatore manderà alla scuola un breve rapporto sui punti deboli e i punti forti del dialogo sviluppatosi e insieme a questo la registrazione dell'evento: anche questo è materiale che potrà essere utilizzato con i ragazzi per commenti e riflessioni.

È importante parlare con ragazzi, il più possibile a caldo, di quello che è successo, dare un senso alle dinamiche che si sono manifestate, approfondire i temi trattati, rendere tutti consapevoli dei gap positivi e negativi che si verificano tra ciò che si è immaginato e ciò che è accaduto davvero. Dopo tutto questo è un tema cruciale dell'esistenza e la VC offre un'occasione davvero ghiotta per affrontarlo con materiali concreti alla mano.

Insomma lavorare dopo, sulla VC avvenuta, può essere altrettanto importante che lavorare prima. In questi anni abbiamo raccolto molte testimonianze scritte -digitalmente e non- dai ragazzi sulle loro impressioni. E dalle VC sono saltate fuori opportunità curriculari nel senso senso più stretto e più tradizionale del termine, oltre che momenti di grande innovazione.

Alcuni pensieri dei ragazzi espressi nel post VC sono davvero affascinanti, come quelli riportati in questi esempi, tratti da semplici temi in classe:

In realtà non avevo mai parlato con i miei amici di religione diversa di questioni di fede. Parlavamo delle cose che ci piacciono, del tempo che passiamo insieme, dei ragazzi, della musica e io credevo che bastasse per essere amici. Ma ho capito che con loro non parlavo di argomenti religiosi, come ad esempio cosa succede in casa mia al momento delle preghiere, cosa e quando mangiamo durante le feste, perché io non uso il velo ma mia sorella si. Quando l'ho fatto mi sono accorta di pensare che loro non potessero capire veramente.

Forse per essere amici si deve potere parlare di tutto.

E io mi sono accorta che parlo di tutto solo con le ragazze che sono, come me, musulmane.

Cercherò di farlo anche con quelle che considero mie amiche e che sono di religione cattolica. (Fatima, Catania)

Non ho una fede, anche se sono stato educato come cristiano. Ma ciò che Face to Faith mi ha mostrato, è che mi sto perdendo qualcosa. Dopo aver sentito gli studenti indiani parlare a riguardo dell'importanza della meditazione, voglio veramente trovare un modo per avere SPIRITO senza essere RELIGIOSO" (Ottavio, Bari)







Carla Rinaldi Reggio Children

La Documentazione

Testo tratto da In dialogo con Reggio Emilia ascoltare, ricercare e apprendere di Carla Rinaldi Edizioni Reggio Children, 2009

(...) L'esperienza reggiana, da molti anni pone l'accento sulla documentazione come parte integrante delle procedure per favorire l'apprendimento e per modificare la relazione apprendimento-insegnamento.... Credo infatti che la documentazione sia parte sostanziale di quella tensione che ci caratterizza fin dalle origini dell'esperienza: la ricerca di senso. Trovare il senso della scuola, o meglio, costruire il senso della scuola come luogo che partecipa alla ricerca di senso dei bambini, alla nostra stessa ricerca di senso e di significati condivisi. (...)

Garantire l'ascoltare e l'ascoltarsi è uno dei compiti primari della documentazione: produrre cioè tracce-documenti capaci di testimoniare e rendere visibili le modalità dell'apprendimento individuale e di gruppo; capaci di garantire al gruppo, e a ogni singolo bambino, la possibilità di osservarsi da un punto di vista esterno mentre conosce (sia durante i processi che a posteriori). Una ricca documentazione (video, registrazioni, materiale fotografico, note scritte ecc.) viene realizzata e utilizzata durante il farsi dell'esperienza divenendone parte inscindibile:

- consente di dare visibilità, seppure in modo parziale perché "di parte", ai processi e alle strategie conoscitive che ciascun bambino utilizza, rendendo così le processualità soggettive e intersoggettive patrimonio condiviso del gruppo;
- consente, nel tempo, di rileggere, rivisitare e valutare l'esperienza fatta; azioni, queste, che diventano parte integrante e irrinunciabile del processo conoscitivo;
- può modificare l'apprendimento da un punto di vista epistemologico (consentendo tra l'altro valutazione, autovalutazione epistemologica che diviene cioè parte integrante del processo, poiché lo guida e lo orienta). Appare essenziale per i processi metacognitivi e per la comprensione dei bambini e degli adulti.

In relazione ai recenti studi che pongono sempre più in evidenza il ruolo della memoria nei processi di apprendimento e di costruzione dell'identità, si può ipotizzare che i "rinforzi" offerti alla memoria attraverso le immagini (fotografie e video), le voci e le notazioni possano essere significativi; così come la riflessività (favorita dalla ricognizione effettuata con l'uso dei reperti) e la capacità di concentrazione e interpretazione potrebbero trarre giovamento da questo materiale mnestico. È solo una supposizione che però meriterebbe, a mio avviso, di essere accolta e dibattuta. In questo movimento, che vorrei definire a spirale, che tiene uniti l'osservazione, l'interpretazione e la documentazione, si può ben avvertire come nessuna di







queste azioni sia in realtà separabile o scindibile dalle altre. La separazione è solo artificiosa e funzionale alla discussione. Parlerei piuttosto di "dominanza" nei livelli di consapevolezza e, conseguentemente, di azione dell'adulto.

È impossibile, infatti, documentare senza osservare e ovviamente interpretare. Attraverso il documentare il pensiero, o meglio, l'interpretazione del documentatore, si fa dunque "materia": diventa cioè tangibile e interpretabile. Gli appunti, le registrazioni, le immagini rappresentano frammenti di una memoria che pare così "oggettivarsi". Infatti, se ogni frammento è carico della soggettività di chi ha documentato, si offre però alla soggettività interpretativa di molti per essere conosciuto o riconosciuto di nuovo, creato e ricreato anche come evento conoscitivo di molti.

Diviene, così, un sapere generoso, compartecipato, arricchito dal patrimonio di tanti. In quei frammenti (immagini, parole, segni e disegni) ci sono il passato, ciò che è accaduto, e il futuro – o meglio – ciò che di altro potrebbe accadere se...

Ci troviamo di fronte a un nuovo possibile concetto di didattica: didattica partecipata, didattica come procedura e processualità comunicabile e condivisa. La visibilità, la leggibilità, la condivisibilità diventano evidenti come nuclei portanti perché su di esse si basa l'efficacia comunicativa e quindi l'efficacia didattica. La didattica diviene perciò più assimilabile alla scienza della comunicazione, che alle tradizionali discipline pedagogiche. Emerge, a questo punto, un aspetto problematico che struttura il rapporto insegnamento- apprendimento e che in questo contesto si rende più visibile, più esplicito. Nel momento della documentazione (osservazione e interpretazione) l'elemento valutativo entra in campo contestualmente, cioè nel contesto e nel tempo in cui l'esperienza (attività) si esplica. Non è sufficiente una pre-visione che a priori – cioè prima di documentare – decida "a tavolino" cosa è significativo, cosa ha cioè valore perché quell'apprendimento si realizzi; ma è necessario interagire con l'azione, con ciò che nel dipanarsi dell'esperienza si rivela, si definisce, appare come davvero significativo.

L'eventuale iato tra la previsione e l'accadimento (tra i significati presenti e quelli che il/i bambino/i attribuiscono nell'azione), va colto con prontezza e rapidità. Lo schema di attesa dell'adulto non è prescrittivo, ma orientativo: il dubbio e l'incertezza penetrano il contesto, fanno parte del "contesto documentatore". Questa è la vera libertà didattica del bambino, oltre che dell'insegnante. In questo spazio tra il prevedibile e l'imprevisto si costruisce la relazione comunicativa tra i processi di apprendimento del/i bambino/i e l'insegnante. In questo spazio si collocano la domanda, il dialogo e il confronto con le colleghe; si organizza l'incontro sul "che fare" e si esplica il processo valutativo (scegliere a cosa "dare valore").

Il problema è, dunque, considerare il bambino stesso un contesto per sé e per gli altri, e considerare il processo di apprendimento come un processo di costruzione di interazioni tra il "soggetto in educazione" e gli "oggetti di







educazione" (intesi sia come conoscenza, sia come modelli di comportamento dal punto di vista socio-affettivo e assiologico). Questo comporta che "l'oggetto di educazione" venga visto non come oggetto, ma come "luogo relazionale". Con "luogo relazionale" intendo sottolineare la modalità attraverso cui l'insegnante sceglie e propone (assumendone la responsabilità) l'approccio conoscitivo: una costruzione di relazioni che nascono da una curiosità reciproca tra il soggetto e l'oggetto. Questa curiosità è innescata da una domanda che "sollecita" il soggetto e l'oggetto a "lasciarsi incontrare", mostrandosi nei loro saperi: il sapere del bambino - inteso come teorie e desideri di conoscenza - e quello dell'oggetto nella sua identità culturale, che non si limita agli elementi immediatamente percepibili, ma anche alle elaborazioni culturali che su di esso si sono prodotte, e soprattutto si potranno produrre, in questa nuova relazione conoscitiva. Questa "ri-conoscenza" dell'oggetto non è solo "storica", cioè replicativa di ciò che già si conosce culturalmente dell'oggetto (per esempio l'albero nelle sue interpretazioni disciplinari: biologico, architettonico, poetico ecc.), ma come organismo vivente perché vive nella vivacità, nella freschezza, nell'imprevedibilità di questo incontro, ove i bambini possono ridare identità vitale all'oggetto, facendolo e facendosi vivere in una relazione che è anche metaforica e poetica. La documentazione è dunque questo processo dialettico, affettuoso e anche poetico; non solo accompagna il processo conoscitivo, ma in un certo senso lo pregna.

La documentazione non è solo interpretabile, ma è essa stessa interpretazione. È una forma narrativa, una comunicazione *intra* e *inter* personale, perché offre a chi documenta e a chi legge un'occasione riflessiva e conoscitiva. E il lettore può essere la collega, le colleghe, il bambino, i bambini, i genitori e chiunque abbia partecipato o voglia partecipare a questo processo. Un materiale aperto, accessibile, fruibile, cioè leggibile: in realtà questo non è sempre vero, e soprattutto non è automatico né facile. Una documentazione efficace chiede anche un lungo esercizio di lettura e di scrittura documentativa.







Luca Fatticcioni – Maria Lissoni *Lead Teacher Rete Dialogues*

Schede di riflessione

Ι

Nell'intervista a Michael Apple vengono toccate molte tematiche fondanti della scuola democratica: l'istruzione come mezzo per il riscatto sociale, la necessità di fornire a tutti gli alunni uguali opportunità, il successo scolastico misurato non solo con test, le insidie del sempre presente "curriculum nascosto"², la necessità di un costante e partecipato dibattito pubblico sul sistema educativo ... A questo proposito Michael Apple giunge a dire che gli insegnanti, presi come sono dal lavoro quotidiano, avrebbero bisogno di un "segretario" nella persona del ricercatore, che prenda nota, rielabori e approfondisca i molti spunti che i docenti incontrano nel loro lavoro. In questo modo potrebbero essere descritti e condivisi problemi cruciali e potrebbero essere ipotizzate soluzioni.

Cosa pensi di questa proposta "provocatoria"? Per quali aspetti del tuo lavoro ti piacerebbe avere un supporto di ricerca?

II

Fernando Reimers pone in evidenza l'importanza di preparare gli studenti ai contesti sociali ed economici che affronteranno nella loro vita, caratterizzati dall'aumento dell'intensità e della frequenza delle interazioni tra le persone in diverse aree geografiche, con un impatto profondo sul lavoro, la salute, la sicurezza fisica, l'ordine pubblico, le comunicazioni, le opportunità di investimento, l'immigrazione e le relazioni con la comunità. Un'educazione alla comprensione di queste trasformazioni può permettere di trasformarle in risorse e quindi di trarre beneficio dalla globalizzazione.

Questi concetti entrano nella tua didattica? Ritieni che le tre dimensioni della globalizzazione indicate da Reimers -la dimensione affettiva, la dimensione di azione e la dimensione accademica- possano trovare una significativa applicazione nelle discipline che lei insegna? In che modo? Il percorso di sviluppo professionale intrapreso con Rete Dialogues ti ha permesso di sperimentare, con gli alunni, delle reali esperienze per lo sviluppo di competenze globali?

-

² Il curriculum nascosto è la trasmissione di norme, valori e credenze veicolate in aula e nell'ambiente scolastico, non intenzionalmente insegnate: apprendimento che gli alunni derivano dal modo in cui è organizzata la scuola e dai comportamenti e dagli atteggiamenti dei docenti e del dirigente.







III

Il docente e scrittore Christian Raimo e lo psicoterapeuta Matteo Lancini affrontano il tema dell'approccio educativo in un mondo in rapido cambiamento sociale e tecnologico.

il primo afferma che l'utilizzo delle tecnologie a scuola non è solo un problema di conoscenza tecnica: cambiano i contesti di apprendimento, che sempre più spostati fuori dalle aule scolastiche, e i modelli educativi (ad esempio Steve Jobs come icona) ma anche lo stesso processo di apprendimento; i ragazzi sono più "multitasking" degli adulti perché vivono in un modo multi-narrativo, ma il fare tante cose simultaneamente porta a una difficoltà nell'ascoltarsi e vivere le proprie emozioni, e prevale l'ansia.

Lo psicoanalista Lancini pone l'accento sul cambiamento avvenuto nei modelli famigliari: i rapporti tra genitori e figli sono passati da essere "normativi" (cioè improntati sull'obbedienza, I e caratterizzati da vicinanza fisica ma distanza emozionale) ad essere "affettivi"; la relazione è più dialettica, c'è molta vicinanza emotiva ma spesso una separazione corporale, causata dall'organizzazione della quotidianità nel mondo attuale. Le tecnologie, che permettono una costante connessione virtuale, rendono possibile questo modello; il risultato è che l'adolescente è oggi è molto più "narcisista" che "edipico", ricerca una relazione affettiva con il docente ed è motivato quando percepisce la dimensione "utilitaristica" dell'offerta educativa.

Entrambi i relatori suggeriscono un modello cooptativo di insegnamento, con un protagonismo attivo da parte degli allievi.

Qual è il tuo parere riguardo le caratteristiche degli adolescenti illustrate dai due relatori? Ti ritrova nella sua esperienza di docente? In che modo adatti il tuo stile di insegnamento a questo diverso atteggiamento dei ragazzi verso la scuola e verso la figura del docente? Come usare la tecnologia a scuola per implementare un modello educativo basato sul protagonismo attivo degli allievi? Come formare i docenti all'ascolto degli allievi?

IV

Beatrice Ligorio e Sandra Legrottaglie chiariscono come gli effetti dell'uso delle tecnologie in ambito educativo non dipendano solo dal tipo di risorse informatiche a disposizione della scuola, ma anche, e soprattutto, dalla modalità con cui si utilizzano.

Un soddisfacente uso delle tecnologie è legato ad un cambiamento sistematico del contesto di insegnamento-apprendimento, favorendo l'attività sociale all'interno dell'apprendimento, in quanto si creano situazioni di interazione collaborativa, sia negli ambienti virtuali, sia in quelli faccia a faccia.







È ormai chiaro come il computer faciliti un apprendimento mediante costruzione di conoscenza, in quanto offre un supporto per la conservazione, condivisione e socializzazione di prodotti, anche non completi, di idee in via di sviluppo e di pratiche da affinare con l'uso. La classe può essere trasformata in gruppi collaborativi che avviano, ad esempio, attività di indagine a partire da problemi autentici. Dagli studi emerge che il vero fattore determinate per un uso efficace delle tecnologie a scuola sia il docente, ma le ricercatrici evidenziano come nella scuola italiana ci sia ancora una visione delle tecnologie come in contrapposizione con la funzione docente, come ostacolo allo sviluppo del ragionamento degli studenti e come qualcosa di ancora avveniristico che non compete a loro.

Ti riconosci nei risultati della ricerca di Ligorio e Legrottaglie? Utilizzi con i tuoi alunni la dimensione collaborativa offerta dalle tecnologie informatiche? Prova a progettare percorsi collaborativi, interni alla disciplina che insegni, che vengano sviluppati e realizzati dagli alunni, utilizzando le risorse tecnologiche disponibili nella sua scuola.