Scuola Dottorale in Pedagogia

XXIII CICLO

La formazione e-learning: una risorsa per lo sviluppo della Comunità di Pratica per i docenti

Dottoranda: Tore Raffaela

A.A. 2010/2011

Docente guida/Tutor:

Coordinatore:

INDICE

Introduzione 5

PRESENTAZIONE DELLAVORO 7

Parte prima

La formazione permanente, in particolare a distanza: un'opportunità per la realizzazione di una scuola inclusiva attraverso la Comunità di Pratica dei docenti 10

Capitolo primo

LA FORMAZIONE PERMANENTE NELLA SOCIETÀ COMPLESSA.

Premessa 11

1.1 Le nuove sfide formative della società complessa 11

1.2 L'importanza della formazione permanente 15

1.3 Presupposti teorici dell'educazione permanente 16

1.4 Specificità dei rapporti tra società della conoscenza, pedagogia ed educazione 23

1.5 Obiettivi e sfide dell'insegnamento in Europa 26

1.6 L'Italia e gli obiettivi di Lisbona 30

Capitolo secondo

DALLA SCUOLA DELL'INTEGRAZIONE ALLA SCUOLA DELL'INCLUSIONE.

2.1 La scuola come comunità inclusiva, di apprendimento e di pratica 32

2.2 La trasformazione dell'organizzazione scuola in un ambiente inclusivo 35

2.2.1 Apprendimento come partecipazione 37

2.2.2 La Comunità di Pratica 41

2.3 Strategie per l'inclusione 45

Capitolo terzo

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO PER GLI INSEGNANTI NELLA SCUOLA INCLUSIVA

3.1 Le nuove emergenze dal punto di vista formativo 50

3. 2 La formazione come mezzo per la valorizzazione delle risorse umane nella scuola 52

3. 3 La formazione in servizio per l'implementazione delle competenze dei docenti 54

3.3. 1 Sviluppo delle competenze comunicative e relazionali 55

3.3.2 Sviluppo delle competenze progettuali e collaborative 57

3.3.3 Sviluppo delle competenze valutative 59

Capitolo quarto

NUOVE TECNOLOGIE E SISTEMA FORMATIVO

4.1 Le tecnologie della comunicazione (TIC) nello scenario formativo 63

4.2 La formazione a distanza: pro e contro 66

4.3 La nuova domanda di istruzione 68

4.4 L'e-learning 2.0 come nuova opportunità formativa 72

4.4.1 Le comunità virtuali 74

4.5 I presupposti teorici dell'e-learning 75

4.5.1 L'utilizzo delle tecnologie nei sistemi di formazione formali e non-formali 80

4.5.2 Il costruttivismo come prospettiva di riferimento 82

4.5.3 Le piattaforme 84

4. 6 Costruzione di una comunità di pratica attraverso l'e-learning 86

4. 7 La formazione in servizio dei docenti attraverso l'e-learning: esempi di buone pratiche 88

Capitolo quinto

E-LEARNING E SISTEMA FORMATIVO UNIVERSITARIO: L'ESPERIENZA DI ROMA TRE.

5.1 L'e-learning nell'università: le ragioni e le linee del cambiamento 90

5.2 Il progetto Pilota dell'Università di Roma Tre, il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità a distanza (FAD): ragioni, scopi e caratteristiche generali del progetto 92

5.2.1 Modello organizzativo- didattico della proposta formativa 94

5.2.2 Nuovi ordinamenti didattici. Valorizzazione delle esperienze professionali e di studio pregresse, crediti ed esame di laurea 98

PARTE SECONDA

L'INDAGINE SUL CAMPO

Capitolo primo

IL CONTESTO DELLA RICERCA: L'INSEGNAMENTO DI DIDATTICA SPECIALE, DEL GIOCO E DELL'ANIMAZIONE NELLA FAD

1.1 Il percorso di apprendimento on line di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione: tipologia dell'offerta formativa 101

1.1.1 Materiali di studio e bibliografia di riferimento 102

1.1.2 La didattica laboratoriale: tra teoria- prassi 107
1.1.3 Il forum come esercitazione laboratoriale 108
1.1.4 La modalità asincrona nel forum 110
1.1.5 Il ruolo del tutor on line 111
Capitolo secondo
IL PROGETTO DI RICERCA
2.1 Problema, ipotesi e scenario di riferimento 117
2.2 Letteratura di riferimento 118
2.2.1 Analisi del progetto Pilota dell'Università di Roma Tre, della Facoltà di Scienze dell'Educazione in modalità a distanza (FAD) 122
2.3 La metodologia utilizzata 127
Capitolo terzo
L'ANALISI E L' INTERPRETAZIONE DEI DATI
3.1. Il percorso operativo dell'esperienza 133
3.1.1 Suddivisione del gruppo docenti 135
3.2 Il lavoro in piattaforma 136
3.3. Tracciamento dei dati, valutazione 142
3.4 Analisi del forum 144
3.5 Analisi dell'esercitazioni 151
3.6 Risultati emersi dalla verifica e valutazione delle esercitazioni della classe virtuale 157
Considerazioni conclusive 162
Bibliografia 165
Appendice 178
Allegato A: analisi della messaggistica del forum di tipo quantitativo 179
Allegato B: analisi della messaggistica del forum di tipo qualitativo 184
Allegato C: testo dell'esercitazione 189
Allegato C1 esempio di esercitazione
Allegato C2 esempio di esercitazione
Allegato C3 esempio di esercitazione
Allegato C4 esempio di esercitazione
Allegato C5 esempio di esercitazione
Allegato D: tabulazione dei dati relativi alle esercitazioni 215
Allegato E: tabulazione delle tipologie dei giochi 218
Allegato F: tabulazione dei comportamenti/atteggiamenti rilevabili per caratterizzare l'insegnante "animatore" del gruppo 221

Allegato G: tabulazione degli obiettivi (secondo la tassonomia di Bloom)per la rilevazione degli apprendimenti dei docenti -discenti 234
Allegato H: tabulazione dei dati riguardanti le abilità –criterio da rispettare nel forum per la valutazione degli apprendimenti 237
Allegato I: : tabulazione dei dati riguardanti le abilità –criterio da rispettare nelle esercitazioni per la valutazione degli apprendimenti 239
Allegato L: elaborazione dei dati per la valutazione degli apprendimenti 241

Introduzione

La nostra contemporaneità è caratterizzata da cambiamenti veloci e repentini e da profonde trasformazioni che, se pur in forme, quantità e modi differenziati, si ripercuotono sia sulla società nel suo insieme che sul vissuto dei singoli.
Nonostante le specificità di ogni singola realtà, due fenomeni possono, tuttavia, essere considerati come eventi di carattere mondiale: la globalizzazione e il diffondersi delle nuove tecnologie informatiche, che attraverso la rete internet consentono a ogni "cittadino del villaggio globale" l'opportunità di comunicare e di accedere alle informazioni in una dimensione che annulla tutte le precedenti barriere spazio-temporali.
È difficile sottrarsi o prescindere da questi nuovi scenari, quindi volenti o nolenti dobbiamo conviverci, anzi dobbiamo vivere e fare nostra questa nuova realtà, abbracciarla, affinché essa non ci danneggi, cercando invece di coglierne e valorizzarne le opportunità e i fattori di innovazione e progresso che può offrire.
A fronte di ciò, oggi, soprattutto come lavoratori e professionisti, necessitiamo di un *corpus* di conoscenze e competenze che vadano oltre la mera formazione iniziale, ovvero di continuare ad apprendere durante tutto l'arco della vita.
La domanda di formazione permanente, oggi, la pone il mondo contemporaneo e come dice *Longworth*[1] *"l'apprendimento continuo non è più solo un aspetto dell'istruzione e della formazione ma deve diventare il principio guida per la preparazione e la partecipazione lungo l'intero spettro dei contesti di apprendimento*".
Tutti coloro che vivono in Europa, senza nessuna eccezione, dovrebbero avere uguali opportunità per rispondere alle domande di cambiamento economico e sociale e per partecipare attivamente alla costruzione del futuro dell'Europa.
Nell'ambito della formazione un punto di riferimento è, sicuramente, la Strategia di Lisbona che fa particolare riferimento alle politiche per l'istruzione e alla formazione in termini di potenziamento e miglioramento degli investimenti nel capitale umano e di adattamento dei sistemi di istruzione e formazione ai nuovi requisiti in termini di competenze.
La politica di promozione dell'apprendimento per tutto l'arco della vita (detta *Lifelong learning*) si basa sulla consapevolezza delle istituzioni che tra i loro compiti vi è anche quello di facilitare l'esercizio del diritto di tutti i cittadini di ogni età, ceto sociale o

[1] Norman Longworth, *Città che Imparano, Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.

condizione professionale, di formarsi, apprendere e crescere, sia umanamente che professionalmente, per l'intero arco della vita.

La formazione permanente, infatti, non è intesa solo come apprendimento a fini occupazionali, ma anche personali, civici e sociali, collegandosi ad altri obiettivi fondamentali, quali, quelli dell'occupabilità, dell'adattabilità e della cittadinanza attiva.

Nell'ottica di una formazione permanente questa ricerca apre un dibattito su come una opportunità può essere offerta dalla formazione *on line*, mettendo in evidenza come conoscenze e competenze possono implementarsi attraverso lo sviluppo della comunità di pratica. Queste forme di comunità consentono agli individui di scambiarsi esperienze, riflessioni e punti di vista, pratiche diffuse che costituiscono, attraverso una modalità informale, senza tralasciare quella formale, la base per lo sviluppo di nuovi saperi.

Purtroppo sono ancora troppe le realtà lavorative dove non è semplice formarsi a causa del poco tempo disponibile da parte dei lavoratori e dei costi elevati della formazione (una di queste è quella rappresentata dalla scuola e dall'Università), in tal senso la formazione a distanza potrebbe rappresentare una *chance* per il miglioramento e l'innovazione delle organizzazioni e per la vita personale dei cittadini e lavoratori che ne usufruiscono.

Nello specifico la mia ricerca ha preso in esame le attività svolte all'interno del corso di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione, nella Fad di Roma Tre destinato ad insegnanti in servizio nella scuola dell'infanzia e primaria. Essi hanno utilizzato il forum, come laboratorio sottoforma di esercitazioni, per condividere ed ideare nuove pratiche didattiche utili nella loro professione, per migliorare l'inclusione degli allievi con bisogni speciali e non, nelle proprie classi.

Presentazione del lavoro

1. L'obiettivo della ricerca

L'obiettivo della ricerca è evidenziare il contributo dell'esperienza di formazione a distanza, realizzata nell'ambito del corso di studi in Scienze dell'Educazione *Fad*, nello specifico l'insegnamento di Didattica Speciale del Gioco e dell'Animazione, che valorizza l'interazione fra corsisti mediante la modalità asincrona e il supporto del *tutor*. Tali elementi, infatti, favoriscono la costruzione di un dialogo tra docenti, il quale si ritiene una risorsa essenziale per la costruzione di una Comunità di Pratica professionale finalizzata ad una scuola inclusiva.
Si sono così analizzate e interpretare le modalità di progettazione delle attività didattiche che i corsisti hanno realizzato attraverso il laboratorio. Si è, inoltre, analizzata l'interazione fra gli stessi e si è messo in evidenza in che modo essi hanno collaborato e interagito attraverso lo studio *on line*. Si è cercato di capire se le pratiche di lavoro venivano socializzate.

2. La scelta dell'argomento della ricerca

Nella scelta dell'argomento hanno avuto un ruolo importante sia la mia formazione di stampo pedagogico, sia le mie esperienze professionali in ambito formativo e l'interesse per le nuove tecnologie, per la valutazione e per il *management* delle organizzazioni.

3. La metodologia di indagine

La metodologia prescelta è la ricerca- azione che mi ha permesso di valorizzare il contesto della ricerca, ma soprattutto le persone che hanno partecipato ad esso, trasformandolo in ambiente di comunicazione e di relazione.
Essa mi ha consentito di superare l'autoreferenzialità utilizzando il punto di vista di tutti gli attori, di osservare dinamicamente tutte le dimensioni organizzative, culturali, simboliche, informali, di considerare la comunità come fonte di conoscenza e di azione, di educarmi al confronto e alla riflessione sviluppando capacità decisionali contribuendo a formare comunità in apprendimento e leadership diffusa .

La ricerca- azione ha garantito pertanto l'osservazione di tutti gli elementi implicati nel contesto problematico (idee, concezioni e pregiudizi, attese, paure, resistenze, poteri, aspettative).

Essi sono elementi che si manifestano a diversi livelli di consapevolezza, assumono significati differenti per ciascuno degli attori implicati e tuttavia risultano cruciali nella vita delle persone e delle comunità.

Nell'elaborazione del piano per la stesura del progetto di ricerca ho seguito i seguenti punti:

1. Individuazione e analisi del problema
2. Costituzione del quadro teorico di riferimento
3. Costituzione del gruppo portatore di informazioni dirette e indirette per consentire a tutti gli attori di partecipare attivamente, favorire relazioni aperte che responsabilizzino tutti, favorire scambi e confronti orizzontali e paritari, costruire un linguaggio comune insieme ad altri attori, promuovere progetti condivisi, portare informazioni in grado di produrre cambiamenti.
4. Ideazione dell'ipotesi di intervento per la soluzione del problema
5. Analisi, elaborazione ed interpretazione dei dati
7. Raccolta della documentazione: raccontare l'esperienza[2]

Attraverso griglie per l'osservazione sistematica sono stati raccolti i dati quantitativi e qualitativi[3].

4. L'articolazione del lavoro

Il lavoro si sviluppa in due parti.

La prima parte è dedicata al quadro di riferimento teorico in cui sono resi espliciti i paradigmi interpretativi che sono alla base dell'impostazione e dello svolgimento della ricerca stessa: l'importanza della formazione permanente e il suo implementarsi attraverso l'uso delle nuove tecnologie per lo sviluppo della comunità di pratica per una scuola inclusiva.

Il primo capitolo mette in evidenza le sfide formative del nostro tempo e i principi guida che possono essere seguiti per affrontarle, cioè quelli enunciati dalla Strategia di Lisbona. Viene inoltre sottolineato come il capitale umano, o risorsa umana in veste di persona, nella sua unicità, si avvantaggi dalla formazione permanente.

---

[2] G. Moretti, (a cura di), *Pratiche di qualità e ricerca- azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Anicia, 2003.

[3] L'osservazione sistematica è una procedura che va ben oltre il generico impiego della vista per vedere o guardare qualcosa, poiché con essa si osservano e si rilevano dati e informazioni relativi all'ambito della realtà osservata, che hanno rilevanza significativa rispetto all'ipotesi guida della stessa osservazione (confrontare G. Domenici, *Metodologia della ricerca educativa*, Monolite, Roma 2002, pp. 23- 25)

Sono dibattuti anche i presupposti teorici alla base della formazione permanente e il rapporto che intercorre tra società della conoscenza, pedagogia e formazione per gli adulti.
Nel secondo capitolo si discute sulla comunità di apprendimento e di pratica e di come il suo sviluppo all'interno della realtà scuola rappresenti un elemento determinante per una sua trasformazione in ambiente inclusivo.
Nel terzo capitolo, che si apre con un dibattito sulle emergenze educative oggi, si considera la formazione come mezzo quasi di rinascita per le risorse umane della realtà scolastica, quasi come una medicina che possa lenire la non motivazione a crescere professionalmente per mettere in primo piano il soggetto che apprende quindi si descrivono quali sono le competenze indispensabili per il docente oggi.
Nel capitolo quarto si parla del rapporto che intercorre tra la formazione permanente e l'uso delle nuove tecnologie. Viene messo in risalto come oggi ci sia una nuova domanda di formazione che predilige l'uso delle tecnologie informatiche e della Rete; si cerca di capire come si possa costruire una comunità di pratica attraverso la rete.
Nel capitolo cinque si discute dell'importanza dell'uso dell'*e-learning* nella formazione formale e quindi nell'Università perciò viene presenta l'esperienza della Fad, di Roma Tre, che è frequentata da docenti di ruolo adulti.
La seconda parte documenta l'indagine su campo.
Il capitolo uno descrive il percorso di apprendimento *on line* dell'insegnamento di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione.
Sono descritte: l'importanza della didattica laboratoriale, del forum usato come strumento per l'interazione asincrona e del supporto del tutor per le attività nel laboratorio.
Nel capitolo due si descrive il problema dal quale si è partiti, l'ipotesi, la metodologia utilizzata.
Nel capitolo tre è descritto il percorso operativo dell'esperienza, il lavoro fatto in piattaforma, si analizzano i dati rilevati dal forum e dalle esercitazioni e si interpretano.
Seguono le considerazioni conclusive, una bibliografia e un' appendice in cui sono presenti gli allegati che riportano i dati rilevati.

PARTE PRIMA

La formazione permanente, in particolare a distanza, come chance per la realizzazione di una scuola inclusiva attraverso la comunità di pratica

Capitolo primo

LA FORMAZIONE PERMANENTE NELLA SOCIETÀ COMPLESSA.

Premessa

Il carattere di complessità che contraddistingue la società contemporanea, nonché i ritmi convulsi con cui essa si evolve e modifica i suoi assetti, hanno da tempo reso necessario una revisione della tradizionale nozione di conoscenza, insegnamento e apprendimento. Sempre più si è evidenziata l'esigenza di rimodulare i saperi anche sull'acquisizione di conoscenze e abilità atte ad affrontare una realtà composita e mutabile, dai confini labili e continuamente modificabili.
Un *corpus* di saperi finalizzati a formare un individuo aperto, pronto al dialogo, in grado di accettare il mutamento, il pluralismo delle prospettive, in grado di apprendere durante l'arco della vita, ma che necessitano tuttavia di una continua revisione e aggiornamento.
In tal senso la nostra è stata definita la società della conoscenza e dell'apprendimento diffuso dove la valorizzazione delle risorse umane rappresenta un obiettivo primario da raggiungere. Questo richiede di investire in interventi di formazione che si traducano in processi di *empowerment* dei singoli e delle comunità, attraverso la proposta di esperienze che permettano di valorizzare al massimo le competenze di tutti, per potenziarne le risorse sul piano cognitivo, affettivo/ motivazionale e socio/relazionale.

1.1 Le nuove sfide formative della società complessa

L'educazione permanente si pone come l'irrinunciabile cornice progettuale delle riforme del sistema formativo, idea già presente nel libro bianco[4], *Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva,* della commissione europea[5]dove si auspica l'attuazione di un sistema di formazione diffusa per tutto l'arco della vita.

[4] *I Libri bianchi* sono documenti che contengono proposte di azione comunitaria in un settore specifico. Talvolta fanno seguito a un libro verde pubblicato per promuovere una consultazione a livello europeo. I libri verdi espongono una gamma di idee ai fini di un dibattito pubblico. I libri bianchi contengono una raccolta ufficiale di proposte in settori politici specifici e costituiscono lo strumento per la loro realizzazione.
[5]Libro Bianco della Commissione Europea, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, di Édith Cresson, 1995, disponibile on line: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

Di fronte a tutto ciò, le istituzioni tradizionali, come la scuola e l'università, sembrano non riuscire ad affrontare le nuove sfide della complessità e della globalizzazione, ritrovandosi ancora legate ad un modello di insegnamento basato su un sapere disciplinare specializzato, dunque parcellizzato e frammentato, il cui risultato è la formazione di menti unidimensionali: menti idonee ad una figura di esperti, la cui competenza rimane limitata ad aspetti particolari della realtà e delle sue problematiche, a discapito della comprensione della imprescindibile unitarietà dell'esperienza umana e della natura multidimensionale e trasversale dei problemi. Ancora oggi, in tutti i campi si assiste, quasi disarmati, al permanere di una separazione nell'ambito dei saperi, quando invece più forte è sentita l'esigenza di trovare il filo conduttore delle azioni umane, anche alla luce del carattere sempre più trasnazionale e globale della nostra società non più solo a livello economico, ma anche culturale e politico. Tra l'altro si assiste ad un rischioso predominio dell'economia, che viene assunta al rango di modello interpretativo principale dei valori e delle azioni umane, imponendo un' inidonea e rigida scala di misura anche a ciò che non si presta ad essere misurato, come le emozioni, la felicità, la speranza.

Oggi più che mai dunque, è necessario ricorrere a forme di insegnamento diverse rispetto al passato, tenendo conto tra l'altro che le istituzioni che tradizionalmente si occupano di formazione, devono operare in un contesto che diviene sempre più multiculturale e diversificato, affiancate da altre istituzioni ed esperienze formative. Inoltre i confini tra le discipline, così marcati nei decenni passati, oggi si vanno sempre più confondendo e fondendo, con percorsi polidisciplinari, interdisciplinari e aree di sovrapposizione.

Il dialogo tra le culture si impone agli occhi di tutti, non solo come un imperativo quasi etico, ma anche quale presupposto imprescindibile per la sopravvivenza dell'umanità. Il dialogo, però, sarà possibile solo se le culture accetteranno di restare al tempo stesso custodi del loro sapere e aperte vicendevolmente, senza timore di perdere la loro identità. Finora le stesse istituzioni formative hanno diretto le loro azioni nel senso di una progressiva omologazione e indifferenziazione, sottovalutando gli apporti specifici non solo di ogni cultura ma di ciascuno individuo. Oggi ci si deve dunque interrogare su quale sia la strada da percorrere per riprogettare i sistemi formativi partendo dall'assunto che ogni individuo esprime potenzialità, culturali e non, che sono uniche e che il fine a cui tendere è quello di massimizzare le interazioni.

Un doppio livello di consapevolezza, allora, deve essere stabilito: da una parte prendere atto della varietà e molteplicità e ricchezza delle identità individuali e, dall'altro, la ferma convinzione di appartenere tutti alla stessa specie umana, oggi più

che mai protagonista della stessa storia, forte degli intrecci e delle mescolanze ad ogni livello che hanno caratterizzato il XX secolo e ancor di più caratterizzeranno il XXI .

La storia planetaria del genere umano quindi si fa sempre più complessa e problematica. Ed è di questa che dovranno occuparsi tute le agenzie formative, sia quelle istituzionali che le altre, di cui ci si avvale.[6]

L'obiettivo della scuola, quale luogo di coordinamento, dovrebbe essere allora quello di creare delle 'guide', fornire un metodo che consenta a ciascuno di 'imparare ad imparare', in modo di moltiplicare le occasioni di apprendimento nel corso della propria vita nei suoi diversi momenti, da quella quotidiana a quella professionale. La cultura, che fino al secolo scorso ha rappresentato una realtà statica, o in cui il cambiamento veniva percepito in termini lineari e controllabili, oggi è pensata necessariamente in termini evolutivi. Ignorare questa emergenza significa generare una pericolosa frattura tra i 'pochissimi' capaci di gestire la complessità, in quanto dotati delle necessarie competenze e portatori di nuove idee, e i 'moltissimi' non equipaggiati che mancano delle conoscenze atte ad integrare le varie parti dei saperi, se non quando delle stesse competenze di base dando origine a quel fenomeno che è stato definito "analfabetismo di ritorno"[7].

Secondo Howard Gardner per presentarci all'appuntamento col futuro preparati, dovremmo cominciare fin da ora a coltivare delle nuove *formae mentis*, ovvero cinque forme di intelligenze, o mentalità, prioritarie di cui gli individui dovranno dotarsi per poter affrontare le sfide del futuro, un futuro peraltro già cominciato, pena il trovarsi in balia di eventi non facilmente controllabili. In tal senso egli distingue tra: l'intelligenza disciplinare, che si avvale di una modalità di pensiero orientato alla conoscenza in un ambito particolare, la quale ci permette di padroneggiarlo in modo sicuro; l'intelligenza sintetica, oggi sempre più richiesta, in quanto è in grado di filtrare rapidamente le informazioni provenienti da diversi fonti e di rielaborarle in maniera originale; l'intelligenza creativa, che rappresenta la capacità del soggetto di aprirsi all'innovazione e alla proposta di nuove idee. A queste aggiunge l'intelligenza rispettosa e quella etica, in rapporto tra loro, le quali si avventurano nel campo delle relazioni umane. La prima è il modo di pensare di chi accoglie le diversità che esistono tra i singoli e tra le comunità umane; la seconda definisce l'individuo che comprende qual è la natura della sua relazione con il mondo e costruisce le sue azioni a partire da questa consapevolezza.[8]

---

[6] Ceruti Mauro, *Lezione inaugurale della Scuola Dottorale A.A. 2008/2009, Educare nel tempo della complessità,* Università di Roma Tre, 9 dicembre, 2008.
[7] Bocchi e Ceruti, *Educazione e Globalizzazione, Introduzione,* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004. pp. XIII-XIV.
[8] Howard Gardner, Cinque chiavi per il futuro, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano, 2006, pp. 11-29.

Il compito dell'educazione, che intesa anche come 'educazione permanente', coinvolge in generale tutti coloro che lavorano con altre persone, è di sviluppare le cinque forme di intelligenza e farle agire sinergicamente nello stesso individuo. In altre parole il compito educativo che *in primis* spetta alle istituzioni scolastiche, non deve farci dimenticare che, se è prioritario istruire ed educare le nuove generazioni, tenendo conto delle loro potenzialità, è anche vero che ci si dovrà occupare anche dell'adulto già inserito nel mondo del lavoro.

Riguardo all'educazione formale è necessario ripensare il modo di "fare formazione"per renderlo più funzionale alle nuove esigenze e alle nuove condizioni della società odierna. E' probabile, infatti, che capacità professionali e tecniche attuali possano risultare non più rispondenti alle mutate condizioni sociali le quali, a loro volta, potrebbero richiedere nuove e più produttive finalità educative.

Poiché l'educazione è una questione che riguarda gli scopi e i valori dell'uomo, come Gardner afferma, si auspica che chi si occupa di progettare dei percorsi educativi lo faccia sapendo esattamente quali sono le abilità e le conoscenze cui si intende attribuire valore. Il ruolo egemonico che la scienza e la tecnica hanno assunto negli ultimi decenni non deve influenzare le scelte educative, in quanto, pur riconoscendo l'attuale centralità e importanza di queste discipline, non bisogna trascurare altri campi del sapere, come le scienze sociali, le arti, l'educazione civica, l'etica ecc, le quali meritano ciascuna il proprio spazio e i propri metodi infatti non si può affidare alle sole conoscenze scientifiche la formazione delle nuove generazioni[9].

Anche nei luoghi di lavoro, si sente il bisogno di prestare maggior attenzione alle dinamiche interpersonali e alla possibilità di agevolare il flusso di informazioni tra i dipendenti, al fine di creare un contesto più accogliente, ma anche maggiormente stimolante e collaborativo che migliori la motivazione e la professionalità dei singoli. Tuttavia questa istanza sembra permanere, in quanto nei contesti reali, mentre rimane centrale l'addestrare i lavoratori a svolgere in modo corretto la propria attività, poco spazio è dedicato all'insegnamento per lo sviluppo di competenze sociali, importanti per la maturazione di un sentimento di collaborazione, di responsabilità che si rivolga all'interesse collettivo. La raccomandazione di Gardner sembra allora quella di pensare globalmente, ma agire localmente, visto che le nostre interazioni si svolgono principalmente con coloro che ci vivono attorno.

[9] ibidem

1.2 L'importanza della formazione permanente

Il quesito che ci si pone è: la formazione permanente dovrà ogni volta ripartire da zero, o di contro è necessario fornire strumenti cognitivi sufficientemente duttili da essere utilizzati ogni qualvolta si rendesse necessario[10]?

Il contesto dell'educazione è determinato da quello economico e dalle relazioni all'interno di una società e dei luoghi di produzione. Un'educazione permanente che non prendesse in considerazione questa dinamica sarebbe insufficiente nella sua analisi e nel suo proposito di attuazione. Gli adulti si sentono coinvolti in progetti educativi quando è evidente la relazione tra queste attività e il loro sviluppo personale, sociale, economico e culturale.

L'educazione degli adulti non è uno strumento atto solo ad apprendere tecniche di lavoro e saperi strumentali, ma anche in grado di permettere agli individui coinvolti di partecipare attivamente all'organizzazione del lavoro e della vita, alla definizione di politiche educative e alla loro applicazione pratica.

Gli adulti non sono interessati solo all'osservazione del contesto sociale, ma anche alla sua trasformazione, e la formazione potrebbe essere considerata come fondamento dell'essere con gli altri e dello stesso essere nel mondo, come sostiene Granese. Ma soprattutto, come lui afferma, cura di sé, possibilità- necessità di rivolgere la cura a se stessi per rendere possibile la propria realizzazione nel tempo di cui ciascuno dispone e che aiuta a capire, che allora il problema dell'educazione permanente, protratta per tutto l'arco dell'età adulta e in realtà il problema della condizione esistenziale del soggetto umano[11] .

L'organizzazione della formazione deve pertanto stabilire, rispetto al passato, un rapporto diverso col mondo del lavoro e con le sue molteplici espressioni.

Si può entrare nella logica dell'identificazione dell'apprendimento non solo con lo studio, ma con diverse forme di studio e lavoro. Per cui si può sostenere che lo studio e solo una modalità della conoscenza e che per giungere meglio a conoscere diventa indispensabile correlare le forme di studio alle forme di lavoro. La conoscenza è il prodotto dell'integrazione fra la dimensione teorica e quella operativa.[12]

I paesi ed i sistemi socio- politici ed economici contemporanei si orientano in modo sempre più consapevole verso la promozione di apprendimento e di conoscenza, e ciò determina una necessaria riconfigurazione delle politiche formative ed educative in

---

[10] Si confronti, a questo proposito, Bocchi e Ceruti, *Educazione e Globalizzazione*, Introduzione, op. cit., pag.XIII.

[11] A. Granese, Note introduttive al volume monografico di AA.VV., *Economia ed ecologia della formazione, in "Studium Educationis",* 1, 2001, pp. 25-26.

[12] B.Schettini, *Comunità locale, educazione permanente, educazione degli adulti*, in Paolo Orefice e Vincenzo Sarracino (a cura di), Nuove questioni di pedagogia sociale, Franco Angeli, 2007, Milano, pp. 65-70.

gioco nei diversi contesti territoriali. È necessario, in prima istanza, sviluppare ed utilizzare nel loro massimo grado le risorse apprenditive e conoscitive dei soggetti impegnati nei diversi contesti di vita e di lavoro. Questo impegno deve tradursi in politiche e in scelte formative che si indirizzino verso la promozione di una diffusa crescita cognitiva per tutte le fasce d'età e per differenti soggetti in diversi ambiti. La sfida per i sistemi formativi europei sarà dunque quella di puntare all'elevamento della qualificazione delle risorse umane[13] mediante la strategia del *lifelong learning*. Tuttavia tali sistemi formativi dovranno configurarsi in modo da incentivare e valorizzare i processi di apprendimento e conoscitivi anche nella loro diversità e peculiarità individuale, offrendo esperienze ed occasioni di formazione che non esproprino i soggetti del loro patrimonio di conoscenza costruito nel corso di esperienze di vita, di formazione e di pratica professionale, evitando dunque la proposta di percorsi preconfezionati, omologanti e proponendo piuttosto percorsi che si configurino come contesti ecologici.[14]

L' avvento di una società della conoscenza comporta un'inevitabile configurazione dei rapporti tra sistema produttivo, tecnologie della comunicazione e sistemi formativi. In questo contesto la conoscenza scientifica e tecnologica svolgerà un ruolo importante (un nuovo capitale) in rapporto all'affermarsi di innovative modalità negli ambienti e negli scenari della produzione della conoscenza e della formazione.

1.3 Presupposti teorici dell'educazione permanente

Lo sviluppo dell'educazione degli adulti è contrassegnato da alcune specifiche fasi e possiamo leggere l'evoluzione delle strategie educative attraverso due chiavi interpretative: la prima considera che l'educazione si sia trasformata da misura di accompagnamento di altre strategie, derivate da esigenze economiche, a fattore guida dello sviluppo; la seconda vede l'educazione come necessità dell'impresa di disporre di forza lavoro qualificata contenendo però al minimo gli investimenti nella formazione. Per quanto riguarda l'educazione degli adulti in Italia e nelle diverse realtà nazionali europee (Spagna, Germania, Danimarca, Francia) essa deve essere considerata come un

[13] Le risorse umane costituiscono la risorsa principale dell'Unione europea. Esse sono al centro della creazione e della trasmissione delle conoscenze e sono un elemento determinante delle potenzialità d'innovazione di ogni società. Gli investimenti nell'istruzione e nella formazione sono per l'Unione un fattore chiave della competitività, della crescita e dell'occupazione e, di conseguenza, sono il requisito preliminare per conseguire gli obiettivi economici, sociali e ambientali fissati a Lisbona. Si vedano a questo proposito il *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa,* adottato dal Consiglio "Istruzione" e dalla Commissione il 14 febbraio 2002, nella GU della Comunità Europea C 142, Bruxelles, 14 giugno 2002 e la Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione: "Istruzione e formazione 2010 " *L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona*", 6905/04 EDUC 43, Bruxelles, 3 marzo 2004.

[14] Maura Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma, 2004, pp. 105-111.

prodotto derivante dalle dinamiche e dalle diverse tensioni storiche.[15] In Germania, ad esempio, come sostiene Nuissl, lo sviluppo dell'educazione degli adulti è da collegare agli interessi di classe e diventa un fine dell'educazione organizzata sia per la borghesia che per il proletariato nel XIX secolo. La stessa idea è emersa da altre ricerche condotte per lo stesso periodo in Italia.[16]

Il modello di questo primo periodo è caratterizzato dalla contrapposizione di due paradigmi, dove all'approccio meramente educativo della classe dominante, si oppone l'approccio che attribuisce la priorità agli scopi politici e sociali, alla sua funzione come strumento nella lotta per la conquista dello stato per una trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro. Secondo tale paradigma l'origine dell'educazione degli adulti è da ritenersi anche come un prodotto naturale imposto dallo sviluppo della società industriale e dalle aspirazioni dei lavoratori piuttosto che un intervento intenzionale. In numerosi paesi europei pertanto l'intervento educativo da parte dello stato inizia a manifestarsi dal XVIII secolo. E' del 1739 la legge norvegese che introduce l'alfabetizzazione obbligatoria finalizzata a porre in condizioni di leggere la bibbia per tutti i cittadini.

La capacità di gestione strategica dei processi educativi per adulti in questo periodo si limita ad aspetti marginali come l'uso di strumenti di comunicazione di massa per occupare il tempo di non lavoro [17]

Va poi preso in considerazione l'avvio del processo di costruzione della dimensione transnazionale dell'educazione che affonda le radici nel periodo della seconda guerra mondiale. Al termine della guerra si assiste in Germania e Giappone alla ricostruzione dei sistemi nazionali di educazione degli adulti che opererà per alcuni anni nei due paesi sotto la direzione degli eserciti alleati. Si dà vita ad un'apposita *task force* militare, formata da esperti in educazione degli adulti i cui interventi mirano all'attivazione di centri locali di educazione degli adulti e di interventi di formazione all'interno delle imprese. Si introducono norme, programmi, strutture che orienteranno i successivi sviluppi.

Non altrettanto efficace fu l'azione educativa per gli adulti nel nostro paese. Gli anni tra il 1946 e il 1947 fino agli anni '90 comunque, per l'Europa sono stati ricchi di iniziative governative. Sarà importante ciò che accadrà dopo questi anni con la costituzione dell'Unesco, del Consiglio d'Europa, dell'Organizzazione per la

---

[15] P. Federighi., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo- Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa,* Liguori Editore, Napoli, 1996, pag. 27.

[16] E. Nuissl., *Adult Education in Germany, FranKfurt am Main, Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung*, 1994, pp.11-12.

[17] P. Federighi., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo- Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa,* op. cit., pag. 32.

Cooperazione e lo Sviluppo Economico- Ocse . Questi organismi sono espressione di volontà di un comune lavoro sul terreno mondiale dove le azioni sono promosse da una pluralità di stati che dispongono di strumenti istituzionali e finanziari per elaborare strategie e porle in atto anche nel campo dell'educazione.

Tra la fine degli anni 50 e l'inizio degli anni 60 assistiamo ad una effettiva esplosione dell'attenzione verso le strategie e le politiche dell'educazione.

L'allarme che spinge alla ricerca di nuove strategie inizia prima della rivolta degli studenti in USA e in Francia. Ciò che viene definito come crisi o disastro può anche essere letto come valutazione degli effetti sui sistemi formativi dell'esplosione della domanda, di accesso, all'istruzione e del suo necessario rinnovamento.

Nuovi strati sociali in tutto il mondo premono per l'accesso a tutti gli ordini di scuola, alla cultura e alla ricerca. In generale, si rafforza ed è sollecitata la domanda di nuovi beni di consumo a carattere educativo e culturale. Allo stesso tempo nel mondo dell'economia, la domanda di forza – lavoro qualificata si accresce, perlomeno in alcune aree del mondo ed in alcuni settori della produzione. Di nuovo si apre una contraddizione tra la domanda di universalizzazione dell'educazione, di liberalizzazione delle risorse educative, delle potenzialità di tutti gli individui ed una volontà di consentire risposte, ma attraverso soluzioni che assicurino investimenti contenuti e che, allo stesso tempo, garantiscano la disponibilità di forza lavoro giovane continuamente aggiornata. A seguito di queste sollecitazioni, si avvia l'elaborazione di strategie per la riforma dei sistemi educativi.

Anche se l'idea di *lifelong learning* era fortemente presente in Dewey[18] è solo negli anni 60 e 70 che le anticipazioni si traducono in politiche e strategie. Il problema di base che si pone è duplice: da una parte si vuole estendere l'accesso all'educazione a nuovi strati di popolazione e nello stesso tempo giungere ad orientare la domanda di educazione. Dall'altra si cerca di individuare un modello educativo che renda ciò possibile, ovvero che sia compatibile con le possibilità e le volontà di investimento e che possa essere rapportato all'entità degli effetti che potranno essere prodotti.

Le risposte possono essere raggruppate in tre principali tipologie:

1) la creazione di sistemi educativi organizzati per assicurare possibilità di accesso all'educazione agli individui lungo tutto l'arco della loro esistenza;

2) la creazione di sistemi educativi capaci di mettere in rete tutte le possibili articolazioni sistemiche e le risorse disponibili (una preoccupazione sarà dunque quella di incorporare nell'educazione formale quella non formale. Inoltre si cercano di attivare

[18] Egli opera tra la fine dell'ottocento e i primi del novecento. Si confronti *Scuola e Società* scritto dallo studioso nel 1899 e le prime pagine di *Democrazia ed educazione*.

anche nuove forme di coordinamento a carattere sincronico fra le risposte educative delle diverse età della vita al fine di costruire un continuum);
3) l'attivazione di politiche capaci di agire sulla domanda di educazione, attuate mediante misure tendenti a favorire le possibilità individuali e collettive di accesso.
A questo punto è utile ricordare che nel 1994 la risoluzione conclusiva, del gruppo delle sette grandi potenze (G7), al termine delle sessioni di Detroit e di Napoli, ha dedicato una rilevanza decisamente ampia alle strategie di formazione degli adulti. Secondo la Commissione, nelle strategie pubbliche e private, lo sviluppo dell'educazione è considerato uno stato di necessità. Purtroppo si registrano due approcci prevalenti che tendono a contenere le nuove dinamiche entro due limiti:
1) l'uso dell'educazione come variabile dell'accrescimento della competitività dei sistemi produttivi;
2) l'uso dell'educazione quale strumento di compensazione degli effetti negativi che le trasformazioni produttive hanno sulle relazioni sociali (disoccupazione, migrazioni).
Questi tratti distintivi sono sintomo di quanto gli approcci strategici dei principali organismi internazionali siano influenzati dalla teoria del capitale umano[19]. La cui tesi principale consiste nel considerare l'educazione e la formazione sia come un investimento degli individui per il loro rafforzamento nel mercato del lavoro, sia come investimento per le imprese e per la società che per questo dedicano loro una parte delle risorse necessarie allo scopo. Trattandosi di un investimento, ciò che si attende è un ritorno che deve avvenire sottoforma di beni prodotti da coloro che hanno ricevuto formazione. Il ritorno può essere misurato attraverso il variare dei salari. A questa teoria si oppone la teoria del filtro che nega ogni relazione tra formazione e produttività (quindi salario).
A questo proposito dobbiamo dire che la diffusione delle iniziative educative degli adulti, nel corso degli anni '90, è stata influenzata dalla spinta proveniente dai paesi con forti politiche nazionali nel campo dell'educazione degli adulti ma ha inciso anche la richiesta espressa dal mondo delle imprese di colmare il deficit di qualifiche che affligge la popolazione europea.
È interessante il rapporto del comitato consultivo sulla ricerca e lo sviluppo industriale della UE, pubblicato agli inizi degli anni '90. Esso costituisce un punto di riferimento influente con le proprie analisi sul dibattito degli anni successivi.[20]

---

[19] Cfr. G.S. Becker, *Human Capital*, New York, Nber Columbia University Press, 1964 e Schultz, T. W., *Investment in Human Capital*, in AA.VV., *Power and Ideology of Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
[20] http://www.unesco.it/cni/index.php/direttivo

Gli aspetti salienti del rapporto mettono in evidenza che chi avrà forza lavoro più istruita e meglio formata a tutti i livelli risulterà senza dubbio vincente ma che il modello duale (formazione prima nella scuola poi in azienda) non è in grado di dare risposte all'aggravarsi della carenza di capacità di applicare i risultati dell'alta tecnologia al modello produttivo per migliorare la gestione industriale.
Questi aspetti caratterizzano le società contemporanee dove la disoccupazione aumenta. Addirittura nei prossimi 10 anni il mercato del lavoro si rinnoverà con un ritmo tanto lento che si aprirà ai giovani con una percentuale non superiore al 2%. Come si può notare, si tratta di un'analisi che, seppur per logiche inscrivibili nella teoria del capitale umano, spinge verso uno sviluppo dell'educazione dell'età adulta.
Si possono riscontrare due limiti evidenti di questo approccio, essi sono: 1) l'uso implicito che si propone dell'intervento educativo come atto compensatorio, nel senso che esso agisce in risposta a necessità determinate dalle scelte compiute nella gestione dell'economia, dove prima vengono compiute le scelte di fondo, e poi si interviene nell'educazione per gli adattamenti necessari cui gli uomini devono sottoporre. Il problema è che un approccio di tipo compensatorio non potrà mai costituire il fulcro di una strategia dell'educazione di portata globale. 2) Il secondo deriva dal riferimento al concetto di deficit. L'educazione è vista in funzione di un bisogno determinato e non di un progetto globale. L'educazione di massa è vista come una necessità sociale ed economica. Deve raggiungere tutti. Le ragioni si basano sulla necessità di aprire l'accesso all'educazione a nuovi strati di popolazione e alla volontà di individuare modelli più agili e meno costosi rispetto ai modelli educativi formali.
A questo proposito occorre parlare del quadro delle politiche educative nel quadro degli aggiustamenti settoriali da parte della Banca Mondiale intorno agli anni ottanta. Esso è riassunto in tre punti: aggiustamento, rivitalizzazione ed espansione selettiva dei servizi educativi. In quest'ultimo troviamo l'implementazione dell'educazione a distanza e la formazione e l'aggiornamento della forza- lavoro attiva. Quello che è interessante è la novità del tentativo di utilizzare gli strumenti di pianificazione strategica a livello internazionale anche a livello educativo.
Il problema è che ciò viene fatto all'interno di una logica che nei paesi del terzo mondo, sposta i costi dell'educazione sui partecipanti e nel contempo affronta il problema dei ripetenti semplicemente tendendo a ridurre il fenomeno in termini quantitativi, ma non intervenendo sulla qualità dell'insegnamento mentre concentra gli interventi sulla formazione della classe dirigente.
In termini sociali, gli effetti di un simile approccio porta alla restrizione della fascia di popolazione con possibilità di accesso all'educazione.

Nel corso degli anni ‘90 questa vecchia idea di *lifelong learning* viene purtroppo riproposta sulla scena mondiale; tuttavia il fatto che essa sia divenuta uno slogan promosso da istituzioni ed imprese può anche essere considerata ragione di soddisfazione ma ci impone, nello stesso tempo, una attenta analisi dei contenuti e degli obiettivi per coglierne le novità strategiche e le ambiguità.

La prima novità sta nel fatto che mentre fino ad oggi il *lifelong learning* era considerato solo una strategia, ora lo si traduce in politiche. A questo proposito si fa riferimento al comunicato conclusivo della riunione del Comitato interministeriale dell’Educazione dell’Ocse, del novembre 1990, che è dedicato al tema “Alta qualità dell’educazione e della formazione per tutti”. In questo documento si dice che il contributo potenziale dell’educazione e della formazione è di importanza critica per le attività economiche e per la competitività. Il termine originario usato è *lifelong education* e si è poi passati a *lifelong learning* cioè dal concetto di educazione si è arrivati a quello di apprendimento. Oggi dobbiamo constatare che il concetto di *lifelong learning* non è più ristretto solo alla ricerca di nuovi metodi organizzativi e tecnici come in passato.

Le ragioni di questo le possiamo riassumere nella necessità di superare un modello di società dei diplomi, in cui sono i certificati scolastici e professionali le unità di misura delle condizioni formative della popolazione. Ciò significa spostare l’attenzione dell’educazione iniziale per estenderla a tutto l’arco della vita.

Un’altra ragione risiede nella necessità di offrire più opportunità formative per rispondere alla crescente domanda di attività di svago, orientate verso obiettivi e contenuti educativi capaci di soddisfare la curiosità intellettuale della popolazione. Esiste la necessità di fornire risposte alla crescente domanda di beni educativi prodotta dall’aumento del tempo libero.[21]La necessità di formazione continua è pertanto una risposta ai cambiamenti economici sociali, tecnologici e non solo.

La nuova domanda educativa si esprime anche per affrontare e risolvere la globalità delle sfide individuali collettive nel mondo contemporaneo. Essa non va letta come mera domanda di accesso ai saperi esistenti e neppure come richiesta di risposte per palliare gli effetti delle crisi contemporanee.

La domanda di formazione corrisponde alla ricerca di soluzioni alle sfide globali dell’esistenza e va interpretata come espressione di un ruolo e di una funzione che oggettivamente spetta al soggetto: la gestione dei propri processi formativi.

È da queste constatazioni che nasce l’obiettivo strategico di formare una società civile con una diffusa capacità di iniziativa educativa, ovvero capace di gestire e controllare

[21] Confronta F. Frabboni .Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia genera*le, Edizioni Laterza, Roma- Bari, 2004,cap.1,2,3.

autonomamente le risposte necessarie alla soluzione dei problemi presenti nella vita quotidiana e nel lavoro.[22]

Un'educazione permanente pensata come principio euristico che possa permettere, oggi, nella società della comunicazione, caratterizzata dall'uso delle nuove tecnologie, di far acquisire il diritto all'educazione come diritto all'espressione e alla risposta[23], in modo da interpretare la realtà, assumere consapevoli e responsabili punti di vista, regole, teorie, modelli e comportamenti.

Interessanti sono le parole di Lucia Cajola che mette in evidenza *come non solo la scuola, ma più in generale la società è sempre più impegnata nella realizzazione di un "nuovo principio educativo". Aggiunge che il "nuovo principio educativo" va inteso,piuttosto, come il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, in una prospettiva di effettivo inserimento sociale e professionale e all'interno di un quadro di "diritti certi", in una logica di relazioni che, in una società giusta e accogliente, comporta necessariamente il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture."*[24]

A questo proposito, in Europa, un segnale importante viene dal Consiglio di Lisbona nel marzo 2000, cui segue il piano d'azione *e-Europe 2002*, nel quale vengono individuati una serie di obiettivi volti a creare un ambiente favorevole allo sviluppo della *e- economy* in Europa, ad accelerare la connessione di scuole ed Università a Internet, a stimolare la formazione alle nuove tecnologie e promuovere l'adozione dell'innovazione da parte di tutti.

Le linee di azione previste dal piano europeo sono finalizzate al raggiungimento di tre obiettivi:

-realizzare un accesso più economico, rapido e sicuro ad internet;

-investire nelle risorse umane e nella formazione, favorendo la partecipazione di tutti all'economia basata sulla conoscenza;

-promuovere l'utilizzo di internet, anche nella pubblica amministrazione e nei servizi, sviluppando contenuti digitali per le reti globali.

Si mira inoltre ad accrescere l'impegno per la formazione ad ogni livello, in particolare promuovendo una cultura digitale per tutti e generalizzando adeguati tipi di formazione per formatori ed insegnanti, che comprendano non solo l'aspetto tecnologico ed innovativo ma l'uso didattico della tecnologia. Le scuole e le università sono chiamate a

---

[22]P. Federighi., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo- Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa,* op. cit., pp.53-72.

[23] ibidem

[24] L. Chiappetta Cajola.- P. Esperson Pecoraro- Lavinia A. Rizzo., *Musicoterapia per l'integrazione, Strategie didattiche e strumenti valutativi*, FrancoAngeli, Milano, 2008, pp. 17-18.

diventare centri polivalenti accessibili a tutti per l'acquisizione delle conoscenze, soprattutto nel momento in cui esse svolgono un ruolo chiave nella produzione e divulgazione culturale, nello sviluppo della ricerca e della formazione continua.[25]

1.4 Specificità dei rapporti tra società della conoscenza, pedagogia ed educazione

Per capire in che rapporto sono società della conoscenza, pedagogia ed educazione ci dobbiamo porre una domanda e cioè: davvero la nostra è l'epoca della conoscenza?
Per provare a dare una risposta ripercorriamo il novecento: un secolo che è stato contrassegnato da tre grandi rivoluzioni scientifiche legate ai nomi di *Darwin, Freud* e *Tylor*. Con *Darwin* si assiste ad uno spiazzamento della specie umana, l'uomo e la donna paiono legati agli esseri viventi in continuità con tutti gli esseri della natura. Con *Freud* la ragione perde la sua centralità attraverso la scoperta di altre dimensioni della soggettività (le pulsioni). Con *Tylor* l'uomo bianco perde centralità rispetto alla varietà dei popoli che abitano la terra. C'è la scoperta dell'altro, della differenza quindi il riconoscimento delle pari opportunità.
La ragione è attaccata nei suoi aspetti assiomatici e mette in discussione nell'intero corso del novecento la rigidità del proprio statuto. La ragione si apre alla differenza e alla complessità diventa una ragione plurale e critica. La pedagogia che si affida a questa ragione antidogmatica e critica diventa una pedagogia della ragione problematica impegnata a muoversi dialetticamente tra le antinomie natura cultura, logos ed eros, mente e corpo, contingenza ed utopia.
La pedagogia acquisisce la consapevolezza del carattere inquieto, critico problematico del proprio assetto disciplinare[26]. Nel corso del novecento con le grandi rivoluzioni

[25] ibidem
[26] Il termine "pedagogia" viene usato inizialmente con riferimento all'educazione del bambino infatti nel mondo classico il pedagogo era lo schiavo incaricato di accompagnare i bambini a scuola.
Nella sua secolare evoluzione, la pedagogia ha sempre mantenuto al suo interno un duplice aspetto: un *corpus* di prescrizioni, norme, indicazioni, opinioni che si fondano su esperienza e senso comune, e un insieme di dottrine morali, etiche, religiose e politiche. Possiamo aggiungere che l'esperienza educativa per essere praticata non ha bisogno di un sapere teorico strutturato, mentre la teoria dell'educazione si può configurare come un sapere astratto. La pedagogia nasce come un complesso di saperi insieme prassici e teorici, mantiene al suo interno sempre una circolarità che rimanda dalla teoria alla prassi e viceversa. Si è poi andata gradualmente espandendo sino a denotare quella disciplina che ha per oggetto di studio le teorie, i metodi, i problemi che attengono il fenomeno educativo. Franco Cambi rileva una serie di trasformazioni che avrebbero attraversato il sapere pedagogico nell'età contemporanea: anzitutto, l'emancipazione sempre più netta dalla metafisica. Il sapere pedagogico, in questo percorso di ridefinizione di sé, ha da un lato circoscritto l'apporto della riflessione filosofica, dall'altro ha riconosciuto la propria connessione con il pensiero politico e con l'ideologia. Si è, poi, caratterizzato come un sapere plurale, dove la tensione ed il conflitto tra filosofia e scienze, tra la teoria e la prassi, sono elementi costantemente presenti. Cambi, afferma che il processo è tuttora in corso e quindi ha raggiunto degli equilibri provvisori ed ancora precari. Un possibile punto di equilibrio tra teoria e prassi potrebbe essere quello offerto dalla prospettiva ermeneutica-critica che, essendo interpretativa e contestualizzante, potrebbe essere una forma di teoreticità in grado di dare conto di un sapere che è storicamente determinato ed inestricabilmente legato al soggetto. Trattandosi di un sapere ancora in profonda trasformazione, tuttavia, anche il modello ermeneutico- critico sarà "solo una tappa nella ricca trasformazione contemporanea della pedagogia, anche se importante e centrale" (Cambi, 2003, p. 187).

delle scienze fisiche (rivoluzione relativista e quantistica) il paradigma della scienza moderna entra in crisi.
La prevedibilità ed il controllo del decorso dei sistemi fisici si rivela impossibile.
L'impossibilità di pervenire a conoscenze stabili e prevedibili segna la storia delle scienze evolutive. Si afferma la necessità di un approccio più attento alle dimensioni sistematiche degli organismi viventi.
La storia della natura è riconoscibile solo all'interno di una visione ecologica.
Nell'ambito delle scienze della vita la prospettiva investigativa si sposta dagli oggetti alle relazioni. C'è l'affermarsi di una realtà complessa e reticolare, il passaggio dalla metafora della conoscenza come edificio alla conoscenza come rete. La scoperta della complessità mette in discussione la dualità che la tradizione scientifica ci dava separate tra generale particolare, ordine e disordine, flussi e stabilità.
Ci spinge a pensare insieme tali termini senza inserirli in sintesi definitive ma imparando a muoversi tra punti di vista diversi in un circuito costruttivo.
È interessante il pensiero di *Morin* che negli anni ottanta ha evidenziato la sua capacità di rispettare la multidimensionalità della conoscenza. Ciascuna visione del mondo (biologica, sociologica, antropologica, psicologica) è decisiva in quanto è espressione di una precisa istanza di conoscenza ma ciascuna è insufficiente perché è frutto di un punto di vista limitato rispetto alla complessità. C'è la necessità di superare la tensione tipica della ragione occidentale che cerca di eliminare dalla considerazione conoscitiva tutto quanto non sia leggibile alla luce delle sue categorie.
Alla luce di questi cambiamenti anche la pedagogia ha dovuto rivedere il suo statuto disciplinare, è stata spinta a rifondarsi come pedagogia della complessità. È plurale, pluralità di emergenze[27].
La pedagogia è anche educazione alla ragione cioè deve educare a pensare in maniera complessa quindi è pedagogia del superamento, dell'impegno, dell'interdisciplinarità.
Una sua finalità è il riconoscimento e la realizzazione dell'individualità che caratterizza la persona e per garantire la realizzazione della singolarità occorre sapere e poter mettere in campo un progetto formativo unitario e allo stesso tempo composito in cui

[27] Oggi possiamo tentare di definire la pedagogia come essa stessa una attività di ricerca, teorica e pratica, finalizzata a individuare i fini e i metodi di quel particolare processo che è il processo educativo, attraverso il quale in una società avviene la trasmissione delle conoscenze e dei valori tra le diverse generazioni. In fondo la natura e le caratteristiche della pedagogia sono strettamente intrecciate con ciò che si intende per educazione e con ciò che si intende per "sapere", scientifico o filosofico che sia.. La pedagogia si è ridescritta in termini empirici, si è articolata *su* varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto ha predisposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla. Tra empirismo (scienza empirica) e tecnologia si è disposta la nuova identità della pedagogia, provocando un ampio riassestamento di tutto il suo fronte teoretico. È nata una pedagogia caratterizzata in modo assai diverso rispetto al passato e che vive ora attraverso il filtro scientifico-tecnico il suo stretto rapporto con la pratica. Ed è con questo modello di pedagogia che la ricerca educativa attuale deve lavorare, assumendolo come propria guida" (Cambi, 2003, p. 342-343).

unire arte e scienza per realizzare democrazia e creatività che riconosca la formazione, come formazione per tutta la vita, come condizione per rispondere in maniera creativa alla sfida della complessità.

In questa prospettiva l'educazione si configura come un processo permanente che si evolve nel corso del tempo e dello spazio ma che rispetta la complessa multidimensionalità della persona.[28]

La conoscenza umana del mondo e del soggetto presuppone la consapevolezza, la maturazione cognitiva e relazionale quindi la scelta autonoma dei principi etici e politici. Possiamo allora dire che la nostra è l'epoca dell'informazione, dell'esplosione dei saperi e delle conoscenze.

A questo proposito è utile ricordare il pensiero di *Gardner* che in "*Sapere per Comprendere*" ci dice che sapere non equivale a comprendere. Infatti il sapere confina con l'acquisizione di informazioni(teorie,codici, pratiche) mentre comprendere significa condividere, prendere su di sé le varie scelte. Significa maturare opinioni, essere autonomi, dare senso a questa o a quella pratica e teoria. In campo educativo questo porta ad una conseguenza fondamentale e cioè la necessità di portare equilibrio tra informazione e formazione, tra apprendimento ed educazione, tra processo formativo individualizzato (curricolo centrato sul soggetto) e processo formativo centrato sul contesto (curricolo formativo di comunità)[29]. L'espressione età della conoscenza va connessa alla possibilità, soprattutto tramite il mezzo digitale, di ricevere una miriade di informazioni piuttosto che con quella della maturazione delle competenze. [30]

Il fine dell'educazione è il raggiungimento di una maturazione del soggetto perciò non è utile pensare al modello di società ad apprendimento diffuso per *riempire delle teste vuote* (*Morin*, 1999) ma è necessaria la progettazione di una società della conoscenza che ponga l'accento sulla formazione permanente dell'uomo lungo l'intero corso della vita. Come dice, sempre, *Morin* si tratta di formare "*teste ben fatte*" attraverso l'educazione di quel sistema complesso di procedure e strumenti deputati all'apprendimento e alla conoscenza delle cose[31]. L'educazione deve formare un cittadino consapevole dei propri diritti e dei propri doveri.

È sempre nato come conseguenza in ogni epoca un dibattito pedagogico a livello di teoria e di prassi sulle modalità di un processo formativo che potesse rispettare ed esaltare le potenzialità di ciascun soggetto ma anche che potesse facilitare la capacità di

---

[28] Frabboni Franco, Pinto Minerva Franca, *Introduzione alla Pedagogia Generale*, op. cit., pp.65 a 79.
[29] Howard Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano, 2009.
[30]Vincenzo Sarracino*, L'educazione nell'età della conoscenza. Il ruolo della pedagogia sociale,* in Paolo Orefice e Vincenzo Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, op. cit., pp.48-49.
[31] Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, RaffaelloCortinaEditore, Milano 2000.

relazione con l'altro. Da qui la conseguenza della pedagogia come sapere della formazione[32] sia nella dimensione individuale sia in quella sociale (attenzione verso gli altri).

Pedagogia come scienza dalla doppia faccia: la prima attenta al soggetto l'altra attenta al rapporto del soggetto con gli altri. Pedagogia generale e sociale che coincidono e divergono, coincidono perché entrambe vogliono dare risposte alla domanda pedagogica crescente, divergono perché provvedono ai bisogni educativi della società in maniera differente.

La pedagogia generale è tale perché considera il bisogno formativo di un uomo del proprio tempo che guarda al futuro, tenendo conto del passato, esaminando i problemi nodali e cercando di risolverli. La pedagogia sociale è specifica perché privilegia gli aspetti sociali della formazione e quindi il rapporto tra uomo e uomo, uomo e donna, uomo e spiritualità, uomo e politica. Esiste la necessità di costruire un'offerta formativa adeguata per il singolo soggetto, considerando il clima culturale, etico e politico del proprio tempo ma anche la necessità del cambiamento, per una società che in questo modo si adegua alla domanda culturale e rende più attuali le proprie riforme istituzionali.

1.5 Obiettivi e sfide dell'insegnamento in Europa

È responsabilità dell'Europa e delle istituzioni dei singoli Paesi porre attenzione alla formazione permanente di tutte le categorie professionali ed in particolare rivedere il percorso formativo dei docenti (di ogni ordine e grado) per creare opportunità al fine di rendere disponibili risorse che permettano di migliorare la qualità delle loro prestazioni. Svariati sono gli strumenti a disposizione dell'Europa per il raggiungimento di questi obiettivi.

---

[32] Franco Cambi definisce formazione "il processo di crescita, sviluppo,orientamento personale, che fa del soggetto quello che è, col suo carattere, le sue vocazioni, i suoi obiettivi. È un processo che verte soprattutto sulle scelte interiori del soggetto, che riguarda soprattutto la sua vita interiore, che lo apre via via al superamento della propria "materialità" (organica e fisica, sociale e storica) in direzione della sua spiritualità che è sì coscienza di sé, anche, ma è, in particolare, sviluppo del sé nell'io, di una personalità arricchita da tutte le forme (o, almeno, da molte o da alcune) della vita spirituale, di cui è depositaria la cultura, di ieri e di oggi, e tutta quanta". (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009, p. 36). In tal senso si può affermare che l'educazione sta alla base della stessa formazione, dal momento che senza educazione non vi può essere formazione. Tuttavia, dato che l'educazione è qualcosa di sociale, che produce socializzazione, allora tra educazione e formazione vi è un rapporto dialettico: l'una tende a trasmettere e conformare, l'altra a valorizzare la singolarità, l'unicità, la diversità. Tra educazione e formazione vi è continuità dal momento che la formazione per così dire si innesta su un terreno preparato dall'educazione, ma vi è anche discontinuità, dal momento che la formazione implica l'emergere di individui autonomi, in grado di esprimersi con originalità e creatività.

In primo luogo quelli risultanti dai cambiamenti introdotti dal Trattato di Bologna, che rafforza la mobilità, migliora il coordinamento tra la formazione iniziale e quella permanente, e consolida la componente scientifica della formazione dei docenti.
Come conseguenza il percorso di carriera degli insegnanti è destinato a cambiare e questo clima di cambiamento ha diverse implicazioni.
In primo luogo perché si devono aiutare i giovani a sviluppare abilità di natura trasversale e trasferibili che essi possano adeguare e utilizzare in situazioni mutevoli ai fini di promuovere l'apprendimento permanente.
È necessario ripensare il ruolo della scuola e trovare nuovi modi di insegnare, adatti ai giovani, ai datori di lavoro e alla nostra società.
Gli insegnanti dovranno usare le tecnologie più avanzate, dovranno tenersi aggiornati sugli ultimi sviluppi nel campo delle materie che insegnano e in campo pedagogico, dovranno avere capacità di mediazione e di controllo durante le lezioni.[33]
Sappiamo che oggi le classi sono caratterizzate da una maggiore eterogeneità rispetto al passato: i ragazzi provengono da ambienti sociali diversi, da livelli diversi di abilità e di disabilità, appartengono a varie culture ma anche in queste circostanze l'insegnamento si deve distinguere per la qualità. Per questo motivo le competenze degli insegnanti devono essere continuamente aggiornate. Ecco perché è necessario creare sistemi efficienti di formazione permanente per gli insegnanti.
I corsi di formazione iniziale dovrebbero essere del più alto livello possibile per fornire ai nuovi docenti, oltre alle cognizioni riguardanti la loro materia di insegnamento, anche una profonda conoscenza della pedagogia sia teorica che esperenziale.
La formazione iniziale dei docenti non sarà mai sufficiente a sostenere un insegnante lungo una carriera che durerà 30 o 40 anni.
Allora per gli insegnanti più che per chiunque la formazione permanente è una necessità imprescindibile.
È necessario coordinare a livello nazionale l'offerta formativa e finanziarla in modo adeguato.
Occorre incoraggiare tutti i docenti a far propria la cultura della riflessione già adottata dagli insegnanti più sensibili. I docenti devono essere in grado di valutare l'efficacia di ogni lezione che tengono, e quindi di imparare dai propri successi e dai propri insuccessi.

[33] Annali della Pubblica Istruzione **1-2/2008** *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente,* Portugal 2007, Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea, Lisbona, Parco delle Nazioni, Pavilhão Atlántico – Sala Nónio, 27-28 settembre 2007,LE MONNIER

L'insegnamento e l'apprendimento di qualità sono importanti nella vita di un individuo perché da essi dipendono sia la carriera professionale, sia il ruolo attivo che questi esplica nella società .

Questo non è scontato perché, anche se l'istruzione è obbligatoria, non tutti possono accedervi in egual misura infatti sono numerosi gli insuccessi scolastici e il numero di studenti che abbandonano la scuola e questo costituisce un problema molto pesante oggi.

Le potenzialità di crescita di un paese dipendono dalla qualità del suo sistema formativo e d'istruzione e dalla qualità delle professionalità in grado di implementare conoscenze, abilità e competenze nelle generazioni future.

All'interno di questo scenario si inserisce il concetto di autonomia in un discorso ampio e articolato avviato dall'Unione Europea in materia d'istruzione e ricerca con il *Processo di Bologna* e la *Strategia di Lisbona* [34] *che sono* finalizzati a creare uno spazio europeo collettivo che si occupi dell'istruzione e della ricerca e il cui obiettivo sia accrescere il mercato del lavoro e la mobilità e quindi migliorare l'economia europea.[35]

In Italia, dalla riforma dell'università avviata con il DM 509/1999[36] e quello a seguire del 2004 (DM 270),[37] ha inizio un processo di rinnovamento radicale dell'offerta formativa che tende al superamento di un modello di organizzazione del sapere, obsoleto e inefficace in quanto frazionato in discipline, oggi inadeguato a capire e gestire la complessità sociale, culturale ed economica. Tali interventi mirano a garantire la trasparenza dei percorsi formativi, la mobilità lavorativa tra i paesi europei e una conoscenza di alta qualità.

Tra le innovazioni apportate dai nuovi orientamenti non si può omettere quella relativa all'organizzazione e all'erogazione della didattica universitaria: i nuovi corsi di studio sono articolati in laurea triennale e magistrale e vengono finalizzati alla formazione di figure professionali spendibili nell'attuale mercato del lavoro.

Si sottolinea che con la netta separazione tra il corso triennale e quello magistrale, si perde in continuità, ma dovrebbe proseguire il discorso sulla spendibilità dei profili professionali erogati alla fine del corso di studi. In definitiva, questo significa passare da

---

[34] Il processo di Bologna, avviato dal 1999, rappresenta il quadro di riferimento europeo per l'armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore e per la riforma dell'Università italiana. Il principio di base risiede nella centralità del soggetto che apprende. La progettazione dei corsi di studio è fatta in virtù dei risultati di apprendimento attesi che descrivono quanto uno studente medio, in possesso di adeguata formazione iniziale, dovrebbe conoscere, comprendere ed essere in grado di fare al termine di un processo di apprendimento (conoscenze ed abilità). Si possono riferire ad interi corsi di studio di primo e secondo ciclo o a singole unità didattiche. I risultati di apprendimento attesi devono essere accompagnati da adeguati sistemi di verifica.

[35] A. Leone - G. Moretti (a cura di), *Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un corso di specializzazione per insegnanti*, CUEC, Cagliari 2007, cap. 1 p. 17-18

[36] È possibile consultarlo *on line* all'indirizzo:
http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm

[37] Ibidem

una formazione curricolare per obiettivi ad una incentrata su una preparazione concretamente spendibile, dal momento che la formazione mira all'acquisizione di competenze culturali e metodologiche le quali rendano i nuovi professionisti autonomi e critici, in grado di gestire e investire le proprie risorse e crearne costantemente di nuove avendo a disposizione gli strumenti necessari conseguiti in seguito al relativo percorso di studi.

Un cambiamento importante nell'organizzazione scuola si è avuto con il DPR 275/1999[38] che disciplina l'organizzazione delle scuole autonome alle quali si riconosce autonomia didattica e organizzativa, di ricerca e di sviluppo, possibilità di promozione di reti di scuole e di arricchimento dell'offerta formativa per mezzo del curricolo opzionale. Il POF (Piano dell'Offerta Formativa) diventa così lo strumento di attuazione dell'autonomia in quanto connota l'identità pedagogico – educativa dell'istituzione scolastica e rende tutti gli operatori, dai docenti alle famiglie, dai dirigenti agli enti territoriali, protagonisti attivi dell'impresa formativa.[39]

Una tra le trasformazioni più rivoluzionarie, avvenute in seguito all'introduzione dell'autonomia, consiste nel fatto che si sia passati da un'organizzazione gerarchica e centralistica ad una che riconosce piena decisionalità alle strutture scolastiche, al fine di garantire un'offerta formativa di qualità affinché ogni alunno possa scegliere di orientare e personalizzare il piano di studio in base alle sue potenzialità e aspettative.

Si tratta quindi di procedere con la pianificazione di scelte integrate non solo curricolari e strettamente in ambito scolastico, ma anche extracurricolari, tenendo conto di tutte le agenzie educative che operano nella società odierna.

In tale contesto, risulta evidente che il docente debba possedere alte professionalità e nuove competenze disciplinari e didattiche, relazionali ed organizzative; un profilo simile si può ottenere soltanto attraverso una formazione costante, attraverso continui aggiornamenti tra le maglie di una rete che comprenda la ricerca, l'approfondimento dei saperi e loro sperimentazione.

Si è detto quindi che l'anno 1999 ha segnato una tappa importante nella storia scolastica italiana in quanto si riconosce l'autonomia delle scuole nostrane.Molto però si deve ancora fare per costruire un sistema in grado di integrare e valorizzare le dimensioni locali e territoriali con quelle regionali, nazionali e globali.

---

[38] È consultabile *on line* all'indirizzo: http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/

[39] A. Leone - G. Moretti, *Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un corso di specializzazione per insegnanti*, op. cit., cap. 1, p. 23-24.

1.6 L'Italia e gli obiettivi di Lisbona

Oggi il contesto formativo in Italia non può prescindere dalle azioni programmate dal Consiglio Europeo. In occasione degli accordi presi a Lisbona (marzo 2000) i capi di stato o di governo hanno avviato una strategia cosìdetta « di Lisbona » con lo scopo di fare dell'Unione europea (UE) l'economia più competitiva del mondo e di pervenire alla piena occupazione entro il 2010. Sviluppata nel corso di diversi Consigli europei successivi a quello di Lisbona. Essa si fonda su tre pilastri:

- un pilastro economico che deve preparare la transizione verso un'economia competitiva, dinamica e fondata sulla conoscenza. L'accento è posto sulla necessità di adattarsi continuamente alle evoluzioni della società dell'informazione e sulle iniziative da incoraggiare in materia di ricerca e di sviluppo ;
- un pilastro sociale che deve consentire di modernizzare il modello sociale europeo grazie all'investimento nelle risorse umane e alla lotta contro l'esclusione sociale. Gli Stati membri sono invitati a investire nell'istruzione e nella formazione e a condurre una politica attiva per l'occupazione onde agevolare il passaggio all'economia della conoscenza;
- un pilastro ambientale aggiunto in occasione del Consiglio europeo di Göteborg nel giugno 2001 e che attira l'attenzione sul fatto che la crescita economica va dissociata dall'utilizzazione delle risorse naturali.[40]

Da quando ci si muove all'interno di queste linee la cooperazione politica in materia di istruzione e formazione è stata rafforzata prima attraverso il programma di lavoro *"Istruzione e formazione 2010*" e, successivamente, attraverso il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione "*ET 2020".*
Questa cooperazione ha portato alla definizione di obiettivi e iniziative comuni che abbracciano tutti i tipi di istruzione e formazione e tutte le fasi dell'apprendimento permanente e sono sostenuti da programmi di finanziamento quali il programma di apprendimento permanente 2007-2013 ed *Erasmus Mundus 2009-2013*.
L'azione nel settore dell'istruzione e della formazione è inoltre sostenuta da alcune reti ed agenzie, in particolare dall'Agenzia Esecutiva per l'Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura e dall'Istituto Europeo di Innovazione e Tecnologia.[41]

---

[40] E' consultabile on line all'indirizzo: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_it.htm
[41] È consultabile *on line* all'indirizzo:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_it.htm

Riguardo il ruolo strategico dell'istruzione per la competitività dell'Europa,il Consiglio europeo ha elaborato una serie di parametri ed indicatori che consentono di definire il traguardo da raggiungere, già entro il 2010, e di monitorare i progressi compiuti.

I cinque obiettivi previsti dalla strategia di Lisbona per l'istruzione, sono:

1. riduzione della percentuale di abbandoni scolastici almeno al 10%;
2. incremento (dal 2000) del numero complessivo di laureati in matematica, scienze e tecnologie (MST) di almeno il 15%;
3. innalzamento della quota di ventiduenni che arrivano a completare l'istruzione secondaria superiore all'85%;
4. riduzione della percentuale di quindicenni con scarse capacità di lettura almeno del 20% all'anno (dal 2000);
5. aumento di almeno il 12,5% della quota di adulti in età lavorativa (25-64 anni) partecipanti ad attività di formazione permanente (*lifelong learning*).

Purtroppo i rapporti annuali pubblicati finora dalla Commissione hanno messo in evidenza come gli sforzi per rispondere alle sfide del XXI secolo siano ancora insufficienti per l'Italia che non riesce ad implementare la sua competitività nei confronti degli altri stati europei e non.

La lentezza e i ritardi delle riforme nel settore dell'istruzione mettono a repentaglio la capacità europea di far fronte alla concorrenza mondiale[42] ed è ancora insufficiente la partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente: perché il livello di riferimento europeo (un tasso di partecipazione del 12,5%) sia raggiunto entro il 2010 occorrerebbe un aumento degli adulti in formazione pari a 8 milioni. La media europea rimane ancora bassa (9,6%), con paesi, tuttavia, che la superano largamente: Svezia (32,1%), Danimarca (29,2%), Regno Unito 26,6%. L'Italia è molto lontana da queste percentuali e si attesta al 6,1%.

[42] È consultabile *on line* all'indirizzo: http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1518

Capitolo secondo

DALLA SCUOLA DELL'INTEGRAZIONE ALLA SCUOLA DELL'INCLUSIONE.

2.1 La scuola come comunità inclusiva, di apprendimento e di pratica

Oggi sempre più si parla di organizzazione/scuola come ambiente inclusivo ed è interessante la definizione che lo studioso Moretti le attribuisce infatti egli dice che un ambiente è inclusivo, quando più che preoccuparsi di accogliere ed integrare, è intenzionalmente orientato a promuovere la co-costruzione di contesti comunicativi e organizzativi aperti e flessibili, sensibili non solo alle norme, ma ai bisogni educativi e formativi delle persone che per definizione sono considerate irriducibilmente diverse le une dalle altre[43].

Il termine inclusione ci riporta inevitabilmente al concetto di diversamente abile. Allora non dobbiamo pensare e vedere i discenti normodotati e diversamente abili come persone diverse ma presupporre che ogni individuo abbia dei bisogni speciali, a cui l'educazione deve prestare ascolto, nell'ambito di una rete di interventi interistituzionali in grado di coinvolgere: scuola, famiglie, servizi territoriali, enti locali, associazionismo, privato sociale.

Per questo motivo quando parliamo di inclusione dobbiamo considerarla come un modo di fare che va oltre l'integrazione perché in questo modo riconosciamo la differenza di ogni persona e consideriamo i suoi bisogni come speciali.

Questo concetto supera quello di integrazione perché quest'ultima parte dal presupposto che ci sia la necessità di riconoscere dei bisogni che sono più speciali di altri e che solo nei casi più gravi ed urgenti si debbano garantire ed attivare interventi di risposta[44].

L' inclusione va oltre l'accoglienza che strutturalmente deve far parte di un contesto educativo. Di solito si attiva quando un discente nuovo arriva in un contesto anch'esso nuovo, gli si dedicano degli spazi di attenzione: tutto ha un inizio e una fine, è anche questa una dimensione di eccezionalità e provvisorietà.

---

[43] G. Moretti *Scuola inclusiva e innovazione: comunità di pratica e reti interistituzionali*, in Leone A., Moretti G. (a cura di), *Formazione Continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*, CUEC, Cagliari, 2007.

[44] G. Moretti, *Costruzione del profilo e portfolio*, in Gaetano Domenici – Giovanni Moretti, (a cura di) *Il portfolio dell'allievo. Autonomia equità e regolazione dei processi formativi,* Anicia, Roma, 2006, pag.107.

Se si lavora per l'inclusione, invece, l'agire complessivo è progettato per intervenire comunque attivando sinergie e collaborazioni, mobilitando competenze professionali interne ed esterne.[45]

In questo modo ci si adopera per una cultura della qualità autentica dove c'è condivisione, convivialità, riflessività anche attraverso le triangolazioni dei punti di vista[46], dei vari attori presenti nel suo contesto specifico (docenti, personale non docente, genitori, famiglie, dirigenti scolastici, studenti, soggetti istituzionali).[47]

L'inclusività dei servizi educativi, sociali e formativi, è considerata l'esito positivo della costante attenzione ai modi in cui sia le organizzazioni che le persone acquisiscono, trasmettono e utilizzano le conoscenze. In quest'ottica contesti e organizzazioni si configurano come luoghi di inclusione per lo sviluppo di una cittadinanza attiva, della co-progettazione, della rete, della concertazione e della negoziazione, dell'autonomia, dell'orientamento - autoorientamento e dell'accompagnamento istituzionale e interistituzionale.

Tra essi la scuola intesa come organizzazione che implementa una qualità sostenibile, che valorizza i legami e le relazioni tra le persone, per promuoverne la sensibilità umana e professionale, dovrebbe costruirsi come comunità che sviluppa il senso di appartenenza. Dovrebbe, inoltre, coltivare la responsabilità distribuita favorendo forme di apprendimento significativo, attivo e creativo indispensabile per permettere sia agli studenti che ai docenti di apprendere, di acquisire e mettere in relazione ricerche e nuove conoscenze.[48]

Al riguardo ricordiamo il significato che ha attribuito *Ausubel* all'apprendimento significativo. Lo definisce come un processo attraverso il quale le nuove informazioni entrano in contatto con dei concetti preesistenti nella struttura cognitiva della persona. I nuovi concetti assumono significato quando si integrano con le conoscenze precedenti, quando sono assimilati o incorporati nella struttura cognitiva del soggetto.[49]

Ognuno possiede dei significati e dei concetti propri dai quali deve partire per far sì che ne costruisca altri, per adattarli a nuove esigenze ed evidenze. Esiste una conoscenza esperienziale e una formale, una conoscenza situata e una generale.

La concettualizzazione è legata all'esperienza e la produzione di conoscenza è data da una relazione sociale con il mondo (*Wenger, 2002*).

---

[45] Ivi pp.105-109

[46] G. Moretti, *Percorsi di qualità e ricerca- azione nella scuola dell'autonomia,* in G. Moretti, (a cura di), *Pratiche di qualità e ricerca- azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Anicia, 2003, pp.34-35

[47] ibidem

[48] J. Novak, *L'apprendimento significativo – Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Edizioni Erickson, Trento, 2001.

[49] D.P. Ausubel., *Educazione e processi cognitivi,* Franco Angeli, Milano, 1983.

Ecco che diventa importante costruire una comunità in apprendimento dove la responsabilità dell'apprendimento è condivisa fra i membri della comunità ma nessun individuo è chiamato a conoscere tutto; piuttosto, la conoscenza e le abilità sono distribuite fra gli individui che ne fanno parte. Individualmente, ciascuno contribuisce alle attività del gruppo, permettendo al gruppo di realizzare più di quello che i membri potrebbero fare da soli, con il vantaggio che tutti acquisiscono una più profonda comprensione sia del contenuto che dei processi che sono caratterizzati da un alto grado di apprendimento esperenziale ed i partecipanti sono sollecitati ad essere riflessivi.[50].
Nell'attuale contesto storico la scuola dovrebbe costituirsi come comunità in apprendimento[51]. La formazione formale dovrebbe garantire l'acquisizione di abilità e competenze significative, sistematiche, stabili, di base e capitalizzabili (Domenici, 2005). per coinvolgere gli allievi sia sul piano cognitivo che su quello affettivo-motivazionale e per far si che si strutturino dei veri e propri reticoli di conoscenze per consentire ad ognuno la possibilità di sistematizzare nuovi dati e nuove informazioni durature nel tempo.[52]
La scuola pensata come comunità in apprendimento promuove fra tutti i suoi attori una leadership diffusa che favorisce il loro coinvolgimento nel percorso di inclusione-integrazione. Essi sono implicati nell'azione, coinvolti, orientati ad attivare relazioni e rapporti orizzontali in modo da definirsi persone competenti, da mettersi in gioco e attivare processi di nuove consapevolezze professionali che rinforzano l'autostima avvicinando la vita personale a quella professionale (Moretti, 2008). L'organizzazione/ scuola in questo modo si configura anche come una Comunità di Pratica dove i professionisti dell'insegnamento/apprendimento costituiscono gruppi informali in cui è possibile scambiarsi confidenze, pareri, impressioni, dubbi, informazioni, e dove si possono apprendere nuove conoscenze e competenze .
La Comunità di Pratica, nei contesti educativi formali e informali può facilitare il cammino dell'innovazione e della qualità. Occorre riconoscerla e valorizzarla.
Nella Comunità di Pratica il processo di apprendimento, che rappresenta la capacità di produrre significato, ovvero l'abilità di fare esperienza del mondo dando ad esso un

[50] A. Brown L., Campione J. C., *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge, MA, MIT Press, 1994, pp. 229-270.
[51] Una comunità di apprendimento è quella in cui i soggetti si sentono reciprocamente coinvolti nel condividere e sperimentare una cultura dell'apprendimento e dove si cerca di lavorare guardando alla condivisione delle acquisizioni conoscitive. Nella letteratura pedagogica ci sono stati molti tentativi di definizione delle comunità di apprendimento (per esempio: Beaty, 2002; Fox, 2002; McConnell, 2002; Paloff and Pratt, 1999; Perriton 2002; Renninger, 2002; Reynolds and Hodgson, 2002; Wenger,1998).
[52] G. Domenici., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza ,Roma- Bari, 2002.

senso, è profondamente incentrato nell' essere sociale della persona: non si impara nel vuoto, bensì all'interno di una fitta trama di relazioni sociali.
La conoscenza è sempre riferita ad obiettivi di cui è riconosciuto il valore ed è legata alla partecipazione e ad un impegno attivo del soggetto rispetto a pratiche che caratterizzano l'identità di una comunità..

2.2 La trasformazione dell'organizzazione scuola in un ambiente inclusivo

Oggi la società italiana, ma non solo, è caratterizzata da profonde trasformazioni che, si rifrangono in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese e ne configurano una peculiare condizione di complessità.
Permangono disomogeneità connesse ai dislivelli economici, sociali e culturali, ed emergono nuove forme di povertà dovute alla crescente disoccupazione.
Le situazioni connesse a relazioni familiari difficili (sia per la presenza di condizioni socio-ambientali di precarietà, sia per la presenza di persone diversamente abili e per la presenza del disagio giovanile) richiedono una cura specifica della scuola e di tutte le agenzie educative che operano nel territorio.
Pertanto, come avviene per altre problematiche, la scuola è progressivamente investita dalla responsabilità primaria di affrontare e gestire tutte le difficoltà emergenti.
Essa è certamente l'agenzia educativa per eccellenza che può e deve svolgere un ruolo importante nella formazione della personalità sociale delle giovani generazioni ma occorre coinvolgere nel lavoro la famiglia e gli altri soggetti della comunità educativa territoriale.
Infatti sempre più spesso si va sottolineando la loro importanza come luoghi privilegiati in cui si può fare prevenzione dei disagi e dei gravi rischi connessi allo sviluppo dell'individuo.
Vi è la necessità di sostenere il sistema educativo/ formativo/ inclusivo con l'obiettivo di unire le forze da mettere in campo per sostenere il successo formativo del discente e promuoverne il benessere, per sostenerlo nella sua crescita per un progetto di vita sostenibile.
Occorre progettare qualsiasi azione che promuova il benessere e favorisca occasioni di crescita nei diversi settori della vita sociale, ciò significa mettere in atto processi di riflessione da parte degli adulti sui loro compiti educativi e sulle responsabilità nei confronti della generazione che si apre alla vita.

Ogni intervento deve calarsi, infatti, per essere efficace, in un contesto ambientale che ha iniziato a pensare e collaborare.
E' indispensabile che si sviluppi un sistema di rete fra le agenzie formative del territorio che consentano un aiuto e che assumano il bambino e l'adolescente quale "soggetto attivo"di cambiamento al fine di migliorare la qualità della vita di tutti i cittadini.
Il sistema formativo extrascolastico diviene essenziale per l'attivazione nel territorio di un sistema interconnesso di agenzie formative che consentano al discente l'appagamento del suo fondamentale bisogno, per la costruzione dell'identità, di informazioni, di ricerca e di espressione.
La costruzione della rete per gli interventi non va letta come un volere sostituirsi all'azione educativa della scuola ma come una nuova modalità di ripensare e significare la propria funzione nella comunità per predisporre un sistema organico di aiuto alla costruzione dei soggetti in formazione.
Attivare politiche inclusive rispetto alla qualità della vita dei minori e degli adolescenti, significa anche favorire incontri periodici tra i soggetti coinvolti (Scuola, Famiglie, Agenzie Sportive, A.U.S.L., Servizi Socio Assistenziali,Enti Locali, Privato Sociale) e costruire luoghi di partecipazione per la precisazione degli obiettivi e la verifica in itinere delle funzionalità del progetto in un ottica di intenzionalità che preveda di conoscere cosa si vuole raggiungere e di verificare, costantemente, cosa si è raggiunto.
Per muoverci in questa prospettiva occorre pensare e vedere la scuola dell'autonomia come una comunità in apprendimento nella quale i saperi e le conoscenze sono appresi e sviluppati mediante modalità collaborative, cooperative e condivise per creare legami tra le persone in modo che si sentano parte attiva della comunità scolastica.[53]
All'interno di questo modo di vivere e di pensare la scuola dell'autonomia, il ruolo della famiglia diventa importantissimo. La famiglia è un soggetto attivo come viene sottolineato anche nelle recenti leggi di riforma della scuola.[54]

---

[53] A cura di G. Moretti, *Pratiche di qualità e ricerca- azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, op. cit., pp. 37-38
[54] I riferimenti normativi sono i seguenti:LEGGE 28 marzo 2003, n.53 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale), essa all'art. 1 dice "*Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della* ***persona umana…….nel quadro*** *della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione,.."*
Allegato A del 2004 (Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia) che negli obiettivi generali del processo formativo ribadisce: *"La Scuola dell'Infanzia rafforza l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini. Essa raggiunge questi obiettivi generali del processo formativo (art. 8 del 275/99), collocandoli all'interno di un progetto di scuola articolato ed unitario, che riconosce, sul piano educativo, la priorità della famiglia e l'importanza del territorio di appartenenza con le sue risorse sociali, istituzionali e culturali…."*[54]
Nell'allegato B del 2004 (Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria) Le Indicazioni che esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole Primarie del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale viene sottolineato lo stesso concetto e cioè che *"La Scuola Primaria, in quanto prima occasione obbligatoria per tutti di esercizio costante, sistematico di questi valori, in stretto collegamento con la famiglia, crea le basi per la loro successiva adozione come costume comunitario a livello locale, nazionale e internazionale…."*[54]

2.2.1 Apprendimento come partecipazione

I processi dell'apprendimento, dell'educazione e dell'istruzione sono ancora considerati, nella nostra società, come un "quid" esterno, già preconfezionato e pronto all'uso: un insieme di dati acquisibili prevalentemente su base individuale e attraverso processi eminentemente cognitivi; un sapere tramandato e da tramandare. Così pure la formazione è intesa come ulteriore istruzione da apprendere per il bene operare e per il saper fare, per consentire ai neofiti di familiarizzare con gli "anziani" e più esperti con il sapere condiviso dall'organizzazione, in modo che i primi interpretino adeguatamente il loro ruolo e vi si inseriscano.

La visione tradizionale vuole dunque che il sapere sia localizzato, nello spazio e nel tempo, e che l'apprendimento sia una attività separata e separabile da altre come il lavorare.

Questa è tuttavia una visione restrittiva del processo dell'apprendimento in quanto lavorare, apprendere e creare conoscenza non sono attività distinte nel loro accadere. Tant'è vero che anche la maggior parte del *know how* è sapere pratico, ma di una pratica sociale, condivisa, acquisita tramite processi sociali e non solo cognitivi, attraverso un movimento di azione, discussione e riflessione con gli altri su ciò che si sta facendo e sul perché lo si fa.

Nell' allegato C (Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado) viene ribadito al paragrafo *Scuola dell.identità* che " *La Scuola Secondaria di 1° grado assolve il compito di accompagnare il preadolescente nella sua maturazione globale fino alle soglie dell'adolescenza……. Questa .fatica. interiore del crescere, che ogni preadolescente pretende quasi sempre di reggere da solo o al massimo con l'aiuto del gruppo dei pari, ha bisogno, in realtà, della presenza di adulti coerenti e significativi disposti ad ascoltare, aiutare, consigliare, fornire strumenti di ricerca, di comprensione, di gestione positiva dei problemi. In particolare, i genitori, e più in generale la famiglia, a cui competono in modo primario e originario le responsabilità, anche per quanto concerne l'educazione all'affettività e alla sessualità (secondo il patrimonio dei propri valori umani e spirituali), devono essere coinvolti nella programmazione e nella verifica dei progetti educativi e didattici posti in essere dalla scuola.* [54]

Queste visioni vengono riprese nel nuovissimo documento intitolato: Cultura, scuola, persona- Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, Roma 3 Aprile 2007- La scuola nel Nuovo Scenario.

Al paragrafo "Per una nuova cittadinanza" viene sottolineato che "*la scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo……..*

La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative.

La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. L'acquisizione dell'autonomia rappresenta un momento decisivo per le istituzioni scolastiche. Grazie ad essa si è già avviato un processo di sempre maggiore responsabilizzazione condiviso dai docenti e dai dirigenti, che favorisce altresì la stretta connessione di ogni scuola con il suo territorio".

È utile ricordare che nel rapporto con la realtà l'uomo elabora segni o forme di espressione ai quali attribuisce determinati significati e di cui si serve per risolvere i problemi sviluppando abilità e competenze a partire dalle proprie conoscenze..
Le conoscenze scolastiche si trasformano in competenze che rappresentano il modo personale di usare i significati propri delle discipline.
Attraverso una didattica dell'integrazione, dei saperi e dei domini conoscitivi, quindi, attraverso una didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento, che mette al centro il discente, si devono valorizzare i segni/significati del sentire e del pensare dei quali l'individuo è portavoce.
A questo proposito già *Vigotskiy,* nel 1934 in *Pensiero e Linguaggio,* ha evidenziato che il mondo dell'oggettività può essere assimilato dal bambino solo se esposto con un linguaggio che corrisponde al suo mondo soggettivo[55].
È necessario personalizzare il percorso scolastico e questo viene messo ben in evidenza anche da *Bloom* nei suoi studi, risalenti agli anni'60, sulla qualità dell'istruzione che è messa in relazione sia con le caratteristiche personali dell'allievo che apprende, sia con la capacità della proposta didattica, di modificare le caratteristiche del discente riscontrate in ingresso, in vista del raggiungimento degli esiti previsti per l'apprendimento.[56]
Bloom non riteneva che le caratteristiche del discente predeterminassero i livelli di apprendimento e pensava che l'azione didattica dovesse avere una funzione altrettanto importante. Per affermare ciò condusse un'indagine empirica ad amplissimo raggio negli Stati Uniti ed elaborò una classificazione standard capace di inglobare qualsiasi genere di traguardi al fine di rendere la progettazione curricolare più agevole e organica. Sviluppò le tassonomie per l'area cognitiva e per l'area affettiva che dispongono di obiettivi educativi in ordine crescente (dai semplici ai complessi, gli antecedenti prerequisiti dei successivi). Egli sostenne la tesi secondo la quale compito della scuola deve essere quello di agire da un lato sulle caratteristiche dello studente (comportamenti cognitivi di ingresso, sulla qualità dell'istruzione e sui risultati dell'apprendimento (livello e tipo di profitto, ritmo di apprendimento, risultati effettivi), e dall'altro sulla tassonomia degli obiettivi educativi e sulla classificazione delle capacità generali e specifiche da acquisire e da utilizzare durante l'apprendimento. Egli spiega che la funzione della sua tassonomia risponde a precisi principi-guida quali: a) le principali distinzioni tra classi devono riflettere le distinzioni fatte dagli insegnanti circa il

---

[55] Lev.S. .Vygotskij *Pensiero e Linguaggio,* Giunti Editore, 2007.
[56] B.S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione,* Lisciani &Giunti, Firenze, 1984.

comportamento degli allievi; b) la tassonomia deve essere seguita interamente in modo logico e coerente; c) deve essere coerente con il livello di comprensione dei fenomeni psicologici attualmente raggiunto; d) la classificazione deve essere puramente descrittiva e neutrale rispetto a qualsiasi concezione educativa.

Possiamo aggiungere che con la sua opera Bloom ha costruito una progressione ordinata di obiettivi possibili e verificabili al fine di facilitare il lavoro degli insegnanti impegnati nella programmazione dell'attività didattica, nella costruzione di piani di studio e di individuazione dei relativi obiettivi.

Operando in tal senso si sposta il baricentro dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento.[57] Occorre, allora, porre l'attenzione su tutto quello che lo studente impara a fare e negli strumenti di cui si serve per farlo. La didattica è personalizzata e il centro dell'attenzione si colloca in tutto ciò che il discente impara a fare e negli strumenti che utilizza in modo da sviluppare e controllare in situazione le diverse competenze e i vari saperi che vanno messi in gioco e intrecciati per affrontare e risolvere i problemi proposti.

In questo modo la scuola promuove un apprendimento in grado di far acquisire ad ognuno saperi protici e teorici.[58]

A questo proposito è interessante anche il pensiero di *David Kolb,* il quale afferma che l'apprendimento può iniziare da un' esperienza concreta o da concetti astratti.

L'attenzione va puntata sulle differenze dei processi di apprendimento. Una metodologia personalizzata prevede la preparazione di un ambiente di apprendimento al centro del quale ci sono problemi da risolvere.[59]

Studi più recenti che elaborano gli stessi problemi sono di *Novak*. Egli afferma riguardo l'apprendimento significativo che esso è alla base dell'integrazione costruita dei pensieri, sentimenti e azioni e induce all'*empowerment* finalizzato all'impegno e alla responsabilità.[60]

L'apprendimento non è un'attività meramente individuale. Le persone e i gruppi partecipano alla costruzione dei significati delle azioni e degli eventi, di quel mondo in cui ognuno apporta il proprio contributo e in cui è immerso.

"Apprendere" è sempre un processo sociale situato in specifiche interazioni e da esse strutturato.

---

[57] Si confronti S. Tagliagambe*, Le due vie della percezione e l'epistemologia del progetto,* Franco Angeli, Milano, 2005.

[58] B. Bloom, et al. *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales : manuales I y II.* Traducción de Marcelo Pérez Rivas; prólogo del Profesor Antonio F. Salonía. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D), 1971.

[59] D. A. Kolb., *Learning styles and disciplinary differences in. hhirckering (ed.)* The modern American College, San Francisco: Jossey Bass, 1981.

[60] J. Novak, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Edizioni Erickson, Trento, 2001, pag.26

In un recente passato si è parlato, anche, di apprendimento organizzativo (Huber, 1991; Nicolini e Meznar, 1995) attraverso il quale le organizzazioni sono state antropomorfizzate, equiparate a delle entità che acquisiscono informazioni, le rielaborano e da questo processo "apprendono" allorché modificano i comportamenti attuali o potenziali o il loro sistema di credenze.

Se l'apprendimento nelle organizzazioni e nei processi dell'organizzare è dunque analizzato in chiave sociale ciò comporta uno spostamento dell'attenzione, dal processo di trattamento delle informazioni e dalla modifica della struttura cognitiva e comportamentale, ai processi di partecipazione ed interazione che alimentano e sostengono il *contesto* dell'apprendimento.

Ciò significa che:

-la conoscenza è relazionale,

- il significato è negoziato,

- l'apprendimento è soggettivamente significativo,

- l'apprendimento è situato nelle pratiche sociali,

- apprendere non è una attività separata dal lavorare e dall'organizzare.

Sono due i concetti fondamentali su cui basa quest'approccio: la comunità di pratica e la partecipazione legittima e periferica.[61]

La Comunità di Pratica è una rete di relazioni tra persone, attività e realtà circostante in continua comunicazione ed incontro con altre comunità.

Le competenze circolanti all'interno di essa vengono da tutti condivise e diventano patrimonio di ciascuno.

E' di un certo interesse analizzare come i saperi vengono trasmessi al suo interno e tra una comunità e l'altra e dunque quali interconnessioni vengono a crearsi.

Sarebbe importante conoscere di quali informazioni necessita chi vuole entrare a far parte della Comunità di Pratica.

Socializzare gli attori periferici significa, invece, cogliere le dinamiche d'apprendimento affinché si crei una co-partecipazione legittima, "competente" anche se "periferica" alle pratiche in corso. Il termine "periferico" denota l'esistenza di un percorso che i nuovi membri dell'organizzazione sono chiamati a seguire sì da essere riconosciuti a pieno titolo quali *partecipanti* alla comunità. La legittimazione consiste nel grado di accoglimento dei novizi all'interno della Comunità di Pratica e si sottolinea ancora una volta il carattere sociale e non esclusivamente cognitivo del processo in esame.

Attraverso l'accettazione ed il coinvolgimento di nuovi membri la comunità si riproduce. Ogni comunità sostiene l'apprendimento di alcune particolari attività e pur

---

[61] *Ivi* pp. 45-51

essendoci un canovaccio predefinito che porta un "novizio" a diventare un "veterano", la traiettoria dell'apprendimento lavorativo e organizzativo scaturisce più dall'incontro tra le modalità della partecipazione in una comunità di pratiche che non da un sistema di istruzione prestabilito.

2.2.2 La Comunità di Pratica

A cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta nasce questo nuovo costrutto concettuale chiamato CDP, ossia *Comunità di Pratica*[62], che s'inserisce nel contesto più ampio di un programma di ricerca sull'apprendimento che considera le organizzazioni come entità caratterizzate dalla loro intrinseca capacità di apprendimento.

Si parla così di *apprendimento organizzato* che a partire dalla formulazione di *Argyris e Schon* (1978) rappresenta la teoria di riferimento sia sul piano epistemologico che su quello pratico. Su tale base gli studiosi *Wenger e Lave* hanno elaborato il concetto di CDP fondato su un innovativo significato di apprendistato, secondo cui quest'ultimo non si basa più sulla relazione tra esperto e apprendista, ma su un processo sociale di partecipazione e condivisione ad una pratica costruita sulle relazioni tra apprendista e gruppo di riferimento, cultura del gruppo e pratica stessa. La nozione di Comunità di Pratica, riconosciuta attualmente è quella elaborata da Etienne Wenger e da Jean Lave. Essa nasce rovesciando l'assunto secondo cui l'apprendistato si fonderebbe su una relazione speciale tra esperto e novizio (o tra maestro e allievo), evidenziando invece il fatto che l'apprendimento graduale di una competenza esperta si basa su un processo sociale di partecipazione, a una pratica che configura un set complesso di relazioni, tra il novizio e gli altri membri del gruppo, tra il novizio e la pratica, tra il novizio e la cultura del gruppo.

In particolare, la teoria sociale dell'apprendimento da lui enunciata abbandona la visione individuale dello stesso, per abbracciarne una di tipo sociale:è cioè la realtà quale costruzione sociale nella sua complessità , in termini di linguaggi, regole, istituzioni e tradizioni che funge da punto di riferimento col quale i soggetti che vi appartengono debbono confrontarsi.

Apprendere significa dunque , per il soggetto , porre in relazione la sua esperienza soggettiva col mondo in cui è inserito, con le sue oggettivazioni culturalmente e storicamente date, ma anche costituito da tutti gli altri attori che a quel mondo

[62]D. Lipari. (a cura di) Wenger E. – Mcdermott R. – Snyder W. M., *Coltivare Comunità di pratica. Prospettive e d esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Italia 2007, Introduzione.

appartengono. La relazione è però dinamica, è quella che consente alla coscienza di farsi attiva e riflessiva e non un semplice rispecchiarsi della realtà oggettivata .
E' proprio questa capacità della coscienza di riflettere su se stessa ciò che consente al soggetto di apprendere, non essendo il medesimo processo riducibile a una funzione mentalistica .[63]
L'apprendimento cioè coinvolge, per essere davvero tale, sia la sfera esperenziale, quella emotiva e quella cognitiva; inoltre non è possibile confinarla nell'ambito individuale, poiché legata non solo alle relazioni intersoggettive, ma anche a quelle con tutti gli altri oggetti /artefatti materiali di cui il mondo è composto.
Oltre che in una dimensione sociale l'apprendimento è anche "situato", avviene in un luogo determinato, si deposita cioè nella stiva delle nostre conoscenze precedenti con le quali interagisce.
E' dunque un processo di partecipazione sociale fondato sulla pratica ma in cui entrano in gioco allo stesso tempo l'acquisizione di competenze (tecniche e relazionali) situate, la costruzione dell'identità individuale e sociale, l'attribuzione di significato all'esperienza, il riconoscimento dell'essere parte di un insieme che , nella pratica, condivide saperi, linguaggi e identità.
La partecipazione sociale quale dimensione dell'apprendimento influenza però anche la nostra identità e il nostro modo di interpretare ciò che facciamo. Noi interpretiamo il mondo preesistente, non c' è un semplice rispecchiamento della realtà nella coscienza, né l'incisione di segni su delle *tabulae rasae*.
La coscienza è attiva e riflessiva e contribuisce ad attribuire significato all'esperienza.
Ciò che la pratica consente di fare è di strutturare e consolidare nel tempo e nello spazio un insieme di abitudini, conferendo loro un certo significato, che diventano tradizione e quindi apprendimento da tramandare a tutti i membri del gruppo.
Si tratta dunque di un "*fare",* ma un fare contestualizzato in termini mentali, spaziali e temporali.
Include infatti anche tutto ciò che non viene esplicitato, ma che entra a buon diritto a far parte di quell'insieme di saperi che corroborano le nostre conoscenze e che costituiscono il nostro bagaglio culturale in senso lato. La costruzione del significato è infatti condivisa da tutti gli attori che vi partecipano, ognuno portatore del suo mondo interiore, del suo linguaggio, delle sue categorie mentali, dei suoi modi di schematizzare e rappresentare la realtà.

[63] *Lezione Magistrale* di Wenger, Università Roma Tre, 3/11/2009, Roma.

La pratica consente dunque di creare quello spazio necessario affinché gli scambi tra gli attori possano avvenire e produrre il significato che essi stessi contribuiranno a creare e che costituirà quel reticolo relazionale identificativo di "quel" gruppo.
Ed è precisamente questo reticolo, con i suoi linguaggi peculiari, culture e saperi condivisi che viene definito "Comunità di Pratica".
Bisogna tuttavia fare attenzione all'utilizzo del termine "*comunità"* che potrebbe evocare una realtà artificiale e priva di quei contrasti, confronti e differenze presenti laddove due, o più, siano gli attori coinvolti.
Se è vero che ogni componente della comunità trova al suo interno un suo proprio spazio e si crea una sua identità, è anche vero che le diverse identità vengono a confrontarsi l'una con l'altra senza però fondersi né confondersi. L'omogeneità non è perciò il tratto distintivo di tali comunità, non costituisce né un prerequisito affinché questa si costituisca, né un risultato a cui questa necessariamente si volge.
Attorno alla pratica dunque e attraverso di essa si costruiscono e si elaborano significati comuni e si costruiscono identità soggettive e collettive. Quando le conoscenze di base non sono più sufficienti, c'è la necessità di trovare delle soluzioni che permettano di risolvere quel determinato problema. Ed è in situazioni informali, come il trovarsi davanti alla macchinetta del caffè durante la pausa, che i componenti la comunità condividono le loro esperienze in uno scambio proficuo di informazioni, tutte quelle necessarie a trovare risoluzioni ai problemi in cui si sono dibattuti. Si creano così dei fenomeni di apprendimento che nascono dalla pratica e ad essa ritornano, dopo essersi arricchiti degli apporti di tutti coloro che vi hanno partecipato.
C'è dunque un aspetto di improvvisazione, come il far fronte a difficoltà impreviste a cui bisogna trovare risposte adatte; c'è la collaborazione come forma spontanea di supporto e solidarietà, attraverso la condivisione delle conoscenze che ognuno ha acquisito per proprio conto e c'è un aspetto di narrazione, attraverso lo scambio delle esperienze diventando esse parte integrante del patrimonio comune, utili per il futuro e che contribuiscono a costituire la memoria collettiva del gruppo e la sua identità.
Gli studiosi di *CDP*, e *Wenger* in primo luogo, sono passati da un suo concetto analitico-descrittivo ad uno che consenta a chi si occupa di *knowledge manangement* di considerarla come punto di riferimento per migliorare le dinamiche locali dell'apprendimento e le prestazioni professionali.
Le tendenze applicative sono riconducibili a due orientamenti distinti, anche se partono entrambi dalla considerazione dell'importanza delle dinamiche di apprendimento informale già esistenti.

Il primo si concentra sulla ideazione di modelli standardizzati che possano risultare applicabili al maggior numero di casi e di situazioni: una progettazione di "ambienti" in cui si intensifichino le interazioni tra i partecipanti affinché ci sia una maggiore circolazione delle informazioni e della conoscenza in generale.
Il limite evidente è che il modello adattato, necessariamente, al contesto locale, ha bisogno della collaborazione e del consenso attivo dei partecipanti.
Il secondo orientamento si indirizza soprattutto ad evitare che le relazioni e le interazioni presenti, in una Comunità di Pratica, si disperdano e si indeboliscano nel tempo.
Wenger e colleghi pensano a una "coltivazione", ad un sostegno da offrire agli attori della comunità di pratica e alle loro relazioni in maniera discreta. C'è anche chi preferisce parlare di "cura" che sottolineerebbe meglio l'autonomia di cui la Comunità di Pratica è dotata e maggiormente l'idea dell'accompagnamento.
I tratti distintivi di una Comunità di Pratica secondo l'approccio metodologico proposto sarebbero tre. Il primo è il *campo tematico* o *domain*, attorno al quale la comunità individua i temi di interesse comune e sui quali viene costruita l'identità della stessa il secondo considera la *Comunità* quale spazio e terreno per l'apprendimento e luogo di scambio e condivisione delle idee ma anche come luogo di costruzione della fiducia, rispetto e ascolto reciproci. Il terzo considera la *pratica* vera e propria come un insieme di conoscenze che vengono condivise e sviluppate al suo interno.
Questo sottolinea come le Comunità di Pratica siano paragonabili a degli organismi viventi e vanno, pertanto, seguite e monitorate evitando di applicare rigidamente ad esse dei principi "*standard".*
La scoperta della comunità potenziale, l'inizio della crescita, la maturità, la gestione e la trasformazione sono le tappe che la Comunità attraversa lungo l'arco della sua vita.
Ciò che *Wenge*r ipotizza è che i suoi componenti sono stimolati alla riflessione sui processi che li vedono protagonisti. Questo è finalizzato a tenere viva l'attenzione dei partecipanti e il loro interesse a restare insieme, rinnovando le energie che alimentano e tengono unita la comunità.
Saranno proprio gli interventi di sostegno e supporto a garantire alla Comunità di Pratica la sua vitalità, oltre alla presenza di spazi informali all'interno dei quali i componenti potranno scambiare tutte le informazioni e le esperienze di cui sono portatori.
Riconoscerne l'importanza non significa però "istituzionalizzarla". Se è necessario occorre verificare la loro esistenza sul piano dell'autonomia e dell'informalità che le

caratterizza; di contro la spinta all'autonomia non deve essere così forte da isolare la comunità dal resto dell'organizzazione, di cui sempre fa parte.
L'intervento del professionista/consulente deve dirigersi sia verso la conservazione degli spazi di informalità, autonomia e libertà di cui gode la Comunità di Pratica e sia verso la promozione del valore di cui la stessa è portatrice.[64]

2.3 **Strategie per l'inclusione**

Di recente le didattiche, più innovative e aggiornate, fanno delle metodologie proprie della CDP lo strumento cardine dell'apprendimento scolastico.

Gli attori sono i docenti, i discenti, l'apprendimento stesso e la valutazione; si tratta di una prospettiva di apprendimento, che trova nei membri della CDP i suo fautori, improntata allo sviluppo di capacità riflessive sulle pratiche agite.

Questo concetto lo si ritrova anche nella ricerca – azione che combina assieme la capacità di osservare un problema, indagarne i caratteri, riflettere sulle relative implicazioni e intervenire per trovarne la soluzione; tutto questo attiva inoltre i processi riflessivi riguardanti anche il *come* si apprende e le relative modalità, tempi e risorse.

E' evidente che quanto appena detto sia il punto di forza delle nuove pedagogie e di tutti coloro che credono nelle potenzialità della CDP, nei contesti educativi formali ed informali; si tratta di una metodologia che può agevolare l'innovazione del contesto formativo formale nel suo percorso verso *standard* qualitativamente alti e soddisfacenti che caratterizzino la scuola dell'inclusività.

Per il futuro si auspicano Comunità di Pratica atte a migliorare *in primis* la professionalità docente, vista non più come l'insieme di abilità e conoscenze acquisite in modo stabile e immodificabile, ma attraverso un processo di formazione continua e permanente in un contesto condivisibile dai suoi attori.

Una scuola capace di creare visioni condivise, legami tra le persone e l'implementazione della Comunità di Pratica, rappresenta un punto di partenza adeguato per promuovere la collaborazione nell'organizzazione scuola, tra docenti curricolari e di sostegno. Un problema, questo, che ormai si trascina da tempo.
La problematica dell'inclusione degli allievi con disabilità è passata attraverso alcune fasi di maturazione: la prima fase è stata quella dell'esclusione e

[64] E. Wenger., McDermott R., W. M. Snyder., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza,* Guerini e Associati, Milano, 2007.

dell'istituzionalizzazione separata; la seconda fase quella dell'inserimento; la terza dell'integrazione e la quarta, quella dell'inclusione.

La Legge n. 517/77[65], che ha esplicitato le norme per una nuova valutazione dell'alunno nella scuola dell'obbligo, ha affermato che ' *'la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap*".

La conoscenza è stata che la scuola è diventata di tutti e le va riconosciuto il primato di essere l'unica istituzione sociale a carattere nazionale che si è fatta carico della disabilità. La citata legge fu la testimonianza che negli anni '70 prevalsero le logiche dell'uguaglianza e dell'inclusione sulle logiche della diversità.[66]

A distanza di dieci anni,nel 1987, la sentenza n.215[67],della Corte Costituzionale, ha esteso analogo provvedimento alla scuola secondaria superiore.

Negli anni '90 La Legge Quadro n.104/92 ha confermato un principio fondamentale, secondo il quale, al soggetto disabile è garantito il diritto all'istruzione e all'educazione, per le difficoltà di apprendimento derivanti dalla disabilità.

Per esercitare il diritto all'istruzione, e favorire il processo di apprendimento, la scuola si avvale di strumenti specifici che sono: la diagnosi funzionale, il profilo dinamico funzionale e il piano educativo individualizzato (strumenti che permettono di operare al fine di "porre in evidenza le principali aree di potenzialità).

Di conseguenza, gli interventi dei docenti non sono più mirati ad una semplicistica forma di "socializzazione in presenza" [68].

La Legge Quadro n.104/92, nel sancire il diritto all'educazione e all'istruzione, all'*art.12*, chiarisce che la finalità dell'integrazione scolastica è quella di perseguire lo sviluppo delle potenzialità della persona in situazione di *handicap* nell'apprendimento. Il successivo *art.13* fa esplicito riferimento allo sviluppo delle potenzialità nella sfera dell'autonomia e della comunicazione personale[69]. La Legge citata esplicita i principi affermati dalla Corte Costituzionale, nella sentenza n.215/87[70], che ha sancito l'importanza fondamentale della partecipazione diretta dell'alunno al processo educativo.

Appare chiaro che la funzione della scuola, dalla Legge 517del 1977 in poi, sia quella di mettere in campo tutte le opportunità di apprendimento per una reale integrazione, nella convinzione che ci siano possibilità per promuovere la crescita e lo sviluppo di

---

[65] Legge n. 517/1977, "*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di codifica dell'ordinamento scolastico".*

[66] L. Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, 2008, Roma, pag. 19.

[67] Sentenza n. 215/ 1987, "Frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di Handicap".

[68] Lucia Chiappetta Cajola*, Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione,* op.cit. pag. 21.

[69] Legge 104/1992, "*Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone Handicappat*e".

[70] Sentenza n. 215/1987, "*Frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap*".

questi alunni. Ciò è possibile attraverso la programmazione di attività formative che prevedono itinerari di apprendimento .

Con la Legge *n.59* emanata nel 1997, si segna il passaggio dal sistema scolastico centralizzato alla scuola autonoma; essa rappresenta un tentativo significativo con cui il nostro Paese ha inteso far fronte alla scarsa efficacia del sistema di istruzione e di formazione riguardo alle nuove generazioni.

Un numero molto elevato di studenti, infatti, non conosce esiti formativi soddisfacenti e di conseguenza non possiede strumenti culturali tali da consentire un proficuo inserimento nel mondo del lavoro, nella società attiva, da cittadino consapevole dei propri diritti.

Le diversità diventano l'elemento che unisce e mette in rapporto tra loro persone appartenenti ad una stessa comunità sociale.[71]

L'integrazione degli allievi disabili rappresenta un processo in grado di dare un grosso contributo alla costruzione dell'identità della scuola, dove l'allievo disabile si trova all'interno di un gruppo in cui viene stimolato ad essere parte attiva e gli viene quindi chiesto di assumere le proprie responsabilità, per quanto possibile.

Appare quindi evidente la necessità da parte degli insegnanti di conoscere puntualmente le caratteristiche dell'allievo affinché possano essere individuate le aree in cui egli può dare il proprio contributo.

E' fondamentale promuovere un clima positivo che permetta agli alunni di riconoscere e accettare se stessi e i compagni di classe come persone diverse l'una dall'altra e di trarre da tale constatazione un beneficio per la propria crescita e il proprio sviluppo.

Appare, anche, rilevante far si che gli allievi disabili acquisiscano consapevolezza dei propri punti deboli e dei punti di forza. Grazie alla prospettiva di situazioni individuali si può cogliere la ricchezza dei particolari di ciascuno e di quelli del gruppo.

Infatti la presenza nella scuola di allievi disabili può solo rappresentare un'esperienza costruttiva fatta di rapporti interpersonali e di interazioni da considerare come occasione di crescita e di maturazione, dalle quali scaturisce l'assunto che la diversità è una dimensione della persona e non un elemento di emarginazione.

Per gli allievi disabili, come per gli altri, è dunque importante sentirsi parte di un gruppo. Ciò significa che ognuno appartiene ad una categoria ma nello stesso tempo non fa alcuna fatica a riconoscersi parte del genere umano.

In questo modo la persona con disabilità non si sentirà esclusa dalla società.

---

[71] Lucia Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, op.cit., pag.25.

La dimensione inclusiva fa si che la partecipazione, la comunità e l'uguaglianza non siano solo parole, ma principi guida nelle pratiche educative tali da permettere al discente disabile di assumere un effettivo ruolo di allievo.
Per riuscire in questo la scuola si deve adoperare per una costruzione sociale della disabilità con particolare attenzione alle potenzialità dell'allievo e nel rispetto del principio della non segregazione secondo il quale tutti i bambini e i ragazzi del mondo, con i loro punti di forza e debolezza individuali , con le loro speranze, hanno diritto all'educazione.
La diversità diventa così l'elemento culturale dell'azione della scuola e comprende in sé i presupposti relativi ai sostegni e alle risorse per svolgere la sua azione.
La prospettiva inclusiva permette, anche, di superare la cosiddetta " integrazione condizionale" in cui l'allievo disabile è sempre vincolato da condizioni che possono favorirne la partecipazione e l'uguaglianza.
L'inclusione si coniuga invece con un'educazione per tutti e pone l'accento su tutte le diversità presenti in un'aula scolastica.
A questo proposito è interessante citare l' *Index for inclusion* proposto da *Tony Booth e Mel Aincow (2002)* che rappresenta uno dei primi tentativi operativi di caratterizzare il processo di inclusione all'interno delle strutture scolastiche con l'obiettivo, da parte della stesse, di trasformare la cultura, al loro interno, per arrivare ad essere scuola di tutti, in modo che il concetto di inclusione riguardi tutti gli alunni non soltanto quelli con deficit o che sono in difficoltà.
L'Index mette in evidenza che occorre abbandonare il riferimento ai *Bisogni Educativi Speciali* (che suggeriscono una visione della disabilità come problema che riguarda il singolo individuo) e sostituirlo con quello di *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*.
Dalla lettura di questo documento si evince che *Disabile* non è l'individuo, ma la situazione che, non tenendo conto della pluralità di soggetti e delle loro caratteristiche specifiche, ne privilegia alcuni a scapito degli altri.[72]
Nel testo viene citato un esempio esaustivo che recita: *se scegliamo una meta per la gita scolastica in base alla sua utilità all'interno della programmazione svolta con la classe, e solo successivamente ci chiediamo cosa fare con l'alunno X che, stando in carrozzella, non può partecipare a una certa parte del percorso. Il problema non è evidentemente di X, ma piuttosto del modo stesso in cui si affronta la questione: se la gita «normale» prevedesse un'ascesa impegnativa sul ghiaccio con ramponi e*

[72] *L'Index pern l'inclusione*, PDF disponibile sul sito web: www.csie.org.uk CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK, Traduzione italiana © 2008 Edizioni Erickson, pag.20

piccozze, molti di noi si sentirebbero ingiustamente esclusi, e metterebbero sicuramente in dubbio questo modo di definire la normalità.

L'Index interpreta le difficoltà non come problema del singolo, ma come ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che possono «*dipendere dal contesto educativo o sorgere dall'interazione degli alunni con l'ambiente, ossia con le persone, le regole, le istituzioni, le culture e le caratteristiche socioeconomiche che influenzano le loro vite*».[73]

Viene introdotto pertanto un cambiamento di prospettiva che assume un rilievo importante perché evidenzia che la disabilità è soprattutto il prodotto del contesto culturale (o microculturale nel caso della scuola) in cui si opera.

Allo stesso tempo la nozione, di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, consente di ampliare in modo decisivo la riflessione su diversità e inclusione.

Un altro concetto che l'*Index* sottolinea è l'ampliamento della nozione di sostegno e ci invita a vederla come «ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni».

L'aiuto dato all'alunno certificato, da un insegnante di sostegno, diviene, pertanto, un caso particolare di un più ampio lavoro di supporto che coinvolge tutta la classe, e che vede la partecipazione di tutti gli alunni. Il sostegno non riguarda solo l'alunno disabile ma ogni alunno va seguito e supportato nel suo percorso di apprendimento tenendo conto delle differenze che lo caratterizzano da un punto di vista culturale, cognitivo, socioeconomico ecc. Per alcuni alunni ciò può richiedere l'intervento di personale aggiuntivo, ma ciò non deve far dimenticare che tutti gli alunni hanno bisogno di forme differenziate di sostegno nel loro percorso educativo.

[73] ibidem

Capitolo terzo

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO PER GLI INSEGNANTI NELLA SCUOLA INCLUSIVA

3.1 Le nuove emergenze dal punto di vista formativo

L'evolversi della società della conoscenza ha portato a delle nuove emergenze educative che *Frabboni e Pinto Minerva* riconducono ai cinque *trend* di cambiamento che avranno incidenza sui processi di formazione nel prossimo futuro.

Essi considerano il problema della formazione permanente come dipendente dalla rivoluzione scientifica e tecnologica nelle scienze mediche, sanitarie e chirurgiche che ha permesso l'attuale allungamento del tempo di vita.

Questa nuova realtà ha reso urgente la differenziazione del processo formativo rivolto a tutte le età con una particolare attenzione alle fasi iniziali e finali della crescita umana. Occorre un consolidamento dell'istruzione/formazione di base e la creazione di percorsi culturali e formativi per classi di età inedite (terza e quarta età).[74]

A questo proposito i paesi ed i sistemi socio- politici ed economici contemporanei si orientano in modo sempre più consapevole verso la promozione di apprendimento e di conoscenza diffusa, e ciò determina una necessaria riconfigurazione delle politiche formative ed educative in gioco nei diversi contesti territoriali.

Per questo motivo sarebbe opportuno sviluppare ed utilizzare nel loro massimo grado le risorse apprenditive e conoscitive dei soggetti impegnati nei diversi contesti di vita e di lavoro e questo dovrebbe tradursi in politiche e in scelte formative che si indirizzino verso la promozione di una diffusa crescita cognitiva per tutte le fasce d'età e per differenti soggetti in diversi ambiti.

L' avvento della società della conoscenza comporta un'inevitabile riconfigurazione dei rapporti tra sistema produttivo, tecnologie della comunicazione e sistemi formativi.

Un punto di riferimento per il miglioramento, riguardo questi aspetti, è rappresentato dal Processo di Bologna (1999)[75]che costituisce il principale strumento per il

---

[74] Frabboni e Pinto Minerva, *Introduzione alla Pedagogia Generale, op. cit., pp.. 5- 70*

[75] Il processo di Bologna (nato nel 1999, per l'armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore, quando 29 ministri dell'istruzione europei si incontrarono nel Settembre del 1998 a Bologna per sottoscrivere un accordo, noto come la Dichiarazione di Bologna), rappresenta il quadro di riferimento europeo per la riforma dell'Università italiana. Il principio di base risiede nella centralità del soggetto che apprende. La progettazione dei corsi di studio è fatta in virtù

raggiungimento di elevati standard di qualità nell'ambito dell'istruzione. In questo documento l'apprendimento è concepito come un processo continuo inoltre si considera fondamentale il ruolo che può ricoprire la progettazione della didattica nella realizzazione di interventi educativi e formativi[76].

L'educazione permanente può essere considerata come qualcosa che "*possa non tanto racchiudersi in percorsi formativi o istruttivi specifici, quanto come sostanziale modo d'essere della formazione, e del rapporto educativo in cui essa si concreta, che riguarda la totalità delle esperienze educative, formali, o informali che siano*"(Claudia Secci, 2007).

Un' educazione permanente come principio euristico che possa permettere, oggi, nella società della comunicazione, caratterizzata dall'uso delle nuove tecnologie, di far acquisire il diritto all'educazione come diritto all'espressione e alla risposta[77], in modo da interpretare la realtà, assumere consapevoli e responsabili punti di vista, regole, teorie, modelli e comportamenti.

Le difficoltà nel campo della formazione permanente sono correlate anche agli altri trend educativi che gli studiosi come *Frabboni e Pinto Minerva* riconducono al problema della cultura diffusa e alla sempre maggiore richiesta di formazione a domanda individualizzata che hanno una grande rilevanza politica perché produrranno sempre più un gap tra ceti sociali deboli economicamente e ceti sociali forti economicamente (di conseguenza culturalmente). La ricaduta sul piano pedagogico è l'alfabetizzazione debole; questi studiosi dicono che:"*Essa segna il punto di dissolvenza dell'alfabetizzazione primaria(come capacità di trasmettere, ricevere comprendere le conoscenze) in forme diffuse di riduzionismo sterilizzazione mentale: meramente indotte, ricettive, fruitive. Accerchiata e martellata senza sosta da una gigantesca nube elettronica, l'alfabetizzazione troverà la strada sbarrata per salire al suo secondo piano dove maturano le forme superiori del pensiero(alfabetizzazione secondaria: elaborazione- ricostruzione delle conoscenze, osservazione- scoperta di nuovi saperi, più metodi di approccio ai problemi della cultura."*[78]Si aggiunge il fatto che non aiuta a pensare, non è creativa, è ripetitiva e statica. Dal punto di vista pedagogico rappresenta

---

dei risultati di apprendimento attesi che descrivono quanto uno studente medio, in possesso di adeguata formazione iniziale, dovrebbe conoscere, comprendere ed essere in grado di fare al termine di un processo di apprendimento (conoscenze ed abilità). Si possono riferire ad interi corsi di studio di primo e secondo ciclo o a singole unità didattiche. I risultati di apprendimento attesi devono essere accompagnati da adeguati sistemi di verifica.

[76] Si veda su questi aspetti *"Lo spazio europeo dell'Istruzione superiore",* Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti nei lavori del Processo di Bologna il 19 Giugno 1999.

[77] Paolo Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo- Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa,* Liguori Editore, Napoli, 1996

[78] Franco Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione Pedagogia generale,* op.cit. pag.189

il problema dei problemi perché porta ad accettare idee e pratiche indotte, passive con conseguenze devastanti come la diminuita capacità linguistica.
L'altro problema che si affaccia all'orizzonte deriva dall'aumento del tempo libero che produce quella che viene definita l'economia immateriale che porta con sé una nuova domanda di partecipazione, di formazione, di cultura (dalla richiesta di percorsi individuali a quella dell'esplosione dell'offerta di carattere ludico, ricreativo).
Aggiungono che è urgente prestare attenzione anche alle pratiche per l'educazione multiculturale per conciliare il curricolo generale, planetario con il curricolo specifico, che ha una sua storia personale di vita.
Frabboni dice che è un problema antico e moderno allo stesso tempo infatti oggi il singolo vive la comunità e la società in maniera sincronica attraverso strumenti mass-mediali. Non ha più senso parlare di conoscenza lontana e vicina, di sapere generale e locale, il mondo è in casa. Complessità che si aggiunge a complessità per cui il compito della formazione è principalmente quello di pensare a nuove dimensioni, regole, tradizioni educative e didattiche, nella dimensione del singolo e della comunità da un lato e della socialità e del mondo dall'altra.
E' auspicabile perciò sostenere il sistema educativo/ formativo/ inclusivo con l'obiettivo di unire le forze da mettere in campo per il successo formativo della persona e promuoverne il benessere, per accompagnarla nella sua crescita per un progetto di vita sostenibile.

3.2 La formazione come mezzo per la valorizzazione delle risorse umane nella scuola

È interessante leggere il rapporto sulla conferenza, dal tema "*Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*", svolta durante il semestre di Presidenza portoghese alla fine del 2007, per capire come l'obiettivo principale per *Lisbona* e i ministri dell'Unione Europea sia migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori affinché l'Europa si trasformi in una «*economia basata sulla conoscenza*».[79]
Nel documento si discute intorno ad una criticità che emerge in tutte le realtà nazionali e cioè l'esigenza di incremento della motivazione professionale di una categoria in crisi di identità, crisi dovuta ai nuovi contesti socio-culturali, alla scarsa «visibilità» sociale,

[79] Annali della Pubblica Istruzione 1-2/2008 *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*

alle nuove esigenze di internazionalizzazione dell'offerta formativa, al ruolo stesso della scuola come agenzia di formazione.
Si è posto l'accento sulla costruzione di coerenti percorsi di formazione iniziale e continua che tengano conto dello sviluppo professionale del docente e della correlazione con l'organizzazione scolastica.
In tutti gli Stati si stanno, infatti, compiendo sforzi notevoli nel settore della formazione degli insegnanti e gli orientamenti dell'Unione Europea, sull'argomento, costituiscono punti di riferimento importanti per le politiche nazionali anche nella prospettiva della cooperazione comunitaria.
La Commissione Europea nel 2005 aveva già prodotto un documento intitolato "Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti." [80]
Tenendo conto dei cambiamenti epocali si sente la necessità di garantire al docente uno sviluppo professionale nel corso della carriera anche in contesti non formali ed informali; l'opportunità della mobilità geografica e tra diversi livelli di istruzione; il riconoscimento della professione docente come fondata sul partenariato che si instaura all'interno della scuola e, all'esterno, con istituzioni e soggetti rilevanti a livello locale, nazionale ed internazionale.
Per questo motivo gli insegnanti dovrebbero sviluppare competenze chiave, legate agli aspetti socio-culturali della società della conoscenza; saper utilizzare e integrare nella didattica le tecnologie; instaurare rapporti di fiducia con gli alunni e collaborare efficacemente con i colleghi e gli altri partner del settore educativo; incoraggiare il rispetto e la comprensione interculturale; sostenere il percorso di crescita degli allievi per una loro attiva partecipazione alla società, essere riflessivi e critici. E lo sviluppo di tali competenze, aspetto questo fondamentale, va considerato nell'intero arco della carriera, in un percorso di formazione permanente.
Recentemente, nel 2007, la Commissione ha indirizzato al Parlamento e al Consiglio una comunicazione che ha messo l'accento sul come migliorare la qualità della formazione degli insegnanti; essa contiene una serie di orientamenti e proposte concrete ad uso degli Stati membri.[81]
Viene infatti rilevato che solo in pochissimi Paesi l'aggiornamento professionale è obbligatorio e nella maggior parte di essi i corsi sono di breve durata e manca un sostegno sistematico ai docenti all'inizio della carriera.
Le azioni suggerite per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti riguardano da un lato il versante pedagogico e disciplinare specifico, dall'altro la

[80] È consultabile all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
[81] È'consultabile all'indiriz. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM: 2007: 0392:FIN:IT:PDF

promozione di una cultura della ricerca e della riflessione. Gli insegnanti, è sottolineato, devono essere in grado di appropriarsi in maniera significativa dei risultati della ricerca in ambito educativo e di far evolvere i propri saperi e le proprie competenze in funzione delle innovazioni.
Si sottolinea inoltre la necessità di un collegamento coerente tra formazione e sviluppo professionale nonché della valorizzazione e del riconoscimento sociale degli insegnanti. A tale proposito, già in uno studio dell'OCSE del 2002 si evidenziava la necessità di rafforzare l'«attrattività» della professione docente, prendendo iniziative per attirare e trattenere i migliori talenti con migliori condizioni di servizio e un adeguato avanzamento di carriera.
In conclusione, un consenso pressoché unanime, si registra sul fatto che nessuna politica educativa può prescindere dalla centralità della professione docente e dal coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi. La qualità degli insegnanti è di primaria importanza per ogni Paese che aspiri all'eccellenza del proprio sistema educativo.
È sulla base di questa considerazione che l'Unione Europea ha posto tale tema tra quelli prioritari della sua agenda politica.[82]

3.3 La formazione in servizio per l'implementazione delle competenze dei docenti

Dalla lettura dei paragrafi precedenti si evince che l'insegnante contemporaneo è portavoce di un contesto nazionale, europeo e planetario pertanto dovrebbe essere in grado di ricercare, analizzare, valutare e trasmettere il sapere mettendo in atto delle scelte per organizzare l'insegnamento e l'apprendimento in modo efficace tenendo conto delle diversità dei discenti.
Dovrebbe identificare le diverse necessità degli allievi, per guidarli e sostenerli verso un apprendimento indipendente e permanente anche grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione.
Conoscere, anche, le pratiche di tipo riflessivo in modo da analizzare il proprio operato, i propri successi e insuccessi, per migliorare le proprie strategie e tecniche didattiche e nello stesso tempo sviluppare e partecipare alla produzione di nuove conoscenze nel campo dell'educazione e della formazione per essere in grado di sviluppare il potenziale

[82] Annali della Pubblica Istruzione 1-2/2008, *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente.*

di ogni allievo, per preparare studenti, giovani e adulti ai loro rispettivi ruoli nella società è di primaria importanza.
E' auspicabile per questa figura professionale capire il ruolo dell'educazione, in termini di dinamiche sociali di inclusione/esclusione, per valutare la diversità delle culture e dei sistemi di valori dei propri allievi.
Come professionista della scuola dovrebbe essere sensibile riguardo le pratiche valutative, per valutare il processo di apprendimento di ciascuno in base al principio di equità sociale.
Dovrebbe, inoltre, saper collaborare efficacemente con i genitori, con la comunità e con tutte le parti interessate nel processo formativo rivolto al proprio studente, e avere consapevolezza del fatto che l'insegnamento, e l'apprendimento di qualità, sono significativi per le successive possibilità di impiego degli studenti.

3.3.1 Sviluppo delle competenze comunicative e relazionali

Se ci soffermiamo su una caratteristica peculiare della professione docente è cioè sul fatto che egli deve interagire costantemente con altri individui ci rendiamo conto che non si può prescindere da adeguate forme comunicative.
La comunicazione diventa uno strumento professionale importante ma di cui spesso non si è consapevoli.
Allora è bene diventarne consci e imparare ad utilizzarlo nel modo più consono e proficuo in virtù del fatto che lo stile comunicativo, è un fattore determinante per avviare e accompagnare i processi di apprendimento degli alunni.
Una buona comunicazione è la "*conditio sine qua non*"dell'ordinamento sociale; è un processo mediante il quale l'informazione viene trasmessa, con appositi segnali, da un sistema all'altro e costituisce quindi il mezzo attraverso il quale persone e cose comunicano tra loro. Essa rappresenta lo strumento attraverso il quale gli individui interagiscono con il mondo circostante.
Anche se la comunicazione dipende da noi, il risultato può variare. Questo avviene a causa della modalità di trasmissione dei messaggi, da come vengono percepiti ed interpretati e soprattutto dal tipo di sintonia che si instaura con gli interlocutori.
La comunicazione si basa su dei principi fondamentali che sono stati fissati da un grande studioso, *Watzlavick*, che ha fissato gli assiomi della comunicazione.[83]

[83] Essi sono cinque, il primo assioma afferma che "non si può non comunicare". Il comportamento non ha un suo opposto cioè non esiste qualcosa che sia un non comportamento ovvero non è possibile non avere un comportamento. Anche l'inattività, il silenzio è comunicazione.
Il passeggero di un treno che guarda fisso in avanti sta comunicando che non vuole parlare.

Una forma adeguata di comunicazione è sintonica rappresentata, cioè, da quella modalità dove, tra emittente e destinatario, si crea una vera e propria sintonia, quasi un rapporto di dipendenza reciproca.[84]

È importante trovare nella comunicazione un linguaggio condiviso, per entrare in sintonia con l'interlocutore infatti quando non c'è condivisione tra mappe percettive si crea il conflitto e la comunicazione diventa patologica.

Il docente potrebbe entrare in sintonia con il suo pubblico attraverso un rapporto di affinità ed empatia, sia a livello conscio che inconscio.

Generalmente, si presta maggior attenzione al contenuto del messaggio verbale più che al come lo si dice, sottovalutando l'importanza del come lo si esprime; ma poiché l'attività del docente si basa fondamentalmente su uno scambio orale il contenuto assume una valenza cruciale. Occorre essere consapevoli dell'intonazione, della gestualità, degli intercalari e dell'espressività che si assumono nel contesto educativo, ossia entra in gioco la cosiddetta *Pragmatica*.[85]

Altro fattore che incide sull'atto comunicativo è sicuramente il fatto che il punto di vista di tutti coloro che vi sono coinvolti interferisce nello scambio comunicativo, modificando il senso dei messaggi; è quindi vitale per il professionista in questione, che fonda il proprio operato sulle relazioni interpersonali, saper utilizzare la comunicazione nel modo più appropriato, saperla migliorare costantemente e far sì che essa vada a integrare la sua formazione.

Il secondo assioma dice che "ogni comunicazione presenta un aspetto di contenuto e uno di relazione di modo che il secondo classifica il primo, ed è metacomunicazione".
L'aspetto di contenuto è cosa si dice, l'aspetto di relazione è come lo si dice. Esempio: dire "fammi subito questo lavoro" e "vorrei che mi facessi subito questo lavoro perché….". Nel primo caso viene definita una relazione di dominio-sottomissione, nel secondo caso una relazione di partecipazione-collaborazione, è quindi l'aspetto di relazione che chiarisce il significato di contenuto.
Il terzo assioma dice che "la natura della comunicazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicati".
Significa che in una relazione entrambi i partner sono contemporaneamente causa ed effetto di ciò che accade nella relazione.
Il quarto assioma afferma che "gli esseri umani comunicano sia con il linguaggio numerico che con quello analogico".
La comunicazione analogica ha a che fare con le emozioni e quindi con la comunicazione non verbale. Il linguaggio numerico serve a scambiare informazioni. In generale ricorriamo alla combinazione dei due linguaggi.
Tipicamente, il contenuto di una comunicazione viene rappresentato da un linguaggio digitale, mentre tutto ciò che riguarda la relazione viene trasmesso con il linguaggio analogico.
Il quinto assioma afferma che "tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza".
Il rapporto fra due persone tende a strutturarsi secondo un modello simmetrico o complementare, può anche combinare i due modelli a seconda dei momenti e dei campi.

[84] P. Watzlavick., J.H. Beavin Jackson , *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Casa Editrice Astrolabio, Roma, 1971, Capp. 1-2-3-4.

3.3.2 Sviluppo delle competenze progettuali e collaborative

Anche la capacità di progettazione del docente è una competenza indispensabile per la realizzazione di interventi educativi e formativi volti a integrare le due dimensioni di insegnamento e apprendimento: ciò significa adottare dei metodi che garantiscano che i contenuti arrivino fino ai saperi del soggetto.

La didattica dovrebbe essere centrata sull'apprendimento e progettata per competenze[86] (cognitive, funzionali, personali, etiche, competenze chiave e specifiche) che occorre individuare per definirle e trattarle; il fine è quello di intercettare la storia cognitiva dello studente, per trasformare i "contenuti" disciplinari in"conoscenze" personali. Questa considerazione è da ricondurre al quadro concettuale rappresentato, da una parte, dai "*Descrittori di Dublino"*[87] che delineano la progettazione della didattica dell'istruzione superiore, dall'altra, dal Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Esso all'art.1, dice che *l'autonomia si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona.* Questo significa che le persone sono implicate nel percorso progettuale, possono esprimere il proprio punto di vista ed essere ascoltate senza correre il rischio della sanzione (*Moretti 2007).* Viceversa possiamo dire che l'autonomia si attua quando una scuola possiede le competenze per progettare e promuovere *empowerment* in tutti gli attori coinvolti. L'azione didattica è l'esito di un'azione progettuale, consapevole e intenzionale, che permette di garantire equità e di valorizzare le differenze interindividuali e intraindividuali.

---

[86] http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml, Decreto 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, Articolo 2, Acquisizione di saperi e competenze, 1. Ai fini di cui all'articolo 1, comma 1, *I saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, sono descritti nell'allegato documento tecnico, che fa parte integrante del presente regolamento e si applicano secondo le modalità ivi previste. 2. I saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio. Per il loro recepimento nei curricoli dei primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore di ordine classico, scientifico, magistrale, tecnico, professionale e artistico previsti dai vigenti ordinamenti, le istituzioni scolastiche possono avvalersi degli strumenti di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, con particolare riferimento all'articolo 4, comma 2, nonché dell'utilizzazione della quota di flessibilità oraria del 20% ai sensi del decreto del Ministro della Pubblica istruzione 13 giugno 2006, n. 47.3. Le modalità di attuazione delle indicazioni relative ai saperi e alle competenze di cui al comma 1 nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui alla legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 624, sono stabilite nell'intesa in sede di Conferenza unificata ivi prevista, anche ai fini della ripartizione delle risorse statali destinate ai predetti percorsi.*

[87]Definiscono quali sono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un corso di studio. I risultati dell'apprendimento devono essere espressi non solo in termini di conoscenze attese (come è tradizionale oggi), ma anche in termini di competenze (es. valutazione critica; di comunicazione; linguistiche; di progettazione/calcolo) e di abilità/capacità (di soluzione di problemi; di apprendere).Non sono prescrittivi e non sono esaustivi. Essi sono: Conoscenze e capacità di comprensione (Knowledge and understanding), Utilizzazione delle conoscenze e capacità di comprensione (Applying knowledge and understanding), Capacità di trarre conclusioni (Making judgements),Abilità comunicative (Communication skills), Capacità di apprendere (Learning skills).

In questo modo si opera per l'uguaglianza delle opportunità formative affinché sia garantita a tutti un'uguale possibilità di sviluppare le proprie capacità e potenzialità costituite da un complesso di attitudini individuali diverse di cui sono dotati i soggetti, perché solo così può realizzarsi il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, sociale ed economica del paese.

Nell'articolo 3 del Regolamento per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche viene messo in risalto il fatto che l'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche si esplicita nella progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che è affidata ai docenti di ogni istituzione scolastica.[88]A maggior ragione, oggi, è importante la capacità di progettazione perché la cornice di lavoro è rappresentata, anche, dalle Indicazioni, per la costruzione del curricolo, che stabiliscono i traguardi per lo sviluppo delle competenze prendendo come riferimento un curricolo verticale, che abbraccia la fascia d'età dai 3 ai 14 anni e che si completa con il curricolo di studi rivolto alla fascia d'età dai 15 ai 16 anni.[89]

La progettazione curricolare dovrebbe essere stilata tenendo conto:

- della continuità educativa e didattica per la ricerca di un equilibrio nei passaggi da un ordine all'altro di scuola ma anche da una classe all'altra, per permettere di cogliere l'unitarietà del percorso curricolare;
- dell'integrazione tra saperi che può avvenire attraverso il superamento di quella mentalità che vuole che alcune discipline siano più o meno "forti" rispetto ad altre;
- della condivisione dei bisogni, dei problemi, delle attese e delle finalità della scuola e delle priorità tra essi per delineare tutti quegli interventi finalizzati ad un cambiamento/miglioramento;

---

[88] Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59. art.1
(Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche) 1. *Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.*
A tal fine interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

[89]Legge 296 del 27/12/2006, Regolamento applicativo luglio 2007, http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf, *Dal 1° settembre 2007 è entrato in vigore l'obbligo d'istruzione elevato a 10 anni in base alla legge 26 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622. Il nostro sistema scolastico compie così un passo molto importante per allinearsi con i sistemi di altri Paesi dell'Unione europea. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente invita gli Stati membri a sviluppare, nell'ambito delle loro politiche educative, strategie per assicurare l'acquisizione di competenze chiave per preparare tutti i giovani alla vita adulta e offrire loro un metodo per continuare ad apprendere per tutto il corso della loro esistenza.*

-della previsione di strategie e piani di sostegno rispetto ai tempi di realizzazione e descrittori per gli esiti attesi da permettere verifiche e valutazioni *(Valentino 2000);*
- del raccordo con l'Università spostando l'attenzione verso una reale capacità di insegnamento anche attraverso l'implementazione di programmi integrati per favorire un esito positivo degli esami propedeutici e per l'acquisizione di competenze spendibili realmente nel mondo del lavoro nella società complessa;
In questo contesto saper progettare è indispensabile per individuare quali relazioni intercorrono tra i vincoli di centralità e autonomia del governo della scuola e per implementare le funzioni di monitoraggio dei risultati, in itinere e finali.[90]

3.3.3 Sviluppo delle competenze valutative.

L'altra azione indispensabile per l'insegnante è quella valutativa che accompagna la progettazione e la programmazione delle attività nell'organizzazione- scuola e si opera su tre piani: macro, meso e micro.
L' Invalsi si occupa del livello macro, le singole istituzioni scolastiche del livello meso e gli insegnanti del livello micro.
L' Invalsi rappresenta il servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e ha l'obiettivo di valutarne l'efficienza e l'efficacia, cui concorrono anche le istituzioni scolastiche e formative nonché le Regioni, le Province e i Comuni in relazione ai rispettivi ambiti di competenza per valutare periodicamente e annualmente gli apprendimenti e il comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e formazione.
La valutazione del mesosistema si esplica nella forma dell'autovalutazione di istituto e ha come scopo quello di analizzare criticamente il *POF* (progettazione curricolare, struttura organizzativa e didattica della scuola) ai fini di un continuo miglioramento. Per l'autovalutazione di istituto occorre fare delle analisi critiche dei dati in itinere ma anche in chiusura di ogni periodo formativo (*valutazione ex ante, in itinere e ex post*).
La prima dovrebbe aver luogo durante la fase di ideazione degli itinerari curricolari, è la fase in cui occorre compiere una vera e propria ricognizione critica delle esperienze precedenti, di progetti analoghi a quello che si vuole mettere in atto. Attraverso la valutazione ex ante, assieme al progetto del percorso curricolare, si definiscono le caratteristiche peculiari delle procedure e degli strumenti valutativi da impiegare durante lo svolgimento del percorso (valutazione in itinere) ma anche le modalità di

[90] G. Domenici, *Centralità, Autonomia, Valutazione*, , in Domenici, Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il Curricolo. Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di Primo Grado*, Edizioni Erickson, ,Trento, 2007, pag. 40.

documentazione delle attività e di analisi finale del progetto formativo o *POF* (valutazione *ex post*).

Esiste una circolarità tra questi momenti valutativi che è data dalla condivisione delle modalità di raccolta e documentazione dei dati valutativi ritenuti indispensabili[91]

A livello micro la valutazione è ad opera dei docenti ed importantissima perché permette di adeguare l'insegnamento all'apprendimento di ogni singolo discente pertanto l'azione valutativa non deve essere considerata come uno strumento di verifica fiscale degli apprendimenti ma come regolazione delle decisioni, al fine di migliorare la qualità dell'istruzione adeguando la proposta formativa alle caratteristiche cognitive, affettivo motivazionali, relazionali di ciascuno degli studenti ma anche alle necessità nazionali, locali ed internazionali *(Domenici 2002).*

Le funzioni sono così suddivise: diagnostico-iniziale, formativo-procedurale, funzione complessivo-intermedia e complessiva finale, funzione orientativo-predittiva. La funzione diagnostico- iniziale prevede la verifica dei requisiti cognitivi e affettivo - motivazionali al fine di attivare processi di recupero e consolidamento.

All'inizio di una qualsiasi procedura di insegnamento-apprendimento occorrerà verificare la presenza o l'assenza dei requisiti cognitivi che rappresentano la condizione necessaria affinché ciascuno possa immettersi in condizioni ottimali nell'itinerario programmato altrimenti si rischia di compromettere processi e prodotti della formazione.

L'effetto negativo sul piano cognitivo genererebbe un analogo effetto su quello motivazionale. La funzione formativo-procedurale riguarda la verifica e il controllo dell'apprendimento per mostrare le difficoltà incontrate dagli alunni al fine di migliorare la proposta didattica e soprattutto, per individuare i punti forti di ognuno sui quali operare per promuovere il successo scolastico (discriminazione positiva e valutazione pro-attiva).

Per quanto riguarda le funzioni complessivo-intermedia e complessivo finale, con la prima vengono compiuti bilanci intermedi della validità, dell'efficacia e dell'efficienza della proposta didattica e comunicati alle famiglie, al fine di consentire l'attivazione di azioni sinergiche scuola-famiglia- allievo per consolidare le azioni che si sono rivelate produttive e modificare quelle meno produttive.

Con la seconda viene effettuato un bilancio di fine anno, di fine ciclo o di fine corso con lo scopo di revisionare l'intero impianto organizzativo della didattica, attraverso questa modalità si dovrebbero manifestare le abilità più rappresentative, acquisite in ciascun

---

[91] Gaetano Domenici, *Centralità, Autonomia, Valutazione*, in Domenici, Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il Curricolo. Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di Primo Grado*, Contributi di Baldacci, Capaldo, Domenici, Frabboni, Ianes, Pinto Minerva, Rondanini, Erickson, Trento, 2007, pp. 37-55.

ambito disciplinare. La funzione orientativo- predittiva si utilizza nei momenti terminali della formazione obbligatoria e di quella della scuola secondaria superiore; attraverso essa dovrebbero emergere gli ambiti dei saperi verso i quali si ha uno specifico interesse o una spiccata attitudine.[92]

La valutazione, come già detto, non può più essere considerata solo uno strumento fiscale di verifica degli apprendimenti degli alunni, facendo ricadere su di essi tutta la responsabilità del mancato raggiungimento degli obiettivi formativi, ma può e deve diventare lo strumento fondamentale per raccogliere dati valutativi e informazioni in grado di mostrare le difficoltà che l'allievo ha incontrato nel processo di istruzione e di dare conto dell'adeguatezza dell'offerta formativa alle caratteristiche degli alunni e del contesto.

Tra le diverse funzioni della valutazione scolastica quella diagnostico-iniziale può essere considerata la più delicata, infatti le azioni che, dopo il suo svolgimento, saranno intraprese determineranno conseguenze irreversibili sul piano dell'apprendimento e della motivazione degli allievi.

Occorrerà dunque attrezzarsi per rilevare, con la più alta affidabilità, le conoscenze, le forme di concettualizzazione e la carica motivazionale di ciascuno e di tutti, al fine di far corrispondere la proposta formativa alle caratteristiche soggettive degli allievi.

Valutare l'insegnamento sarà utile per consolidare le competenze, gli atteggiamenti e le prassi professionali efficaci e per eliminare o modificare quelle negative per un miglioramento continuo.

La rilevazione degli apprendimenti potrà essere messa in atto tramite prove semistrutturate ma la misurazione dei dati, degli indicatori e delle variabili non dovrà far perdere di vista le finalità perseguite dalla scuola che sono la promozione e la costruzione nei discenti di conoscenze e abilità significative, stabili e capitalizzabili.

La valutazione dell'efficacia dell'intervento didattico non può essere ricondotta solo al risultato finale ma deve essere lo specchio dei progressi compiuti dagli allievi.

L'attività scolastica è considerata un processo che si svolge all'interno di un determinato contesto con il quale si relaziona attraverso scambi continui. Questo contesto agisce su variabili in entrata (*input),* che attraverso l'impiego delle risorse disponibili produce un prodotto (*output*).

L'ambiente di provenienza influisce sul rendimento scolastico dei discenti perciò se la valutazione coincidesse con la sola misura del profitto sarebbero giudicate sempre ottime scuole quelle che operano in un ambiente più favorevole.

[92] ibidem

Quindi alla stima delle competenze acquisite si accompagna l'applicazione degli indicatori di processo, di sistema, di clima, di metodo.

Capitolo quarto

NUOVE TECNOLOGIE E SISTEMA FORMATIVO

4.1 Le tecnologie della comunicazione *(TIC)* nello scenario formativo

L'uso delle *TIC* nel sistema formativo è richiesto dalla *Nuova Economia* caratterizzata dalla globalizzazione e dalla competitività, che esige un nuovo sistema educativo inclusivo che punti sulla qualità e su nuove professioni.
L'economia digitale impone, alle istituzioni formali e non ma in generale a tutte le organizzazioni, di seguire un modello reticolare capace di anticipare i cambiamenti con elevata creatività e flessibilità.
Per questa ragione le organizzazioni devono lavorare in maniera proattiva per far fronte alle sfide del nuovo millennio che sono rappresentate da una sempre più libera e globale circolazione delle informazioni, dalla progressiva personalizzazione dell'offerta che deve essere pronta a cogliere anche i bisogni non espressi, da un adeguato impiego delle tecnologie, dall'abbattimento dei costi e dalla competizione sempre più spinta.
A questo proposito *Galliani* mette in evidenza come siano cinque le linee operative che esplicitano meglio il ruolo delle *TIC*: «*sviluppare l'integrazione completa delle TIC nell'insegnamento e nella formazione; creare infrastrutture flessibili per mettere l'e-learning alla portata di tutti; definire e promuovere la cultura digitale; creare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita; sviluppare dei servizi e dei contenuti educativi di qualità in Europa*»[93].
È necessario, prima, precisare che per *e-learning* lo studioso non vuole intendere semplicemente l'«apprendimento elettronico» come processo attivabile grazie o attraverso gli strumenti elettronici o telematici ma l'uso integrato e sistematico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nelle azioni educative e formative finalizzate a favorire processi di apprendimento.[94]
Ciò conduce a ripensare l'educazione e la formazione in quanto l'uso delle *TIC* spinge a forti cambiamenti relativi ai contesti e ai processi di apprendimento attivabili.

---

[93] L. Galliani (a cura di*), E-learning nelle Università: politiche europee e strategie educative, in Educazione versus Formazione, Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pag. 326.
[94] Ivi pp. 325-349

Le *TIC* assumono, anche, un importante ruolo come fattore di cambiamento "in sé". Esso si riscontra nella società e nell'economia e ciò si riflette trasversalmente nei cambiamenti dei sistemi educativi e formativi.

Per esempio, nel *Report* «*EU Policies and Strategic Change fore-Learning in Universities*»[95] *del Coimbra Group of Universities*[96] si fa riferimento a come il ruolo delle *TIC* nella società moderna da un lato richieda cambiamenti nei *curricola*, dall'altro metta a disposizione strumenti di modifica delle pratiche pedagogiche.

Galliani[97], ci dice ancora, riferendosi a questo rapporto, quali sono le più importanti tendenze, che riguardano l'educazione e la formazione, correlabili o meno alla diffusione delle *TIC*.

Egli, inoltre, identifica le principali sfide, a livello culturale e manageriale, a livello tecnologico e a livello educativo, poste a Università e istituzioni formative superiori e considera importanti le seguenti tendenze:

- la crescente e più articolata domanda di educazione e formazione cui seguono differenti aspettative;
- motivazioni e modelli di competenza e di apprendimento che richiedono alle istituzioni educative di rivisitare i propri modelli di insegnamento anche attraverso l'uso delle TIC;
- la crescente domanda di un'educazione continua accelerata dalla diffusione e dall'uso delle TIC, che contribuiscono notevolmente a facilitare l'accesso alle offerte formative di ogni parte del mondo;
- la richiesta volta alle Università di estendere il loro ruolo nell'accompagnare le politiche dello sviluppo economico e di inclusione sociale a livello regionale, nazionale e internazionale,attraverso l'uso delle *TIC* che permettono di rendere accessibili contenuti universitari anche al di fuori del contesto accademico;
- il modificato ruolo della certificazione non più solo universitaria, ma a carico anche di altri enti (autorità regionali, associazioni professionali,ecc.).

---

[95] Coimbra Group of Universities, European Union Policies and Strategic Change for eLearning in Universities, Report of the project"Higher Education Consultation in Technologies ofInformation and Communication"(HECTIC), Bruxelles, 2002. In Internet: http://www.flp.ed.ac.uk/HECTIC/HECTICREPORT.PDF

[96] Il Gruppo di Coimbra è una rete universitaria europea che raggruppa 37 Università, alcune di queste tra le più antiche e prestigiose in Europa, fondata nel 1985 formalmente costituita nel 1987, la cui missione è «creare speciali legami accademici e culturali, al fine di promuovere, a beneficio dei suoi membri, l'internazionalizzazione, la collaborazione accademica, l'eccellenza nell'apprendimento e nella ricerca, e un servizio alla società. Inoltre il Gruppo ha il fine di influenzare la politica educativa europea e di sviluppare le migliori pratiche attraverso il mutuo scambio di esperienze.» (da Wikipedia "Gruppo di Coimbra", che cita dal sito del Gruppo: http://www.coimbra-group.eu/).

[97] L. Galliani (a cura di), *E-learning nelle Università: politiche europee e strategie educative*, in Educazione versus Formazione, op. cit., p. 330-345.

Mette in evidenza come il rapporto identifica una serie di "sfide" cui le istituzioni educative,e in particolare le Università, devono indirizzarsi e come sia importante pensare ad un riposizionamento strategico dell'Università nel contesto locale/regionale e nazionale o internazionale anche in chiave competitiva.

A ciò si aggiunge la necessità di una maggiore e qualificata esplicitazione di strategie universitarie per *l'e-learning* e per una maggiore valorizzazione delle risorse umane anche nella direzione di favorire un uso consapevole, critico e problematico delle *TIC*.

In questa direzione va anche la necessità di garantire infrastrutture e tecnologie adeguate anche per favorire la diffusione di buone pratiche e metodologie di qualità per l*'e-learning*.

Altri importanti punti riguardano più propriamente il livello educativo e sono dovuti a: cambiamenti di valori culturali dettati dalla globalizzazione e mercificazione dell'istruzione come un forte aumento delle tipologie di studenti (provenienti da diversi gruppi socioeconomici, di età superiore, lavoratori, ecc.); mancanza di una formazione adeguata degli accademici nello sviluppo, implementazione e supporto dell'*e-learning* e, infine, mancanza di buone pratiche condivise a livello internazionale.

Tutte queste sfide pongono, secondo *Galliani*, la questione dell'*e- learning* in maniera complessa e radicale.

Questo problema non può, infatti, essere affrontato solo soffermandosi semplicemente sulle considerazioni di tipo gestionale ed economico.

L'e-learning deve essere letto soprattutto in chiave pedagogica e sociale per valutarne l'effettiva utilità per l'apprendimento e l' acquisizione di competenze.

Occorre, cioè, affrontare l'implementazione e lo sviluppo dell'*e- learning* sulla base di ricerche e sperimentazioni scientifiche che hanno nel tempo portato a considerare lo stesso e l'uso integrato e sistematico delle nuove tecnologie come finalizzate a produrre percorsi formativi aperti (rispondenti alle diversità degli utenti) e flessibili (rispondenti alle domande di formazione per tutta la vita), in modo da garantire esperienze di individualizzazione, autoformazione e personalizzazione dell'apprendimento.

È' importante capire che l'introduzione delle *TIC* nelle Università impone un ripensamento della modalità di attivare le sue principali funzioni di ricerca (produzione, scoperta di saperi) e didattica (trasmissione e acquisizione di conoscenze- competenze), costruendo un piano di sviluppo che riesca ad integrare le nuove tecnologie per rispondere ai cambiamenti continui e repentini della società contemporanea.[98]

[98] ibidem

A fronte di questo scenario si sottolinea la necessità della collaborazione operativa tra enti formativi e imprese, ai fini di un più produttivo ed efficace sistema di sviluppo, dando vita ad un dialogo degli attori pubblici e privati, anche per lo sviluppo locale.
A questo proposito si considera la ricchezza della diversità dei luoghi di apprendimento che nasce da un'autentica specificità locale, che va salvaguardata e sostenuta, ma insieme armonizzata agli obiettivi di sviluppo e di occupazione, che costituiscono l'irrinunciabile traguardo del sistema formativo.
Il sistema stesso dei saperi, anche quelli di base, si configura come una rete di nodi e ambienti, la cui fondamentale caratteristica è costituita dalla loro intrinseca contingenza e interconnessione pertanto il paradigma per diffondere la conoscenza deve adattarsi a queste caratteristiche. Allo stesso modo, in questo scenario, saranno necessarie nuove abilità quali: ragionare anche per libere associazioni anziché solo in modo lineare; sviluppare l'attitudine al lavoro cooperativo e riuscire ad utilizzare in modo efficace gli strumenti che la rete mette a disposizione.
Per questo motivo la capacità di interconnettersi e l'interazione diventano cruciali.

4.2 La formazione a distanza: pro e contro

Uno dei fenomeni più interessanti del *web*, dagli anni ‘90 ad oggi, è la formazione a distanza sotto il cui nome vengono indicate diverse tipologie di esperienze, strumenti e metodologie che hanno in comune l’uso della telematica come mezzo e la formazione come obiettivo.
L’e-learning è un complesso di metodologie che utilizzano le *TIC* per offrire percorsi di formazione liberi da vincoli di spazio e tempo nonché dispositivi e ambienti di apprendimento studiati e predisposti appositamente per favorirne i processi[99].

Dobbiamo riconoscere che l'utilizzo dei media elettronici influenza sempre di più le abitudini quotidiane, la nostra stessa identità , le forme di partecipazione sociale e i modi della conoscenza, offrendo la straordinaria possibilità della rottura dei vincoli spazio-temporali.
Il dove diventa un concetto poco importante per chi usa la rete: è all'interno di questo processo più generale che acquista una particolare rilevanza l'ambito che riguarda l'incontro di internet con le problematiche della formazione.
La didattica basata su *internet* modifica sensibilmente i modi, fondamentalmente erogativi, della formazione a distanza classica, integrando in forma originale le

[99] A. Calvani, *Rete, comunità e conoscenza*, Erickson, Trento, 2005.

caratteristiche della didattica a distanza e le caratteristiche psicologiche delle modalità in presenza, facendo esplodere le implicazioni quantitative e qualitative dell'interazione. Con l'accentuarsi di queste nuove dimensioni, che di volta in volta, sono chiamate in causa, ai soggetti coinvolti spetta un ruolo maggiormente attivo e partecipativo contrassegnato da: attività negoziali e cooperative; un forte senso di presenza e di appartenenza (gruppi, comunità di lavoro, classi virtuali); possibilità di maggiore personalizzazione del percorso di apprendimento; un sistema articolato di supporti, di risorse umane e strumentali a disposizione un' ipertestualità di rete come luogo, mezzo e contesto sociale dell'apprendimento.

L'e-learning sfrutta le potenzialità della rete per fornire in modalità sincrona o asincrona, l'accesso a contenuti o relazioni formative in qualsiasi momento e in ogni luogo in cui vi sia una connessione. Con la formazione in rete ridiventa possibile imparare ad imparare, imparare insieme, imparare dal confronto con gli altri, in modo collaborativo.

Il processo di apprendimento così strutturato comporta l'intreccio fra le funzioni di comunicazione dei contenuti (docenza) e di assistenza al processo di apprendimento *(tutorship*), con l'attenzione alle condizioni logistiche e motivazionali degli utenti.

Mettiamo in evidenza che le aspettative nei confronti della formazione a distanza sono da subito state molto alte, pensando che una volta raggiunta gran parte della popolazione, quest'ultima dedicasse alla formazione *online* un tempo progressivamente maggiore (con una ricaduta positiva sul mercato dei prodotti della conoscenza).

A questo proposito è interessante ciò che afferma lo studioso *Margottini*. Egli sottolinea il fatto che la pluralità dell'informazione è una garanzia di crescita democratica ma che esiste il rischio di un circolo vizioso che in maniera paradossale inverte gli effetti della ricchezza informativa producendo nuovi e pericolosi sbarramenti alla partecipazione. Aggiunge che si rende necessaria una regolamentazione degli aspetti normativi e l'individuazione di prospettive che possano agevolare il pieno esercizio del diritto all'informazione[100].

A questo punto è necessario dire che dopo un primo periodo di importanti successi vi sono stati, dei fallimenti legati al tentativo di spostare in rete attività che in precedenza erano tipicamente residenziali. Due le criticità: la crisi del modello del business e l'inefficacia del modello pedagogico adottato. Per il primo aspetto, uno dei problemi è stato aver semplicemente inserito vecchi modelli strategici e gestionali in un contesto completamente nuovo.

---

[100] M. Margottini, Informazione e afferenza alle fonti informative, Monolite Editrice, Roma, 2002, pp. 20-21.

Per il secondo aspetto, si è evidenziata l'inadeguatezza dei metodi di insegnamento e delle strategie didattiche adottate. Per alcuni la crisi, dell'*e-learning,* si è avuta anche perché si è focalizzata l'attenzione più sugli aspetti tecnologici, che sulla interattività e il coinvolgimento delle persone e perché molti contenuti *e-learning* non sono progettati da esperti di insegnamento infatti gli educatori, raramente, fanno parte dei team di sviluppo.

La rete ha, sicuramente, un punto di forza nella possibilità di far interagire un numero sterminato di persone che, però, vanno coinvolte e rese consapevoli di questa potenzialità.

Oggi è maggiore l'interesse verso i contenuti, che programmati e organizzati in maniera lineare, vengono poi erogati *online* e sostenuti dall'accompagnamento di *tutor* o intervallati da incontri in presenza.

Questo approccio comunque non ha risposto alle aspettative degli studenti, soprattutto adulti infatti il tasso di ritenzione dei materiali letti a schermo è del 30% più basso rispetto ai materiali a stampa.

Le cose migliorano quando entrano in campo altre risorse come il *tutor*, (modelli *learner-centered*) o ancora meglio, quando si prevede la collaborazione tra pari (*learning-team-centered*) in cui uno degli obiettivi è la integrazione delle conoscenze[101].

Il limite è rappresentato dalla artificiosità delle modalità con cui molte esperienze vengono concepite, attraverso modelli costruttivisti che richiedono la pianificazione delle attività, con obiettivi, tempi e regole precise, senza contare l'aspetto tecnologico attraverso il quale alcune "piattaforme" vengono utilizzate in maniera rigida.

4.3 La nuova domanda di istruzione

Nella società contemporanea si sta delineando una nuova domanda di istruzione nata dall'integrazione della *longlife education* e dal diffondersi delle reti.

Dobbiamo mettere in evidenza che da un lato sono riconoscibili le direzioni degli studi più orientati alla dimensione metodologica (educazione aperta e distribuita)[102] e dall'altra quelli più attenti alle implicazioni delle *TIC*[103]e delle reti che si sono nel tempo integrati giungendo ad un approccio teorico e metodologico integrato definito *e-learning*[104].

---

[101] Giovanni Bonaiuti (a cura di), *E- LEARNING 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale,* I quaderni di Form@re, Erickson,Trento, 2006, pp.32-39

[102] Nella letteratura internazionale indicata con espressioni del tipo Open distance learning, flexible learning, distributed learning, resource based learning

[103] Online learning, on line education, computer mediated distance education, web based training.

[104] A. Calvani,,*Educazione, comunicazione e nuovi media, Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino, 2001.

Gli ultimi anni sono stati, però, caratterizzati da una crescente attenzione alle nuove relazioni e forme di presenza sociale (che emergono nel mondo della rete) e alle nuove possibilità di "costruzione" di conoscenza.[105]
Si è capito dall'uso informale di *Internet* da parte delle comunità presenti in rete che si può dar luogo a modelli di produzione cooperativa della conoscenza sia, per esempio, per la soluzione immediata di problemi[106], sia per porre le basi per una conoscenza più complessa e distribuita (quella che *Levy* ha da tempo definito «intelligenza collettiva»).[107]

L'e-learning è un percorso di formazione e di apprendimento, caratterizzato da una modalità di rapporto con la conoscenza che richiede, all'utente, un'interazione diretta e costante: la costruzione della conoscenza è facilitata se gli adulti possono mettere in pratica tutte le loro capacità di ricerca, selezione, interpretazione e giudizio sulle informazioni provenienti dall'ambiente.
Il processo dell'apprendimento degli adulti è facilitato se essi sono direttamente coinvolti nella costruzione della conoscenza, invece che riceverla passivamente. Una peculiarità è che al centro del processo formativo non è più il docente, l'istruttore, bensì lo studente, l'allievo, reso partecipante attivo e protagonista del proprio processo di apprendimento continuo.
La formazione in rete dimostra una notevole efficacia didattica soprattutto nel creare quella continuità che spesso manca nella *Fad* tradizionale, fra i momenti di studio individuale e i momenti di confronto, sia con i *tutor*, sia con gli altri fruitori del corso.
In particolare, l'uso delle tecnologie della comunicazione rende possibile una più veloce revisione ed un adeguamento/aggiornamento ai bisogni formativi dei partecipanti.
La telematica amplia le possibilità di comunicazione rimovendo i vincoli spaziali e temporali, grazie alla flessibilità delle modalità di interazione, che possono realizzarsi in tempo reale o differito (comunicazione sincrona o comunicazione asincrona).
Questa caratteristica puramente tecnica sconvolge tutta la modalità di comunicazione: comunicare per via testuale, con tempi differiti, all'interno dello stesso gruppo di lavoro, richiede a ciascun membro uno sforzo di sintesi e di chiarificazione maggiore rispetto ad una comunicazione orale.
Comunicare in rete significa anche e soprattutto acquisire elementi e restituire oggetti agli altri interlocutori della rete: la formazione *online* sviluppa la consapevolezza delle

---

[105] A.Calvani, *Rete, comunit*à, *conoscenza*, Erickson, Trento, 2005.
[106] Un esempio è dato dal forum in cui un soggetto può porre un quesito a una comunità e ricevere la risposta dei più esperti a riguardo.
[107] Levy definisce *un'intelligenza distribuita ovunque* quella *che è continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze*. P. Lévy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del ciberspazio*, Feltrinelli, Milano,1996.

possibilità di accesso alle competenze e all'informazione disponibile; soprattutto, ciascun interlocutore scopre di essere una base della conoscenza, coessenziale al processo di apprendimento quanto lo sono gli altri.
La didattica basata su internet può ancora apparire come un ambito marginale, destinato a diventare, al limite, un'area di sussidio alla didattica in presenza.
Nei riguardi dell'*e-learning* esiste ancora la generale prevenzione secondo cui la metodologia sviluppata rimanga come un qualcosa di strutturalmente inferiore alla didattica in presenza, considerata il riferimento ottimale.
In generale si ricorre alla formazione a distanza prima sostitutivamente, di fronte a carenze oggettive che impediscono l'attuazione della didattica frontale, o al limite per motivi di pura opportunità, come una nicchia di mercato da non lasciarsi sfuggire o per realizzare economie di scala. Il presupposto più o meno tacitamente accettato è che, comunque, ogni tipo di didattica a distanza resta in sé povero e limitativo, sul piano umano, partecipativo e interpersonale.
Ma la formazione basata sulla modalità *e-learning* non può più essere considerata come una realtà educativa secondaria rispetto alla formazione in presenza tradizionale.
L'idea che formazione in modalità *e-learning* significhi abbassamento della qualità , e che questa resti appannaggio della didattica in presenza, è una tematica da affrontare sentitamente.
La formazione *on line* ha in sé gli elementi che possono costituire un buon antidoto contro il rischio di un abbassamento qualitativo: proprio il carattere dialogico e testuale su cui si basano le metodologie *online*, offrono teoricamente una buona opportunità per dare origine ad una didattica intesa come costruzione critica, argomentata e pluriprospettica del sapere. Non è la distanza fisica che agisce come fattore intrinsecamente negativo, in quanto può essere sostituita da diverse forme di prossimità virtuale e da interazioni più frequenti e più articolate di quelle che si possono avere in presenza. Ciò che in generale decide la soluzione qualitativamente più valida è un'adeguata progettazione, capace di valorizzare i punti di forza che la specifica situazione formativa (in presenza, a distanza, in rete) riesce ad offrire, realizzando le opportune integrazioni di risorse umane e tecniche, in funzione degli obiettivi preposti.
Il salto qualitativo della formazione in rete deve risiedere non solo nella flessibilità della conduzione del corso, ma anche nella possibilità di instaurare un'efficace comunicazione a più livelli.
Infatti la frequente interazione fra i partecipanti e fra i partecipanti e i *tutor* (prevalentemente per via scritta) permette il monitoraggio quasi in tempo reale sia dello stato d'avanzamento del corso, sia del processo di acquisizione dei partecipanti.

Questo modo di operare consente al *tutor* una sorta di valutazione in itinere, potendo così modificare, rinforzare e modellare l'intervento formativo alle esigenze di tipo didattico- conoscitivo di ciascun partecipante, esigenze che giornalmente possono essere rivelate dalle discussioni che si sviluppano in rete.

Allo stato attuale, le metodologie in uso non hanno codificato una via preferenziale per quanto riguarda le modalità migliori di erogazione dell'insegnamento, rispetto agli obiettivi formativi specifici: le caratteristiche della formazione, i modelli di apprendimento, le tipologie d'utenza sono così varie che al momento non è emerso ancora un modello forte.

L'ideale modello di *e-learning,* oggi, dovrebbe essere quello in grado di rispondere in maniera più adeguata alle esigenze dell'utenza potenziale anche se attualmente il mercato dell'*e-learning* è ancora legato ad interventi di formazione finanziaria, e la domanda è comunque trainata dalla Grande Impresa e della Pubblica Amministrazione, mentre il settore dell'Educazione Formale rimane più defilato.

Per quanto riguarda fattori di crescita del mercato accademico essi includono la domanda del settore pubblico.

Dobbiamo dire che i fattori chiave dell'*e-learning* nel mercato *corporate* includono una domanda crescente per lavori specializzati (particolarmente nei settori tecnologici) e le richieste specifiche da parte dell'Impresa per una rapida flessibilizzazione delle loro attività . Infine, il mercato *consumer* richiede formazione non solo legata specificatamente all'attività professionale (aggiornamenti o avanzamento di carriera), ma anche a tutta la sfera di interessi personali per l'accrescimento e il miglioramento del proprio stile di vita.

Sebbene la domanda si sia un po' raffreddata, il mercato dell'*e-learning* rimane una sorgente di opportunità per i fornitori e gli investitori: le stime indicano una crescita a livello mondiale da 6,6 miliardi di euro per il 2002, a 23,7 miliardi di euro per il 2006 (IDC, genn. 2003).

L'atteggiamento degli operatori del settore è incoraggiante, nonostante la battuta d'arresto della crescita economica in generale dei tre segmenti dell'*e-learning* (struttura, contenuti e servizi), sono i contenuti ad essere la migliore opportunità su cui puntare per il mercato delle Piccole e Medie Imprese, in quanto l'infrastruttura tecnologica resta troppo onerosa e non ammortizzabile, e i servizi non sono integrabili verticalmente in contesti così circoscritti.

I casi di successo e il ritorno d'investimento nel breve periodo si riveleranno fattori determinanti per la sviluppo delle soluzioni di *e-learning,* mentre a livello strutturale si

elencano una serie di fattori migliorativi che potranno determinare lo sviluppo di un vero mercato della formazione in rete a livello europeo:

-hardware e software più amichevoli;
-maggiore facilità d'accesso;
-graduale introduzione della banda larga e un corrispondente calo dei prezzi;
-domanda crescente di competenze;
-maggiore penetrazione degli strumenti dell'*ICT* nei posti di lavoro, nelle famiglie e opportunità di accesso pubblico.

4.4 *L'e-learning 2.0* come nuova opportunità formativa

L'interesse per le comunità virtuali, per le loro caratteristiche e le loro dinamiche ha portato gli studiosi alla creazione *dell'e-learning* 2.0 che si pone come primo obiettivo quello di recuperare le potenzialità insite nelle modalità spontanee, informali di apprendere nelle situazioni quotidiane con l'obiettivo di promuovere pratiche di apprendimento in rete è di facilitare la collaborazione tra le persone.[108]
Questo non è un concetto nuovo infatti se torniamo indietro nel tempo, nell*'Accademia Platonica*, gli studenti non venivano considerati obiettivi per la trasmissione della conoscenza, ma compagni di apprendimento. Il compito principale dell'insegnamento era quello di rafforzare l'abilità dei discepoli di porre problemi, per sviluppare linee di pensiero e di avanzare critiche.
L'etica della rete riprende e allarga questi principi, ritenendo che il processo di apprendimento non sia mai disgiunto da quello di insegnamento: anche gli esperti si considerano come scolari nei confronti degli altri.
La nostra cultura ci porta però a privilegiare alcuni luoghi preposti a questo scopo, come le scuole o le università, e a guardare altre forme, come la vita di tutti i giorni o l'ambiente di lavoro ecc., come a pratiche meno nobili di produzione di apprendimento. Eppure, soprattutto con gli adulti, è difficile che si verifichi un apprendimento efficace e duraturo a seguito di un percorso solo formale e istituzionalizzato.
Nel campo dell'educazione degli adulti si riconosce pari importanza alle iniziative formali e a quelle non formali (al di fuori dunque delle principali istituzioni d'istruzione e che di solito non porta a certificati ufficiali) nello sviluppo di abilità e conoscenze e nel favorire il cambiamento di attitudini e motivazioni.

---

[108] Giovanni Bonaiuti (a cura di*), E- LEARNING 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, op. cit. pp.37- 39

L'apprendimento non formale è quello per intenderci che si ritrova nei contesti di apprendistato.
L'apprendimento informale, invece, è il corollario naturale della vita quotidiana. E' necessariamente intenzionale, a differenza degli altri due, e può non essere riconosciuto dal soggetto come apporto alle sue conoscenze e competenze. E' il risultato delle attività quotidiane connesse al lavoro, allo studio, alla famiglia.
Nei documenti della Comunità Europea viene messo in evidenza che formazione non formale ed informale debbano affiancarsi senza interruzione con i percorsi tradizionali. Essendo l'istruzione non formale impartita al di fuori delle istituzioni, è raramente percepita come vera e propria formazione, nonostante venga svolta all'interno degli stessi ambienti di lavoro e sia definita " apprendimento tramite il fare", attraverso l'osservazione da parte del novizio delle modalità di azione da parte dei più esperti, in un contesto di partecipazione guidata.
Se così stanno le cose per l'apprendimento non formale, per quello informale si rischia che venga completamente trascurato, benché costituisca la prima forma di apprendimento e il fondamento stesso dello sviluppo infantile. Non si tratta di apprendimento occasionale.
Ora tutte queste modalità apprenditive si sono riscontrate anche in esperienze in rete, poiché quest'ultima è diventata l'ambiente all'interno del quale si agisce e si apprende. A questo proposito la *Conner* propone una riflessione sulle varie dimensioni utilizzando gli assi cartesiani. Mette in ascisse le dimensioni dell'intenzionale e dell'inatteso e nelle ordinate quelle del formale e dell'informale. I quadranti che risultano permettono di collocare le differenti tipologie di attività connesse a ogni dimensione implicata nell'apprendimento. La dimensione nella quale possiamo collocare la non formale è quella del quadrante "intenzionale- informale".
Ciò che invece abbiamo chiamato *e-learning 2.0* trova la sua ragione d'essere nei tre quadranti esterni a quelli presidiati dal controllo formale.[109]
Gli sviluppi recenti dell'*e- learning 2.0* fanno del web l'ambiente dove si possono integrare il formale e l'informale, dove l'apprendimento si centra sull'utente, sui suoi bisogni reali. A questo proposito Siemens parla di connettivismo per indicare che bisogna guardare all'apprendimento non come a un' accumulazione progressiva di conoscenze e contenuti, ma come a un processo di cura delle sue connessioni che rendono possibile l'accesso alla conoscenza. E' inoltre necessario integrare strumenti diversi definibili come *social software technologies* come mappe concettuali

[109] ibidem cfr. anche M.L. Conner, informal Learning, in Ageless Learner, last update: May 2005; http://agelesslearner.com/intros/informal.html

collaborative, *blogs*, *tagging* tutti volti a promuovere la collaborazione per aiutare a condividere le conoscenze sviluppate nei contesti operativi.

4.4.1 Le comunità virtuali

L'apprendimento a distanza comporta la nascita di comunità virtuali. Esse sono costituite da gruppi di persone che hanno un interesse comune e che comunicano tra loro con regolarità grazie all'uso di tecnologie telematiche. Se ne distinguono 4 tipologie in base ai bisogni che la comunità soddisfa rispetto alle esigenze dei membri,esse sono: di interesse, di relazione, di fantasia e per transazioni.
Gli elementi caratterizzanti sono: i soggetti che interagiscono socialmente; lo scopo comune; una politica che regoli i comportamenti; i sistemi telematici per supportare e mediare le interazioni sociali.
Oggi rispetto al passato ci si concentra non tanto sulla comunità quanto sulle persone e sulle loro capacità di fare *networking*[110] (ad esempio il *blog* è un facile sistema di gestione dei contenuti e sul piano fenomenologico segna l'ingresso del sé aprendo nuove forme di *social network*).
A questo proposito è importante capire in quale misura sia possibile facilitare la nascita di reti sociali finalizzate all'apprendimento in contesti però formali. Il problema è di far incontrare l'aspetto informale, dato dalla spontaneità e dalla assenza di regole, con le dimensioni più artificiali della formazione.
Si è detto dei blog che consentono alle persone di portare in rete il loro sé, attraverso la messa in comune di interessi del più vario tipo attraverso il quale si ha uno spostamento dalla comunità ad una rete di relazioni e scambi, trasformando internet da rete di contenuti a infrastruttura di discussione.
Ciò mette in evidenza due aspetti: la multiappartenenza e la fiducia.
La prima è la possibilità di generare diverse connessioni, sulla base dei diversi interessi dei singoli; la seconda è ciò che si crea attraverso la riconoscibilità e la reputazione che l'utente ha saputo crearsi attraverso anche l'autonarrazione. Un'altra modalità è data dall'uso del forum che ho utilizzato nella mia ricerca.
Ancora possiamo dire che le comunità si distinguono in: comunità virtuali di apprendimento e gruppi collaborativi. Le prime sono caratterizzate da: uno scopo, un senso di appartenenza, confini, una durata temporale, fattori abilitanti e di coesione.

[110] Ibidem

I gruppi collaborativi si differenziano perché basati su attività più strutturate, che prevedono specifici vincoli in termini di ruoli, tempi, obiettivi.
Il soggetto può passare da un contesto di rete a un altro in maniera spesso imprevedibile e comunque spontanea, attraverso una sorta di "gemmazione spontanea" dove sono le affinità di argomenti trattati e gli interessi comuni che consolidano la rete di relazioni.
La collaborazione in rete è ovviamente più complessa di quella in presenza. I problemi maggiori riguardano la difficoltà di rappresentare un gruppo nell'ambiente di rete per mancanza di contatto diretto tra i partecipanti..

4.5 I presupposti teorici dell'*e-learning*

L'è- learning nasce da presupposti teorici ben specifici infatti l'essere umano ha da sempre ideato e messo a punto apparati tecnici (e procedure per la loro utilizzazione) con cui modificare il proprio ambiente di vita, rimanendo, a sua volta, esso stesso modificato dai prodotti del suo agire.
Come dice *Frabboni* l'incontro tra natura e tecnica si dispiega su tre piani: il primo riguarda il *proprium* della natura umana, cioè la produzione di un mondo artificiale e la convivenza con esso (gli oggetti e i sistemi simbolici che popolano l'ambiente di vita e che fanno la cultura e il mondo dei saperi).
Il secondo, che si dispiega sul piano di intersezione tra natura e tecnica, si attiene al fatto che tale convivenza implica che la stessa natura umana si trasformi venendo coinvolta in complessi processi di co- evoluzione con i prodotti della tecnica (è noto come l'avvento della scrittura ed in particolare la stampa abbia modificato l'intero assetto cognitivo dell'uomo).
Il terzo piano riguarda la progressiva riduzione dei confini di autonomia del mondo naturale a seguito dell'attuale espandersi della tecnica al punto da far temere la completa sopraffazione del primo ad opera della seconda.
L'equilibrio che regola il rapporto fra natura e tecnica emerge oggi in modo sfuggente pertanto la riflessione pedagogica assume su di sé l'impegno e la responsabilità di inoltrarsi in questo rapporto per spiegarlo con l'aiuto di diverse discipline scientifiche.
La biologia, fra queste, è quella scienza con le quali la pedagogia intesse degli scambi attraverso i quali riflettere sul concetto di natura approfondendo l'antinomia uomo – ambiente.[111]
La biologia offre la possibilità di problematizzare le interconnessioni tra vincoli genetici e vincoli ambientali lasciando emergere la singolarità di ogni individuo.

[111] Franco Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione Pedagogia generale*, op.cit., ccapitolo 2,3,4.5.

Il punto di riferimento che favorisce lo sguardo pedagogico è la teoria evoluzionista. Essa costituisce uno dei punti di avvio della rivoluzione epistemologica che ha investito le scienze contemporanee. Il concetto di evoluzione nelle sue formulazioni successive viene ulteriormente definito e all'idea di evoluzione lineare e prevedibile si contrappone l'idea di una evoluzione soggetta a cambiamenti repentini. Non esiste una natura data e immutabile cosi come non esistono barriere tra i sistemi viventi, in base ai quali stabilire delle rigide gerarchie. Le differenze tra uomo e natura, vengono interpretate come contributo di ciascuna specie al complessivo equilibrio dell'intero ecosistema.
La ricomposizione della frattura natura – cultura si collega alla ricomposizione della frattura cervello – mente.

A questo proposito i più recenti studi neurologici hanno rilevato come i processi mentali siano il prodotto dell'organizzazione e della funzionalità del sistema nervoso e come tale organizzazione si costruisca all'interno delle relazioni di scambio che il sistema nervoso intrattiene con l'ambiente, nel corso dell'esistenza di ciascun soggetto.
Il rapporto tra cervello- mente- ambiente sottolinea la funzione centrale delle stimolazioni ambientali e quindi dell'esperienza, nelle zone dell'encefalo umano.
L' ambiente è inteso come l'insieme delle condizioni fisiche ma anche l'insieme degli artefatti e delle tecniche che hanno determinato l'antropizzazione dell'ambiente fisico.
Nella specie umana lo sviluppo del cervello è strettamente collegato ai processi apprenditivi. La dotazione genetica alla nascita non è sufficiente a garantirne la sopravvivenza infatti sono i processi di apprendimento, che si realizzano nell'interazione fra genotipo e ambiente, a sopperire a questa incompletezza innescando lo sviluppo del cervello umano: lo sviluppo consiste nell'utilizzare gli stimoli dell'ambiente naturale e culturale per evolversi.
Nella naturale incompletezza biologica dell'uomo trova radici la creatività umana che si esprime nella costruzione di prodotti della cultura: scienza e tecnologia, arte e letteratura, filosofia e politica. [112]
Da una parte la tecnica si delinea come prodotto della natura, della funzionalità naturale del cervello mente; dall'altra parte la natura si rivela continuamente esposta alla tecnica che la travolge in maniera pervasiva.
La cibernetica come stato evolutivo della ricerca tecnologica, consente di problematizzare il concetto di tecnica per approfondire il rapporto tra cervello e macchine pensanti, tra intelligenza biologica e artificiale.
L'analogia mente e computer consente di avviare una serie di approfondimenti sui processi dell'intelligenza umana.

[112] Ibidem

Il rapporto tra natura e tecnica è oggi al centro del dibattito filosofico, politico, etico perché si sente il pericolo di una sopraffazione della natura da parte della tecnica. In principio la tecnica si presentava come strumento a disposizione dell'uomo per arginare l'azione della natura poi si è trasformata nelle forze che regolano oggi l'ambiente dell'uomo.

La riflessione sulla problematicità del rapporto tra natura e tecnica riguarda il discorso pedagogico, da una parte, perché investe la conoscenza dell'oggetto, della ricerca pedagogica (il soggetto in formazione) dall'altra, la riflessione natura – tecnica, interessa la complessiva progettualità pedagogica (organizzazione degli spazi, dei tempi delle attività formative) e la pluralità dei prodotti materiali e simbolici utilizzati nel corso delle attività.

Il rapporto che lega l'uomo alla tecnica è infinitamente intrecciato ed esso offre alla pedagogia e all'educazione uno spazio di riflessione problematico.

La pedagogia si muove divisa tra posizione diversificate e divergenti che vanno dall'accettare gli sviluppi tecnologici come risorsa educativa alla critica più ostinata.

L'uomo ha prodotto oggetti che gli servissero d'aiuto nella vita quotidiana per ovviare alle proprie carenze biologiche e amplificare le carenze fisiche.

Allora la tecnica, ossia la cultura prodotta dall'uomo, è tornata all'uomo trasformando la sua intelligenza. [113]

La specie umana ha la possibilità di realizzare il proprio adattamento attraverso la costruzione di strumenti in grado di compensare i propri limiti biologici e questo lo fa attraverso l'agire tecnico. Attraverso di esso l'uomo stabilisce e sperimenta connessioni nuove fra gli elementi e le cose e, in questo modo, proietta la propria azione verso la costruzione di un mondo possibile.

L'essere umano ha dato piena esplicazione della sua incompletezza passando dalla costruzione dei primi rudimentali arnesi destinati a difenderlo e a procurargli il cibo alla costruzione di sofisticate tecnologie informatiche. Con il passare del tempo l'uomo analizzando se stesso, la struttura del suo pensiero e le strategie del suo funzionamento, ha messo a punto delle macchine sempre più specializzate.

Nello stesso tempo analizzando le tecnologie da lui prodotte ha avuto modo di riflettere ulteriormente sul funzionamento del suo pensiero soffermandosi sulle differenze che emergono tra cervello biologico ed elettronico.

In termini temporali è intorno agli anni quaranta che c'è un'attenzione particolare degli scienziati per la costruzione di macchine capaci di interagire con gli esseri umani.[114]

---

[113] Ci sono molte implicazioni che trattano dell'incompletezza della specie umana. Si confronti pag 112 Frabboni e Pinto Minerva, *Introduzione alla Pedagogia Generale*.

[114] Ivi si confronti, pag 114.

Si sviluppa, così, la scienza cibernetica che cerca di costruire una serie di sistemi in grado di autoregolarsi, sono sistemi di elaborazione delle informazioni di tipo digitale[115],di tipo adattivo e di tipo algoritmico.
In questa disciplina si parte dal fatto che l'intelligenza umana è considerata una proprietà del cervello e la possibilità di riprodurla artificialmente è collegata allo studio dei processi cognitivi.
Questi studi nel tempo vengono approfonditi: da una parte si ragiona intorno all'ipotesi del pensiero come elaborazione delle informazioni e dall'altra vengono sviluppati gli studi sull' organizzazione reticolare del cervello.
Intorno al 1956 negli Stati Uniti ad opera di un gruppo di matematici e logici vengono ideati dei programmi capaci di istruire il computer a simulare le funzioni fondamentali dell'intelligenza umana, nasce così una nuova disciplina *l'Intelligenza Artificiale (IA)* che diventa il punto di riferimento negli studi sulle relazioni uomo- macchina.
Secondo i suoi paradigmi la rappresentazione mentale è concepita come simile al linguaggio e la computazione come analoga alla logica: l'intelligenza viene identificata con il ragionamento deduttivo (che consiste nel ricavare conclusioni necessarie da premesse generali, sulla base delle regole della logica).
In questo modo il ragionamento deduttivo permette al pensiero di scavalcare l'ambivalenza dei dati dell'esperienza sensibile. Con l'avvento dell'*IA* si assiste ad un cambiamento di paradigma rispetto alla prima cibernetica per la quale l'obiettivo della ricerca era quello di individuare il modello di interconnessione tra cervello e pensiero (per riprodurlo poi in macchina). Con la seconda cibernetica gli stati mentali del soggetto umano sono descritti al di là di ciò che si verifica a livello del corpo e del sistema nervoso centrale cioè indipendentemente dalla struttura organica del cervello e dal suo funzionamento fisico. In maniera analoga il software di una macchina è indipendente dall'hardware su cui è applicato.
L'oggetto di studio specifico dell'*IA* è rappresentato dai processi di elaborazione delle informazioni; essa dà valore all'ipotesi che la mente è disgiunta dal corpo, il pensiero dal cervello e l'equivalenza funzionale fra cervello e computer non implica un'equivalenza strutturale fra neuroni e circuiti elettronici.
L*'IA* provoca un grande dibattito che avvia negli anni settanta una revisione del paradigma standard della elaborazione delle informazioni.

[115] Capace cioè di rappresentare la realtà usando il sistema astratto, lineare convenzionale del codice binario, costruito su una successione di numeri interi 0/1

Riguardo questi assunti, tra gli studiosi, *Neisser*[116] esprime delle riserve sugli aspetti schematici dei programmi dell'informazione computerizzata rilevando come essi non rendano giustizia alla complessità che connota l'agire umano.
Riserve e critiche arrivano dalle neuroscienze che avanzano l'analogia mente/cervello che si contrappone sia alla prima cibernetica che alla seconda. La prima analogia cervello /computer non lascia emergere le specificità del sistema nervoso; la seconda è incapace di dimostrare il legame tra il pensiero e il cervello suo sostrato. Queste critiche fanno entrare in crisi l'approccio funzionalista nel rapporto fra cervello, mente e computer. Si inserisce nel dibattito la scienza cognitiva perché è ormai necessario capire in base a quali principi i sistemi intelligenti interagiscono con il proprio ambiente, occorre studiare i processi cognitivi dell'uomo in modo da riprodurne l'architettura interna e per fare questo occorre l'aiuto di altre discipline (la linguistica, la filosofia, la psicologia, le neuroscienze).
Il connessionismo e la nuova cibernetica cambiano la prospettiva infatti l'intelligenza può essere compresa solo studiando la sua genesi , attraverso l'osservazione dell'emergere delle capacità superiori dalla struttura di base: il computer diventa lo strumento per simulare quello che avviene nelle reti neuronali e non un modello.
Le ricerche sulle analogie e sulle differenze che esistono tra intelligenza biologica e artificiale forniscono alla pedagogia occasioni di approfondimento teorico. C'è un ripensamento sull'intelligenza umana e sulla sua evolutività. La pedagogia è portata a studiare quali sono gli effetti sullo sviluppo cognitivo provocati dal contatto con le nuove tecnologie.
Uno dei primi studiosi che si è interessato delle modificazioni introdotte dalle tecnologie nei processi cognitivi è stato *McLuhan.* Egli ha messo in evidenza come i mezzi meccanici (ad esempio l'aratro) non sono stati altro che l'estensione del sistema muscolare umano. Allo stesso modo i mezzi elettronici sono il prolungamento dell'intero sistema nervoso: così come la cultura tipografica ha profondamente modificato le precedenti forme di pensiero, tutte legate all'oralità, così le tecnologie elettroniche stanno oggi modificando i modi di procedere dell'intelligenza.
È importante anche il contributo di *Olson*[117] che ha approfondito le relazioni lingua orale/ lingua scritta. Egli ha ritrovato che la lingua orale è la lingua del colloquio e della comunicazione retorica: l'enunciato ha senso perché è calato nella contingenza in cui svolge la funzione retorica, interpretata come una funzione essenzialmente sociale. La comprensione è legata al contesto dei colloquianti. La comprensione implica la

[116] Padre della psicologia cognitivista,
[117] Frabboni e Pinto Minerva, *Introduzione alla Pedagogia Generale*, op. cit., pag 122.

compartecipazione di tutti i sensi in un approccio sinestetico. Secondo il suo pensiero la lingua scritta privilegia la funzione logico formale, crea una frattura tra significato e significante e richiede il formarsi di una specializzazione cognitiva: il prevalere del senso della vista. Il significato diviene visibile solo attraverso simboli e grafici. E' molto difficile pertanto impadronirsi della tecnica della scrittura.
Oggi il carattere tecnologico della scrittura si specifica ulteriormente con le modalità attuali di scrittura informatica e telematica: dall'elaborazione dei testi, alla gestione degli archivi, alla posta elettronica[118].

4.5.1 L'utilizzo delle tecnologie nei sistemi di formazione formali e non-formali

Dobbiamo necessariamente acconsentire al fatto che l'essere umano, oggi, è bombardato da miliardi di informazioni delle quali si appropria in maniera frammentata. Egli trova difficoltà a capire le interconnessioni fra esse, col rischio di far propri saperi che non corrispondono alla verità scientifica.
Questo ci fa riflettere sull'uso delle tecnologie che, sempre più, produrranno una vera e propria inondazione di testi scritti e immagini: una cultura simbolica precostruita, senza un'anima, che esproprierà l'essere umano del contatto diretto con la realtà e dell'uso del linguaggio sia parlato che corporeo (*Frabboni 2007*).
Frabboni chiama questo modo di fare ed essere "alfabetizzazione debole" e presuppone che si arriverà alla supremazia dell'immagine, rispetto agli altri mezzi utilizzati per la conoscenza, perché essa richiede uno sforzo cognitivo minimo favorendo atteggiamenti di superficialità. [119]
A questo punto è necessario mettere in evidenza, anche, gli aspetti propositivi del fenomeno e come ci dice *Maragliano*: *dobbiamo porci la questione in termini culturali prima che in termini tecnologici.*
La multimedialità infatti fa rumore, in senso metaforico, e mette in crisi la condizione di esclusività epistemologica che ha sempre avuto l'istruzione formale, un'esclusività che ha negato il confronto con altri mezzi di comunicazione oltre la stampa.
Le modificazioni interne ed esterne al soggetto dovute al moltiplicarsi delle esperienze legate ai media della comunicazione si presentano però cariche di positività per il futuro.
Oggi c'è una netta preferenza dei bambini e dei ragazzi nei confronti delle tecnologie multimediali. Questo perché la multimedialità coinvolge zone corporee e mentali più

[118] ibidem
[119] Ivi,pag. 188

estese rispetto a quelle dei media tradizionali e sollecita forme di apprendimento immersivo rispetto all'apprendimento per astrazione più freddo.
Infatti i meccanismi immersivi sono collegati alle modalità di ascolto e coinvolgono l'intero apparato senso-percettivo del soggetto perciò diventa necessario e opportuno che il mondo della formazione si apra a questo mondo in modo che nasca una collaborazione tra la logica dell'immersione e quella dell'astrazione.[120]
Egli mette in evidenza che la formazione formale, ancorata in larga misura alla lingua scritta, può trovare la chiave di volta per rompere il suo isolamento rispetto agli altri ambienti di vita dove gli individui sono a contatto con luoghi che sono dominati dalle tecnologie [121].
L'evoluzione tecnologica nella società della conoscenza contamina l'intero spazio della comunicazione offrendo opportunità di implementazione. Questo uso da parte dei soggetti determina una trasformazione nelle intelligenze dei soggetti, nei saperi della cultura cioè nei contenuti della formazione. Il fatto che i media siano diversificati, e il fatto che essi si possano combinare, ha favorito l'apertura dei saperi tra loro perché il moltiplicarsi dei luoghi, dei tempi e dei modi in cui si costruisce la conoscenza corrisponde ad una nuova configurazione del sapere come spazio dinamico e aperto. Da questo incontro e scambio i singoli campi del sapere perdono i loro confini tradizionalmente riconosciuti, e si aprono alla multidimensionalità dei nuovi media *(Frabboni, 2004).*
La prospettiva è quella di utilizzare libro, cinema, televisione, l'ipertesto in maniera creativa e interconnessa e questo implica logiche strategie di pensiero differenti ma indispensabili nella società complessa di oggi. La logica di tipo reticolare ramificata permette di entrare negli avvenimenti, di catturare velocemente informazioni diverse e di coglierne i nessi.
Dobbiamo riconoscere che i nuovi e più recenti studi telematici stanno aprendo nuove e importanti alternative educative e le reti informatiche nella loro qualità di estensori del sistema nervoso stabiliscono nuovi orizzonti per la formazione.
La virtualità della telematica offre una serie di opportunità la connettività, l'ipertestualità, l'interattività.
La prima è la possibilità di connettersi ad un numero illimitato di informazioni; la seconda consente di accedere immediatamente e senza limiti a tute le informazioni che hanno un rapporto tra loro (la memoria personale è amplificata nella memoria globale

[120] Roberto Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Editori Laterza, Milano, 2007, pag.22-24
[121] ibidem

per la ricerca delle informazioni); la terza permette il collegamento in rete. Essa consente di partecipare personalmente a qualsiasi situazione ovunque essa si svolga. Tutto questo apre a nuove forme di apprendimento e a modi inediti di organizzare i processi educativi.

Nello spazio virtuale, pertanto, è possibile sia allestire aule virtuali all'interno delle quali riunire, intorno ad un'idea condivisa, delle comunità di apprendimento, individui collocati in luoghi diversi e lontani che hanno l'opportunità di approfondire il loro campo di interesse. In questo modo i processi di costruzione della conoscenza si amplificano e si approfondiscono nelle forme di pensiero collettivo.[122]

Nello stesso tempo non dobbiamo dimenticare che la cultura simbolica nasconde alcune insidie: quelle che rappresentano l'anticamera per l'alfabetizzazione debole, e quelle che riguardano lo stato di solitudine dei giovani, che utilizzano il computer in tutte le sue dimensioni, rispetto al contesto sociale e al gruppo dei pari del quale fanno parte. L'apprendimento a distanza sarà possibile solo se si adotteranno degli accorgimenti per i fruitori della nostra generazione.

4.5.2 Il costruttivismo come prospettiva di riferimento

L'approccio didattico costruttivista è caratterizzato dal superamento dei paradigmi alla base del comportamentismo[123] e del cognitivismo[124] e concepisce la conoscenza come

---

[122] A. Calvani, M.Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*. Erickson, Trento, 1999.

[123] Il comportamentismo (o psicologia comportamentale) è un approccio alla psicologia, sviluppato dallo psicologo John Watson agli inizi del Novecento, basato sull'assunto che il comportamento esplicito è l'unica unità di analisi scientificamente studiabile della psicologia.
I costrutti teorici utilizzati fino a quel momento dagli strutturalisti (Edward Titchener) e dai funzionalisti (James R. Angell) sembravano a Watson troppo esposti al rischio di soggettivismo; l'unica possibilità, secondo lui, per giungere ad uno studio realmente scientifico del comportamento umano consisteva appunto nell'elidere a priori il costrutto teorico di *mente*, per focalizzare la ricerca sperimentale solo sui comportamenti manifesti.
La mente viene quindi considerata una sorta di una scatola nera il cui funzionamento interno è inconoscibile e, per certi aspetti, irrilevante: quello che importa veramente per i comportamentisti è giungere ad un'approfondita comprensione empirica e sperimentale delle relazioni tra certi tipi di stimoli (ambientali) e certi tipi di risposte (comportamentali). All'interno di questo ampio approccio, viene posta enfasi su particolari aspetti. Uno degli assunti principali è il meccanismo del condizionamento, in base al quale l'associazione ripetuta di uno stimolo, detto stimolo neutro, con una risposta che non è ad esso direttamente correlata, farà sì che, dopo un periodo di tempo, a tale stimolo segua la risposta condizionata (Del Miglio CarlaMaria, a cura di, Manuale di Psicologia Generale, Edizioni Borla, Roma, 1997, pp. 315-344).

[124] Prospettiva della psicologia contemporanea che si sviluppa a partire dalla secondo metà degli anni '50, in aperta opposizione al comportamentismo. Di quest'ultimo, il cognitivismo rifiuta soprattutto la concezione riduttiva della relazione stimolo-risposta, riportando al centro dell'indagine l'organismo quale mediatore attivo tra le sollecitazioni provenienti dall'ambiente (*input*) e i comportamenti posti in essere dall'organismo stesso (*output*).
Una delle caratteristiche distintive del cognitivismo è la sua decisa connotazione interdisciplinare, raccogliendo al suo interno contributi provenienti da aree di ricerca che comprendono la filosofia, la linguistica, l'antropologia, l'informatica, la cibernetica e le neuroscienze.
Nel cognitivismo, la mente viene considerata sostanzialmente come un elaboratore di informazione, funzionalmente non molto dissimile dai modelli computazionali proposti dai teorici dell'intelligenza artificiale
Tra i più importanti esponenti di questo pensiero abbiamo Neisser, e Gardner (Del Miglio CarlaMaria, a cura di, Manuale di Psicologia Generale, Edizioni Borla, Roma, 1997, pp.345- 361).

prodotto della costruzione attiva di significati da parte del soggetto, attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale, e dunque soggettiva ma socialmente e storicamente contestualizzata.

Questo nuovo approccio nasce nel corso degli anni ’80 quando un nuovo quadro teorico si fa luce. In questo periodo si utilizza il termine emergente, “costruttivismo” per contrassegnare la svolta, rispetto ai tradizionali modelli della conoscenza.

Il termine si presta a stabilire nuove alleanze con i termini: progettazione, modelli didattici e tecnologie.

Calvani mette in evidenza come il costruttivismo *scaturisca dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell’idea che la conoscenza possa essere “rappresentata” avvalendosi di modelli logico- gerarchico e proposizionali.*” (*Calvani 1998).*

I concetti principali che caratterizzano l'attuale costruttivismo possono essere ricondotti a tre: la conoscenza è considerata come prodotto di una costruzione attiva del soggetto; essa ha carattere “situato”, ancorato nel contesto concreto; essa si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale[125].

Come specifica *Calvani* le nuove tecnologie si alleano con il costruttivismo e lo considerano un mezzo per introdurre nuove modalità di apprendimento, basato sulla “metacognizione” e sul superamento del sistema classe-scuola verso lo scenario della classe globale.[126]

Gli ambienti di apprendimento sono considerati ambienti virtuali di incontro tra diverse prospettive e molteplici “strade percorribili” e le tecnologie sono considerate come strumenti per amplificare la comunicazione, la condivisione della conoscenza, la cooperazione e l’integrazione interpersonale (*Galliani, 2004*).

Uno dei paradigmi psico-pedagogici dell’apprendimento in rete che si è occupato e si occupa degli aspetti sociali dell’interazione dell’uomo con l’ambiente per costruire significato e senso è il costruttivismo sociale.

Varisco elenca i presupposti di tale paradigma e dice che si possono riconoscere:

−nella conoscenza come costruzione dall’esperienza;

−nell’apprendimento considerato come una personale interpretazione del mondo. Esso è attivo (il significato si sviluppa sulla base dell’esperienza), è collaborativo (negoziato da molteplici prospettive), è situato (accade in contesti reali oltre che realistici);

---

[125] D.H. JONASSEN *Thinking Technology, Toward a Constructivistic Design Model,* in “Educational Technology”, XXXIV, April, (1994), pp. 34-37.

[126] SI CONFRONTI A. CALVANI. *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa, 1995 e CALVANI A., B. M. VARISCO., (a cura di), *Costruire decostruire significati*, Cleup, Padova, 1995.

− nella valutazione come parte integrante del compito e non un'attività separata.
Secondo tale prospettiva l'ambiente per l'apprendimento è un luogo in cui si lavora aiutandosi reciprocamente e avvalendosi di una serie di risorse e di strumenti in attività guidate all'interno di quelle che vengono definite comunità di pratica.[127]
Alcuni esempi significativi sono: le *Community of Learners* (*A.L. Brown, Campione*), *l'Apprendistato cognitivo (Colins, Brown, Newman*), le *Comunità di Pratica (Wenger*)[128].
Calvani e Rotta riferendosi allo stesso paradigma sottolineano l'importanza dell'ambiente di apprendimento di tipo collaborativo piuttosto che l'importanza dell'istruzione come sequenza preordinata e sostengono l'importanza del discente in questo processo; affermano, però, che il costruttivismo non ha una didattica forte da proporre e che la parte propositiva si riduce a raccomandazioni piuttosto generali *(Calvani, Rotta, 1999).*

4.5.3 Le piattaforme

Quando si progetta l'apprendimento a distanza occorre valutare la predisposizione dell'ambiente virtuale-fisico in cui i contenuti e i corsi possono essere erogati *on line,* occorre, in altre parole, prestare attenzione alla piattaforma[129]utilizzata.
Le piattaforme pensate per *l'e-learning* sono numerose e si distinguono principalmente per le esigenze cui vogliono rispondere. Esse, infatti, offrono numerose soluzioni alle diverse figure coinvolte nel processo di apprendimento (docenti, tutor, studenti, amministratori, classi virtuali, ecc.).
Esse cercano, inoltre, di rispondere a numerose esigenze: di gestione di messaggistica e di contenuti di dati e informazioni; di erogazione dei materiali didattici, di gestione di attività collaborative o di simulazioni, di verifica dei risultati e di monitoraggio e valutazione dell'intero sistema.

---

[127] B.M Varisco., *Costruttivismo socio culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.
[128] Cfr. B.M. Varisco, *Costruttivismo socio culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.- M.B. Ligorio *Community of Learners, Strumenti e metodi per imparare collaborando*, TD- Tecnologie Didatttiche, n.4- 1994, pp. 24 35.- A. Collins, J.Seely Brown, S.E. Newman, *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere efar di conto*, in Pontecorvo, aiello, Zucchermaglio*, I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano, 1995.
[129] Tecnicamente la piattaforma e-learning è una complessa architettura software costruita intorno un data base (il data base o base di dati è un archivio di informazioni classificate in tabelle di descrittori collegate in base a diversi criteri che ne permettono l'utilizzo in diversi contesti operativi e facilitano la gestione, il reperimento, la modifica o la cancellazione dei dati in modi "ragionati" ed efficienti.)
costituito dalle informazioni relative ai contenuti dei corsi, dai dati anagrafici degli utenti e dai dati di carattere amministrativo/gestionale, R. Maragliano (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Ed. Laterza, Bari, 2004.

Per *Calvani e Rotta* la classificazione dei modelli didattici e degli stili di insegnamento e apprendimento possibili in rete permette di identificare quattro categorie di piattaforme:

1. quelle prevalentemente orientate alla gestione delle interazioni e alla condivisione di informazioni, materiali e opinioni e quindi maggiormente orientate ad un approccio collaborativo;
2. quelle che sono più orientate all'editing, all'erogazione e al management di materiali didattici destinati ad un percorso di apprendimento autonomo da parte del discente;
3. gli ambienti specializzati per il training a distanza che, come nella categoria precedente, sono maggiormente orientati a rispondere a una domanda di formazione professionale, di training e prevalentemente individuale e quindi centrata sui contenuti;
4. le piattaforme per gestire situazioni ad alto livello di interazione e maggiormente orientate alle esigenze degli studenti e quindi più appropriate in ambito scolastico[130].

Maragliano in *Pedagogie per l'e-learning* ripropone la classificazione secondo il modello didattico e identifica tre ipotesi di piattaforma riferiti ai tre modelli formativi come principali tipologie di corsi *on line*, anche se non si escludono molte soluzioni intermedie tra un modello e l'altro[131]:

1. il modello di autoistruzione in cui l'attività formativa si svolge prevalentemente tramite lo studio individuale e i contenuti vengono presentati in forma manualistica o al massimo ipertestuale ma senza azioni orientate a forme di personalizzazione. In questo caso la piattaforma è utilizzata prevalentemente come strumento di erogazione di corsi e contenuti e di test e feedback per cui l'interazione è principalmente di tipo verticale allievo-esperto (prestazione di erogazione e *feedback*);
2. il modello collaborativo in cui l'attività è più centrata sull'allievo per cui, oltre a contenuti strutturati, vengono proposte anche altre risorse per rendere più flessibili, articolabili e quindi personalizzabili, i percorsi di apprendimento e il raggiungimento degli obiettivi è subordinato all'interazione dell'allievo con i compagni. La piattaforma, allora, deve fornire efficaci strumenti di comunicazione e di ambienti differenziati in base alle attività, oltre a solidi strumenti di archiviazione e di gestione dei contenuti. Fondamentali sono qui gli strumenti "*groupware*" che permettano la comunicazione e il lavoro cooperativo, sincrono e asincrono quali posta, *forum*, *chat*, videoconferenza, applicazioni condivise,ecc. (prestazione di ambienti e prodotti condivisi) ;
3. il modello laboratoriale, interamente tagliato su misura degli allievi in quanto l'azione progettuale e gli obiettivi individuati vengono continuamente rimodellati in

---

[130] A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Interne*t, op. cit. pp.124-133.
[131] L. Fasolino, *Piattaforme e progetti di formazione*, in R. Maragliano (a cura di), Pedagogie dell'e-learning, op. cit. pp. 42-63.

itinere a seguito delle necessità che emergono di volta in vola dall'interazione con i partecipanti. I materiali, in questo caso, non sono strutturati e non si presentano in formati definitivi, ma si costruiscono attraverso l'attività pratica degli allievi i quali partecipano attivamente alla costruzione del corso condividendo le esperienze e definendo soluzioni collettive ai problemi. La piattaforma deve, pertanto, offrire sia un potenziamento delle funzionalità di comunicazione e lavoro cooperativo sia un incremento delle funzioni indirizzate alla gestione- produzione dei contenuti. In questo caso si enfatizzano gli aspetti sociali, creativi e pratici dell'apprendimento che conduce alla produzione di veri e propri "artefatti" di conoscenze e contenuti.

Sono interessanti anche le affermazioni di un lavoro pubblicato su una rivista *on line,* di Guerra (et al.)[132] dove si espongono le caratteristiche di una piattaforma e-learning. Esse devono essere le seguenti:

− l'effettiva separazione della piattaforma di erogazione dai contenuti erogati;

− la tracciabilità (possibilità di registrare la fruizione dei contenuti da parte degli utenti), la quale rende possibìle la valutazione dei progressi dei discenti;

− la possibilità di gestire i contenuti dell'apprendimento;

− la modularità (possibilità di personalizzare, rendere, flessibile, adattabile, interoperabile il sistema);

− la possibilità per il docente di progettare ed erogare test di valutazione da sottoporre ai discenti;

− la gestione di studenti e classi (possibilità di registrazione degli allievi e loro iscrizioni a uno o più corsi).

4. 6 Costruzione di una comunità di pratica attraverso *l'e-learning*

Secondo *Calvani, Varisco e Galliani* l'ambiente per l'apprendimento è un luogo in cui si lavora aiutandosi reciprocamente avvalendosi di una serie di risorse e di strumenti per lo svolgimento di attività guidate all'interno di quella che viene definita Comunità di Pratica.[133]

Nonostante l'apprendimento sia sempre individuale e contestualizzato, il gruppo assume importanza come luogo di apprendimento nel quale lavorare in modo attivo, cooperativo e collaborativo.

---

[132] 14 L. Guerra, M. Fabbri, S Lovece, G. Maeran, E. Pacetti, F. Zambotti, *Analisi della letteratura in materia di Learning Object*s, in Ricerche di Pedagogia e Didattica, 2006, rivista on line: http://rpd.cib.unibo.it/archive/00000017/

[133] A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media,* B.M Varisco., *Costruttivismo socioculturale,* Carocci, Roma, 2002.

L'attenzione al contesto e la programmazione per progetti mette sempre in primo piano il soggetto in quanto entrambe finalizzate al raggiungimento di obiettivi di sviluppo delle abilità metacognitive e di formazione dell'autonomia dei singoli appartenenti alla comunità.

Il docente stimola e sostiene le relazioni finalizzate alla collaborazione di gruppo, valorizzando comunque il ruolo dei singoli. Oltre alla relazione insegnante/formatore-soggetto che apprende assume quindi molta importanza anche la relazione tra studente/i e studente/i.

Negli ambienti virtuali della formazione a distanza è possibile che si formino delle comunità di apprendimento virtuali attraverso il lavoro di rete, in un ambiente che di "virtuale" ha solo il luogo di interazione:può essere considerata come comunità reale finalizzata all'educazione e alla formazione di giovani e/o adulti perché al suo interno si lavora attraverso azioni cooperative e collaborative.

Nel momento in cui le comunità virtuali si pongono come fine il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, con strumenti e metodi utili per questo fine, allora esse rappresentano un "ponte" tra apprendimento formale e informale e si configurano come Comunità Virtuali di Apprendimento. Esse assumono una particolare dimensione formativa nel momento in cui possono essere definite come «particolari raggruppamenti di persone con affinità di interesse che svolgono sulla rete attività collaborativa di apprendimento o di soluzioni di problemi, attraverso reciprocità ed autoriflessione»[134].

All'interno del mondo delle Comunità Virtuali di Apprendimento assume particolare risalto il *focus* rivolto all'interazione ai fini della costruzione collaborativa di conoscenza, ponendosi come crocevia di interesse di ricerca teorica e metodologica tra formazione e lavoro, *tra e-learning e knowledge management*.

L'e-learning permette alle comunità sia di fare in modo che ciascun soggetto possa partecipare attivamente alle pratiche grazie alla valorizzazione delle differenze degli stili cognitivi di ciascuno, sia di favorire un apprendimento contestualizzato e situato in una rete di pratiche finalizzate a scopi negoziati e elaborati collettivamente.

L'*e- learning*, cioè, rende possibile l'adozione di metodologie attive in grado di centrare l'attenzione sulla persona come soggetto che impara ad imparare e a relazionarsi in ogni momento e luogo. Ciò avviene attraverso l'allestimento di ambienti di apprendimento di stile costruttivista e con il supporto delle tecnologie della comunicazione multimediale e telematica grazie alle quali potenziare la costruzione collaborativa e situata delle conoscenze.

---

[134] A.Calvani, *Rete, comunità e conoscenza*, op. cit., p 9.

4. 7 La formazione in servizio dei docenti attraverso l'*e-learning*: esempi di buone pratiche

La formazione in servizio per i docenti, come ribadito negli Annali dell'Istruzione, è finalizzata al potenziamento delle competenze del personale docente della scuola proprio perché il corpo insegnante rappresenta il perno del rinnovamento della scuola. Questa considerazione è largamente condivisa, come è dimostrato, tra l'altro, dall'attenzione che agli insegnanti è riservata nel dibattito europeo, perché da essi dipende in larga misura il raggiungimento di quegli obiettivi comuni dei sistemi di istruzione e formazione che, fissati a Lisbona nel 2000, ispirano oggi i processi di riforma di molti Paesi europei.

È necessario costruire un sistema di formazione in grado di potenziare le competenze professionali dei docenti e di adeguarle alle nuove esigenze rispondendo, allo stesso tempo, alle aspettative e ai bisogni dei singoli.[135]

L*'e- learning* è uno strumento che facilita la formazione.

Tralasciando l'esperienza positiva dell'Università di Roma Tre nella Formazione degli insegnanti perché ne parlerò in seguito, fra le esperienze italiane di formazione a distanza non fornite dall' università possiamo ricordare quella di *Puntoedu* che non si esaurisce in una modalità di apprendimento individuale perché lo sforzo compiuto da Indire va nella direzione dell'apprendimento collettivo dell'organizzazione scuola nel suo complesso.

Puntoedu offre formazione a formatori (insegnanti, dirigenti, ecc.) che inevitabilmente ricade sull'organizzazione, sul sistema scuola, trasformandolo.

Il trasferimento dei diversi saperi individuali verso il sapere condiviso nel sistema, una delle *mission* principali di *Puntoedu*, consiste nella progettazione e implementazione di laboratori di apprendimento.

All'interno di questi laboratori si realizza la progettazione attiva, in cui ognuno partecipa al processo di sperimentazione.

L'ambiente *Puntoedu* attiva i necessari circuiti di condivisione, discussione e rielaborazione che, attraverso un percorso di «negoziazione», mettono a disposizione dei corsisti risorse didattiche che hanno avuto origine anche dai contenuti inizialmente forniti nell'ambiente di apprendimento ma che, dopo tale percorso, hanno dato vita a

[135] Giuseppe Cosentino, Puntoedu: un modello di apprendimento,Verso un sistema per la formazione del personale in servizio della scuola, Quaderni degli Annali dell'istruzione, Periodici Le Monnier, via Meucci, 2 – 50015 Grassina (Firenze), 2005, pp. 3-4.

una serie di altre risorse arricchite del prezioso *know-how* degli stessi individui-corsisti. Tali contenuti sono il risultato delle interazioni indotte che hanno avuto luogo nell'ambiente stesso tra gli attori coinvolti nel processo di apprendimento (corsisti, moderatori dei *forum*, *e-Tutor*).[136]

[136] Silvia Martinucci *e* Leonardo Tosi, *Puntoedu*: *il modello di blended e-learning proposto da Indire*, Quaderni degli Annali dell'istruzione, Annali della Pubblica Istruzione 1-2/2005

Capitolo quinto

E-LEARNING E SISTEMA FORMATIVO UNIVERSITARIO: L'ESPERIENZA DI ROMA TRE.

5.1 L'e-learning nell'università: le ragioni e le linee del cambiamento

La crescita e lo sviluppo sono il grande obiettivo della politica economica di ogni Paese, opportunità per creare lavoro, benessere, ricchezza in modo da poter investire in qualità della vita e progresso sociale per tutti.

I grandi cambiamenti di questi ultimi anni hanno creato scenari competitivi di sempre maggiore complessità quali:

• l'allargamento internazionale dei mercati, che pone a diretto confronto prodotti e servizi prima molto lontani;

• l'intensità della competizione sui costi che spinge a ricercare economie di scala e di scopo;

• l'esaurimento del vantaggio competitivo di modelli produttivi esclusivamente basati sul territorio;

• l'accorciamento dei cicli dei prodotti, dei processi produttivi e delle tecnologie.[137]

A questo proposito occorre sottolineare che l'Italia mostra ormai da anni un significativo differenziale di crescita nei riguardi delle maggiori economie mondiali a cui si accompagnano un progressivo deterioramento della competitività, perdite più accentuate di quote di mercato mondiale e una minor capacità di attrazione di investimenti stranieri.

Le indicazioni della *Commissione Europea (COM 112, 2003)* prevedono che un aiuto importante può essere dato dall'applicazione tecnologica a tutti i settori nella vita dei cittadini.

La politica dell'innovazione invita ad affrontare questo tema con un approccio più ampio rispetto al passato, basato cioè non soltanto sulla relazione tra Innovazione e Ricerca ma sulla visione d'insieme dell'innovazione che sia in grado di restituirne la complessità.

---

[137] Ufficio Studi del Ministro per l'Innovazione e le Tecnologie, *Rapporto innovazione e tecnologie digitali in Italia Ministro per l'Innovazione e le Tecnologie*, disponibile *on line*.sul sito www. Fondazionecrui.it.

Le *TIC* possono dispiegare le loro straordinarie potenzialità di crescita economica, sociale e civile di un Paese e di *empowerment* degli individui i quali, grazie all'uso consapevole delle tecnologie, possono divenire cittadini più informati ed attivi, consumatori e utenti più esigenti e consapevoli, lavoratori più produttivi e di qualità.
L'obiettivo è quello di dare vita ad un "Sistema-Paese intelligente", in grado di apprendere e mettere a fattor comune una quantità crescente di informazioni e conoscenza, organizzandole e traendo da esse nuovo valore.
Lo strumento che potrebbe favorire i cittadini, in questo senso, è proprio l'*e-learning* che fornisce nuove opportunità di formazione e conoscenza flessibili nel tempo e nei luoghi, abbattendone i costi. Costituisce inoltre uno strumento di grande efficacia per la formazione permanente, e apre nuove possibilità a chi lavora ed intende continuare a studiare.
Ecco perché è importante sottolineare come un ruolo di primo piano può essere ricoperto dall'università che utilizza queste modalità di insegnamento nel campo della formazione permanente.
La formazione ai suoi vari livelli è, come noto, una delle priorità dell'azione del Governo Europeo (e dovrebbe esserlo anche del nostro) che ne sta riformando profondamente l'impostazione, l' organizzazione e gli obiettivi.
Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, a livello iniziale e in servizio, rappresenta una priorità nel contesto internazionale e la prospettiva è quella di una formazione in continua evoluzione attraverso programmi ai quali si possa accedere frequentemente e con l'impiego di adeguate tecnologie della comunicazione per acquisire strumenti operativi utili per la risoluzione dei comuni problemi nel lavoro di classe in maniera tale da ottimizzare l'apprendimento di tutti i discenti.
Il riferimento va in via prioritaria alle tecniche di formazione a distanza perché consentono agli insegnanti di lavorare e nello stesso tempo di continuare a formarsi senza eccessivi disagi e con un sicuro risparmio finanziario.[138]

[138] Lucia Cajola- Gaetano Domenici, *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite Editrice, Roma, 2005

5.2 Il progetto Pilota dell'Università di Roma Tre, il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità a distanza *(FAD):* ragioni, scopi e caratteristiche generali del progetto

A partire da questo contesto teorico ha luogo la Formazione a distanza dei docenti a tempo indeterminato, che prestano servizio nella scuola e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio. Essa ha avuto origine, principalmente, dal desiderio dei suoi promotori: i ricercatori del Centro Ricerche e servizi per la Formazione a distanza di Roma Tre [139]. Essi hanno voluto sperimentare una *formazione in servizio* che contemplasse la più ampia *valorizzazione dell'esperienza di studio e professionale dei partecipanti,* per una *ricaduta positiva sui processi educativi scolastici,* così da facilitare, anche per questa via, la promozione di un innalzamento della qualità dell'istruzione, attraverso un riconoscimento formale e capitalizzabile, fino al conseguimento della laurea, delle competenze con essa acquisibili[140].

Questo tipo di formazione ha avuto origine da un'indagine conoscitiva svolta nell'anno 2000 dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio (Direzione Generale) che aveva posto in evidenza come nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria prestassero servizio numerosi docenti che avevano abbandonato gli studi universitari a causa di una serie di ragioni, prima delle quali l'acquisizione del ruolo nella scuola (sicurezza lavorativa) e la constatazione dell'estrema difficoltà di conciliare la frequenza universitaria con gli impegni connessi alla professione di insegnante e all'organizzazione della vita familiare.

Gli esiti di quella ricerca esplorativa avevano così stimolato l'ideazione di un'offerta di istruzione, sempre di livello universitario, che potesse rispondere significativamente alle aspettative e ai bisogni formativi dei docenti che avessero tali caratteristiche, impiegando le soluzioni tecnologiche più avanzate sia sul piano della comunicazione culturale sia su quello della individualizzazione didattica.

---

[139] Essi sono rappresentati dal Gruppo di Ricerca che ha lavorato alla progettazione e realizzazione del Corso di Laurea SdE_FaD della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Il gruppo ha sviluppato uno specifico *know-how*, nel merito della implementazione di corsi e-learning, che ha dato il via alla costituzione del *Centro di Ricerche e Servizi per la Formazione a Distanza (CRiSFaD)*, struttura che fa capo *al Dipartimento di Studi dei Processi Formativi Culturali e Interculturali nella Società Contemporanea*.
Il CRiSFaD, Centro di Ricerche e Servizi per la Formazione a Distanza, svolge attività di Ricerca sui processi formativi con modalità didattica a distanza ed in particolare attraverso l'impiego di piattaforme e-learning. Nell'arco dell'ultimo quinquennio l'impegno dei docenti e ricercatori del Crisfad è stato caratterizzato dallo svolgimento di alcune importanti ricerche sulla qualificazione dei processi e-learning, si segnala a riguardo il Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN 2006-2008) finanziato dal MIUR e in collaborazione con le Università di Bari, Palermo e Cosenza dal titolo "Equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on-line. Modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità". Gli esiti della ricerca sono stati pubblicati nel volume G. Domenici (a cura di), *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*, Lecce, Pensa Multimedia, 2009.

[140] Gaetano Domenici, (a cura di), Presentazione consultabile sul fad http://sdefol.uniroma3.it

In presenza dei "vincoli" di contesto e degli scopi perseguiti, la scelta è giocoforza caduta sulla formazione universitaria a distanza.
Da qui è nato il Progetto per la cui realizzazione si è stipulata una Convenzione tra l' Università degli Studi Roma Tre e la Direzione dell'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio.
Il responsabile scientifico del progetto pilota *Professor Gaetano Domenici* e il Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, in quel periodo il *Prof. Francesco Susi*, in accordo con il Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio , *Dott. Francesco De Sanctis*, hanno dato vita ad una iniziativa che presenta importanti novità sul piano istituzionale e della politica culturale scolastica per la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria statale e paritaria. Iniziativa, peraltro, sottoscritta dalle *OOSS* attraverso il Contratto di lavoro degli insegnanti, e caratterizzata dalla *dimensione integrata della formazione continua* e da una vera e propria *forma di partenariato.*
Cardine del progetto in esame è la realizzazione di un'attività di formazione in servizio, prevalentemente a distanza, in grado di valorizzare l'esperienza pregressa dei partecipanti e, soprattutto, di arricchirne il lavoro educativo quotidiano senza generare interferenze con il suo pieno svolgimento, come accadrebbe invece con la frequenza solo "in presenza" delle attività e dei corsi universitari da parte di molti docenti.
L' esperienza è significativa anche sul piano del suo riconoscimento formale (come dovrebbe succedere nella formazione continua seria e rigorosa), di conseguenza in grado di garantire l'opportuna certificazione delle competenze progressivamente acquisibili, attraverso il riconoscimento di crediti funzionali al conseguimento della Laurea in Scienze dell'Educazione.
Il corso di studi è stato avviato nell'anno accademico 2004-2005 con un numero di immatricolati pari a 1048 studenti. Negli anni accademici 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010 sono state riaperte le iscrizioni al corso e gli immatricolati sono stati rispettivamente 400 e 300 e 250 circa.

5.2.1 Modello organizzativo- didattico della proposta formativa

Per la realizzazione degli interventi di formazione è stato adottato un modello didattico-organizzativo integrato dove l' attività prevalente è di formazione a distanza ma con momenti interattivi in presenza.
L'attività a distanza è realizzata *on line utilizzando Moodle* (acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), piattaforma *open source,* attualmente nella versione 1.9, eventualmente integrata, in relazione a specifiche esigenze formative, da ulteriori moduli software e plug-in appositamente realizzati.
La piattaforma *Moodle,* che costituisce ormai uno standard per iniziative *e-learning* a livello universitario ed aziendale, ha una struttura molto flessibile in grado di consentire: la pubblicazione di una grande varietà di tipologie di materiali didattici (testi, ipertesti, audio, video) in ogni formato; tutte le forme di comunicazione sincrona e asincrona tra docenti, studenti e tutor; attività collaborative in spazi di condivisione delle risorse; la somministrazione di prove valutative oggettive e semistrutturate e il tracciamento accurato di tutte le attività svolte in piattaforma[141]

La scelta della piattaforma risponde a criteri di massima semplicità di accesso per gli utenti e al tempo stesso garantisce ampia flessibilità nell'aggiornamento e composizione modulare degli ambienti.
Moodle, quindi, non risponde soltanto a ragioni di carattere funzionale (economicità, semplicità e flessibilità gestionali) ma ancor prima a ragioni di carattere culturale.
La comunità scientifica che opera intorno a *Moodle,* costituita da sviluppatori informatici, docenti, ricercatori, formatori, opera in sinergia contribuendo ad una continua evoluzione della piattaforma stessa e delle esperienze formative che in essa si realizzano.
Per quanto riguarda il modello didattico organizzativo, sviluppato dal *CRiSFaD,* si fonda sugli esiti delle più recenti ricerche relative ai processi di apprendimento multimediale, alla organizzazione della didattica e dei processi valutativi e può essere schematizzato nei seguenti punti:

1) *Sviluppo multimediale dei contenuti*

I contenuti del corso sono sviluppati in forma multimediale e comprendono in relazione agli specifici obiettivi formativi:

- materiali audio e video
- materiali testuali e ipertestuali

[141] Documento *CRiSFaD.*

- interazioni individuali e di gruppo con docente e tutor
- proposte di esercitazione e autovalutazione
- test valutativi

Nella costruzione dei materiali didattici, da utilizzare per la formazione on line, viene dato grande rilievo alla composizione ed integrazione delle diverse tipologie di materiale multimediale (testo, iperteso, audio, video…) in modo da favorire le migliori condizioni di apprendimento degli allievi.

2) *Struttura modulare del corso*

Si tratta di una scelta che caratterizza peculiarmente il modello didattico e che, dagli esiti conseguiti nelle precedenti esperienze, è risultata essere particolarmente idonea a rispondere ai processi di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento.[142]
Il corso è proposto in moduli, ossia per aggregati di contenuti considerati altamente congruenti per i temi e/o per le metodologie che li contraddistinguono.
La struttura modulare si dimostra utile non solo per personalizzare il percorso di apprendimento ma anche per capitalizzare i tempi di studio, immergersi completamente in una dimensione problematica e trarne maggiore profitto in termine di conoscenze e competenze. Consente infatti la possibilità di esplorare da più punti di vista una stessa questione potendo mettere a confronto approcci disciplinari diversi. Naturalmente ciò implica scelte metodologiche condivise e un impegno progettuale comune.

3) *Attività didattica on line per gruppi*.

Per lo svolgimento delle attività *on line,* in particolare per quelle condotte in forma laboratoriale con la mediazione dei tutor, è opportuno organizzare le attività per gruppi di studenti. Nella costruzione e gestione del gruppo telematico il dato della numerosità del gruppo risulta di un certo rilievo e dalle evidenze empiriche risulta opportuno limitare i gruppi ad un numero di circa 25/30 partecipanti. In particolare nei progetti di formazione continua il modello didattico propone, attraverso forme di comunicazione asincrona, lo sviluppo di gruppi di lavoro centrati sulle proprie esperienze professionali e su compiti di natura problematica che si caratterizzano nel tempo come "comunità di pratiche".

4) *Interfaccia amichevole*

La cura dell'interfaccia costituisce uno degli impegni di maggior rilievo nella realizzazione di un ambiente semplice dal punto di vista della gestione delle funzioni ma senza alcuna limitazione all'accesso. Semplice per gli studenti, ma anche per i docenti e i tutor. Si fonda quindi su una disposizione intuitiva delle aree di accesso e

[142] Per quanto riguarda la letteratura sulla didattica modulare si legga Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 2001.
.

l'integrazione di strumenti di editor per la scrittura (sia dei materiali didattici sia delle aree di comunicazione) del tutto simili a quelli dei principali pacchetti software di scrittura. La semplicità, ma al tempo stesso la completezza dell'editor è importante nel caso di sviluppo di attività laboratoriali che richiedono la elaborazione di testi complessi (ad esempio con immagini, grafici, tabelle, link a risorse esterne).

5) *La valutazione: prove di verifica strutturate e semistrutturate*

Come in ogni azione formativa, anche per quelle erogate a distanza la valutazione rappresenta un passaggio fondamentale dell'interazione fra struttura didattica e utente, che si conclude con la certificazione finale dell'attività svolta, intesa quale codificazione e formalizzazione dell'apprezzamento valutativo.

Nella *FaD* la valutazione costituisce un processo chiave non solo nel verificare la coerenza fra scelte progettuali, contenuti e metodi con gli obiettivi dell'azione formativa, ma anche nel monitorare in itinere la dinamica dell'azione formativa, per avere cioè informazioni puntuali in grado di permettere la revisione e la flessibilizzazione dell'azione stessa.

Sebbene nella *FaD* siano presenti molti dei principi che caratterizzano la formazione in aula, la "distanza" introduce alcune peculiarità all'interno dell'intero processo formativo.

La progettazione di attività di apprendimento e-learning richiede una particolare attenzione alla predisposizione di un adeguato apparato per la valutazione formativa, ossia strumenti che consentano di produrre in modo semplice e veloce prove di verifica da sottoporre in itinere agli studenti e nello stesso tempo di semplice utilizzo per gli studenti con la possibilità di restituire agli uni e agli altri informazioni sull'andamento delle prove. La piattaforma consente di fare uso delle più importanti tipologie di prove oggettive e semistrutturate.

6) *Strumenti di comunicazione sincrona ed asincrona*

La piattaforma dispone naturalmente di aree di comunicazione sincrona e asincrona (*chat e forum*) che possono essere strutturate all'interno di gruppi o per tutta la comunità. Per le attività didattiche si privilegia l'uso di forme di comunicazione asincrona che consentono una migliore gestione dei tempi di studio ma anche e soprattutto spazi e tempi per la produzione di contenuti "più meditati". Uno dei limiti più evidenti delle comunicazioni sincrone, specie se testuali e con numero elevato di partecipanti, è la estrema frammentazione dei contributi individuali. *I Forum*, nelle diverse articolazioni di spazi di approfondimento, esercitazione, laboratori, si avvalgono anche di un motore di ricerca che consente di "filtrare" i contributi per autore, per argomento, spazio di lavoro, contenuto

7) *Tracciamento delle attività on line e report in tempo reale*

Molta importanza nello svolgimento di corsi e-learning svolgono le funzioni di tracciamento delle attività didattiche. I dati di tracciamento sono resi disponibili in tempo reale e costituiscono per il docente e i tutor uno strumento di monitoraggio continuo delle attività che gli studenti svolgono *on line.*

Dopo aver ricevuto il proprio codice d'accesso e le istruzioni analitiche sulle procedure da seguire per l'attivazione dei processi formativi, ciascun iscritto potrà accedere ai materiali di studio (che, se vorrà, potrà scaricarsi), e/o agli ambienti formativi appositamente attrezzati, per es. laboratori virtuali, luoghi di discussione e confronto, di approfondimento, di ricerca entro i quali svolgere quelle attività considerate indispensabili per l'apprendimento e, ovviamente, per il superamento della prova d'esame relativa a ciascuna materia di insegnamento o alla specifica attività prevista dal curricolo formativo universitario a distanza.[143]

Ad ogni iscritto è attribuito il proprio *Tutor* remoto che può tra l'altro svolgere funzioni: di esperto organizzativo dell'intera proposta *FAD*; di "consulente" delle procedure e delle attività da seguirsi per portare a buon fine il percorso di formazione; di facilitatore degli impegni da assolversi; di agente del sostegno affettivo- motivazionale e, per alcuni versi, anche culturale (tutti i tutor remoti sono peraltro esperti nel campo delle scienze dell'educazione). Ogni iscritto potrà interagire con il proprio tutor in modo sincrono inviando messaggi d'ogni tipo in ogni momento della giornata; in modo sincrono - anche per via telefonica - nelle fasce orarie relative a due giorni della settimana che verranno opportunamente comunicate.

Il materiale di studio offerto sulla piattaforma è strutturato in modo che vengano resi evidenti ed espliciti tutti i nodi concettuali impliciti, di norma non sciolti nei testi elaborati per la formazione in presenza dove si presume che la prossimità spaziale docente/allievo faciliti, se non addirittura garantisca, di per sé, l'opera di chiarificazione tematico- concettuale e di adattamento al contesto, indispensabile per praticare quella comunicazione educativa a due vie che garantisce un'alta qualità dell'istruzione.[144]

Nonostante le citate caratteristiche, i materiali di studio offerti sono generalmente strutturati in modo che sia frequente l'autocontrollo e la verifica formativa dell'apprendimento individuale.

La comunicazione tra ogni iscritto e i docenti, i docenti di modulo e/o di ciascuna materia d'esame e/o delle attività proposte (esercitazioni sul campo o nei laboratori virtuali), comunicazione relativa agli eventuali chiarimenti, approfondimenti, estensioni

[143] Informazioni consultabili *on line* all'indirizzo: http://sdefol.uniroma3.it

[144] G. Domenici (a cura di) Presentazione da sito fad. http://sdefol.uniroma3.it, già cit.

e collegamenti delle parti del materiale di studio proposto o delle attività svolte, avviene in forma prevalentemente asincrona, sulla base dei quesiti posti da uno o più corsisti. L'organizzazione in moduli tematico- concettuali[145] e problematici delle discipline di studio rappresenta il più concreto dei tentativi di superamento della eccessiva parcellizzazione dei saperi.
Gli esami di profitto non potranno che avvenire "in presenza", cioè presso la sede della Facoltà di Scienze della Formazione, in periodi ben definiti ma facendo in modo che sia garantita una offerta pressoché continua della possibilità di sostenerli, una volta portata a termine la corrispondente preparazione da parte di ciascun iscritto.

5.2.2 Nuovi ordinamenti didattici. Valorizzazione delle esperienze professionali e di studio pregresse, crediti ed esame di laurea

Nel nuovo ordinamento universitario[146] l'unità di misura dei percorsi di studio non è data dal numero di esami sostenuti, ma da quello dei crediti conseguiti. Il raggiungimento della laurea, di durata triennale, è possibile quando si sono acquisiti 180 crediti (60 per ogni anno) tra esami, tirocini, laboratori, idoneità in informatica e in lingue straniere, tesi di laurea.
La valorizzazione dell'esperienza formativa dei docenti partecipanti all'iniziativa di formazione convenzionata e indicata dal bando rettorale del 30.04.2004 (artt.4-9) e avviene in forme diverse.
Innanzi tutto attraverso l'attribuzione di 10 crediti formativi a quanti possono partecipare alle attività formative previste dalla Convenzione, proprio in considerazione della loro condizione giuridica, di docenti a tempo indeterminato, che permette l'iscrizione al corso di studi convenzionato. Ciò rappresenta quindi il riconoscimento del servizio svolto come insegnante nella scuola primaria e dell'infanzia. Questi crediti corrispondono a quelli attribuibili al tirocinio esterno obbligatorio, pari a 250 ore, previsto dal corso di studi in Scienze dell'Educazione di Roma Tre. Una parte della

---

[145] Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, op. cit., pp. 139-143.
[146] Con il D.M. del 3 novembre 1999, n 509, con quello del 4 agosto 2000 sulla determinazione delle classi delle lauree, e con il successivo D.M. del 28 novembre 2000 sulla determinazione delle classi di lauree specialistiche, il Ministro dell'Università ha attuato il progetto di trasformazione del sistema universitario, avviato con il Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei. Il primo ciclo di laurea con durata triennale fornisce una formazione generale di base in vista di un eventuale proseguimento degli studi ma anche una preparazione specifica e professionalizzante immediatamente spendibile e funzionale all'accesso nel mondo del lavoro. La laurea specialistica invece ha durata biennale e si caratterizza per i contenuti formativi di più alto livello. Le scuole dottorali infine costituiscono il luogo dell'eccellenza universitaria che congiunge l'alta formazione e la ricerca scientifica e forma il capitale umano essenziale per lo sviluppo del territorio. Tutta l'attività formativa (lezioni, studio individuale, seminari, laboratorio...) riporta infatti un preciso valore in termini di CFU (ogni CFU "equivale" a 25 ore di impegno): il conseguimento della laurea (triennale) comporta l'acquisizione di 180 CFU e la laurea magistrale/ specialistica 120 CFU mentre i corsi di laurea "specialistica a ciclo unico" e "magistrale a ciclo unico" hanno un percorso unico (quinquennale) di 300 CFU.

pregressa esperienza professionale di tutti i docenti-corsisti viene in altri termini equiparata a quella acquisibile da studenti ordinari (non di rado docenti in servizio nella scuola italiana, ma che fuori dalla Convenzione conservano comunque l'obbligo di svolgere le 250 ore di tirocinio esterno) attraverso il compimento delle attività obbligatorie di tirocinio esterno.

Vengono anche riconosciuti i titoli culturali e professionali, della pregressa carriera universitaria, con l'attribuzione di crediti, secondo criteri univocamente determinati dall'apposita Commissione mista (Direzione Generale Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio/Università Roma Tre) e a secondo della loro coerenza con il curricolo formativo del corso di studi in Scienze dell'Educazione.

Sulla base del numero complessivo dei crediti riconosciuti, la sopraindicata Commissione di valutazione determina l'anno di corso in cui ciascun iscritto verrà ammesso.

Al fine di caratterizzare peculiarmente l'esperienza formativa dei corsisti, e per fare in modo che al conseguimento del titolo corrisponda il possesso di competenze specifiche e aggiornate nel campo delle scienze dell'educazione, la cumulabilità dei crediti attribuibili ai titoli culturali e professionali, nonché a tutte le altre condizioni degli iscritti, non potrà superare la soglia dei crediti necessari per l'immissione all'ultimo anno di corso.

PARTE SECONDA

L' indagine sul campo

Capitolo primo

IL CONTESTO DELLA RICERCA: L'INSEGNAMENTO DI DIDATTICA SPECIALE, DEL GIOCO E DELL'ANIMAZIONE NELLA FAD

1.1 Il percorso di apprendimento on line di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione: tipologia dell'offerta formativa.

All'interno del contesto della Facoltà di Scienze della Formazione, per il corso di studi in Scienze dell'Educazione, in modalità *FAD*, l'indagine da me svolta ha avuto come spazio privilegiato l'insegnamento di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione. Devo sottolineare che l'insegnamento permette di individuare, nella collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, attraverso diverse modalità di interazione, gli elementi strategici per promuovere il processo di integrazione scolastica.
Attraverso lo studio della disciplina si vogliono individuare le sinergie necessarie per l'impiego efficace di strumenti come il *PEI* per cogliere la funzione fondamentale del portfolio delle competenze dell'allievo disabile verso la continuità educativa e formativa e analizzare il rapporto gioco-disabilità.
Si è voluta individuare la funzione del gioco quale supporto qualificato all'apprendimento e riconoscere anche l'esperienza della musicoterapica a scuola, sia come azione efficace alla promozione del benessere individuale e collettivo degli allievi, sia come strumento promozionale dell'integrazione di tutte le diversità.
L'insegnamento "Didattica Speciale, del Gioco, dell'Animazione" mette a fuoco il ruolo che la didattica svolge a favore dell'integrazione scolastica degli allievi con disabilità, partendo da una riflessione sull'apprendimento quale punto di incontro delle diversità di ciascuno e presupposto per lo sviluppo della socializzazione.
Un tema attuale se si pensa che a oltre trent'anni dall'avvio del processo di integrazione nella scuola italiana, ci si continua ad interrogare su come realizzare prassi didattiche il più possibile efficaci rispetto ai bisogni educativi speciali degli alunni e in sintonia con i dettati normativi più avanzati.
Nel percorso di apprendimento *on-line* i materiali di studio sono articolati secondo un filo conduttore lungo il quale, a partire dal riconoscimento dell'organizzazione della didattica quale variabile cruciale nella determinazione della qualità dei processi e dei prodotti formativi scolastici, il Piano educativo individualizzato appare una realtà

dialogica legata non soltanto alla concretezza del soggetto, del contesto e delle risorse ma anche alle loro interazioni. Esso dovrebbe rappresentare, una delle espressioni più emblematiche di organizzazione della didattica.
In questa prospettiva, l'impiego di strumenti quali la Diagnosi funzionale, il Profilo dinamico funzionale, il Piano educativo individualizzato e il Portfolio delle competenze rende evidente la necessità dell' interazione tra i docenti al fine di evitare sia il rischio di una cristallizzazione dell'allievo in un quadro descrittivo statico e fisso, sia la negativa tendenza alla settorializzazione e, in ultima analisi, alla scissione tra gli interventi. Il percorso prosegue affrontando il problema dei bambini e delle bambine disabili "che non riescono, che non possono e che non vogliono giocare" e spinge a riflettere gli insegnanti, ma non solo, sulla realtà del gioco quale occasione di apprendimento da non perdere. Infine viene fatta una riflessione sull'utilità, l'efficacia e l'opportunità di promuovere "contaminazioni" tra ambiti formativi e competenze differenti al fine di realizzare quelle sinergie tanto auspicate e finalizzate a promuovere e supportare l'integrazione scolastica e sociale anche attraverso l'uso della Musicoterapia.

1.1.1 Materiali di studio e bibliografia di riferimento

Il percorso di apprendimento *online* prevede l'approfondimento delle unità di studio, la consegna delle esercitazioni/laboratori e lo studio di testi cartacei.
L'unità di studio 1, *Organizzare la didattica: linee di azione tra rigore, flessibilità e creatività,* pone in evidenza per un verso, le condizioni di intervento che, nel contesto dell'insegnamento, mutano e si modificano quotidianamente per la varietà delle diversità presenti nella classe, e per l'altro, il ruolo della didattica che, se organizzata adeguatamente, deve poter far fronte anche alle esigenze e alle difficoltà prodotte da tale mutevolezza e rispondere con efficacia e tempestivamente in termini di flessibilità e creatività. Nella scuola inclusiva trovano posto in modo ordinario tutte le diversità ed è su questo presupposto che le differenze e le difficoltà vengono trattate con una *didattica plurale* capace di valorizzare le prime, superando l'indifferenza verso di esse e di affrontare con tenacia e competenza le seconde, trasformandole da ostacolo per l'allievo a obiettivo per gli insegnanti mediante un uso davvero creativo dell'intervento didattico.
Nell'unità di studio 2, *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato,* si fanno alcune riflessioni sugli strumenti diagnostici, prognostici e progettuali previsti dalla legge quadro n.104/1992 e dai successivi regolamenti. E' infatti importante

mettere in luce il potenziale in termini di operatività e funzionalità (nel dialogo intersistituzionale e nella progettazione didattica) di questi strumenti, affinchè non si riducano a meri adempimenti burocratici, ma attivino sinergie tra differenti competenze e professionalità. Proprio in relazione a quest'ultimo aspetto, nell'unità si problematizza in particolare attraverso la lettura di dati rilevati nell'ambito di una indagine conoscitiva, condotta con gruppi di insegnanti, sulla carenza di collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari, che impedendo di fatto il necessario coinvolgimento di tutti i docenti nei processi di integrazione, istituzionalizza sul campo il binomio "docente di sostegno-allievo disabile".

Nell'unità di studio 3, *Il portfolio al servizio della continuità educativa: implicazioni e prospettive per l'allievo disabile,* si intende affrontare la conoscenza e la modalità d'impiego di uno strumento didattico- valutativo che, tra altri, può essere utilizzato con particolare efficacia con gli allievi disabili, se e quando gli insegnanti ne riconoscano l'effettiva utilità nell'ambito del processo di insegnamento-apprendimento. Il tema-strumento "portfolio" viene quindi collocato all'interno del contesto "naturale" in cui ogni strumento proprio in quanto tale va situato: quello che deriva appunto dall'effettivo esercizio dell'autonomia decisionale da parte delle scuole e dei docenti, oltre che dalla messa in pratica di una relazione circolare e virtuosa tra strategie didattiche e valutazione, tra sviluppo cognitivo e sviluppo affettivo- motivazionale, degli interessi e delle attitudini, in questo caso, degli allievi disabili. Allievi per i quali tale strumento, nei modi di impiego suggeriti, meglio può contribuire ad innalzare il grado di adeguatezza della proposta didattico- formativa alle caratteristiche peculiari individuali e all'obiettivo di formare, loro come tutti, alla democrazia e alla cittadinanza attiva.

Nell'unità di studio 4, *Gioco e disabilità. Assicurare un'occasione di apprendimento*, viene presa in esame la dimensione ludica nella vita dei bambini con disabilità, per i quali, spesso, l'esperienza del giocare è preclusa nonostante l'importanza fondamentale che ricopre nella vita della persona. Proprio per le funzioni cognitive, sociali, emozionali, affettive ed evolutive che attiva, il gioco è infatti una rilevante dimensione dell'esistere ed è, per questa ragione, da recuperare anche nell'ambito educativo-didattico. Nell'unità ci si sofferma in modo approfondito, nell'ambito del rapporto gioco-disabilità, sul giocattolo quale mediatore fondamentale dell'attività ludica e sulle possibilità di renderlo accessibile ai bambini e alle bambine disabili.

L'Unità di studio 5, *La comunicazione nella prassi animativa*, è dedicata all'agire comunicativo nei processi di animazione. Come nella processualità di gruppo in generale, in animazione l'ambito della comunicazione occupa gran parte dell'elaborazione del lavoro e del vissuto e si costituisce come un agire che diventa

operazione di ricerca delle condizioni migliori per favorire processi di **"**crescita ecologica**"**. L'Unità analizza i due paradigmi**,** informazionale e relazionale, individuati per sintetizzare la molteplicità dei significati che la comunicazione assume sia come *trasmissione di significati* profondi, biologici, psicologici, linguistici, antropologici e informativi, che come "connettivo sociale" e di *formazione delle unità sociali.*

L'Unità di studio 6, *L' "arte" del gioco per imparare a mettersi in gioco*, considera le implicazioni del gioco come strumento e tecnica didattica atta a favorire processi educativi e di animazione e evidenzia l'importanza e l'imprescindibilità di alcune considerazioni sul gioco nell'ambito della riflessione sul problema didattico:

a) il gioco come strumento di costruzione di cultura e intercultura
b) il gioco come strumento di sviluppo cognitivo e socio affettivo
c) il gioco come contesto di sviluppo di competenze relazionali e meta comunicative.

Nell'Unità di studio 7, *Apprendimento e gioco*, si studia il gioco come forma di apprendimento del bambino. Un bambino, mentre gioca, manifesta meglio il suo mondo interiore di quanto potrebbe fare verbalmente, nello stesso tempo egli mette in evidenza, attraverso l'attività ludica, la sua esigenza di comunicare e di socializzare con gli adulti.

Durante lo svolgimento delle esercitazioni/laboratori, i corsisti sono seguiti dalla docente e dai tutor disciplinari e ricevono *feedbacks* sistematici in relazione al lavoro svolto, indispensabili per il conseguimento dei 10 crediti formativi.

Per quanto riguarda le esercitazioni proposte e che fungono da attività laboratoriale sono tre.

La n. 1/A e 1/B affrontano come tema la collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità, in particolare l'accoglienza.

Il Contesto di queste riguarda l'inizio di anno scolastico, la classe prima della scuola primaria in cui un alunno disabile presenta un ritardo mentale medio- grave e tende ad isolarsi.

L'Obiettivo degli insegnanti (curricolari e di sostegno) è stimolare la comunicazione tra e con gli alunni affinché ciascuno presenti se stesso (verbalmente, gestualmente, ecc.).

La proposta di attività è la seguente: progettare sommariamente una o più attività di gioco in cui l'allievo con disabilità possa essere coinvolto, cercando di mettere insieme i diversi punti di vista delle insegnanti e le proposte dei corsisti.

L'esercitazione n.2/A e 2/B hanno come tema la collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione dei bambini e delle bambine con disabilità in riferimento al Profilo dinamico funzionale (PDF) al Piano educativo individualizzato (PEI). Lo svolgimento dell'esercitazione 2/A è per gli insegnanti della

scuola primaria, curricolari e di sostegno; lo svolgimento dell'esercitazione 2/B riguarda gli insegnanti della scuola dell'infanzia (curricolari e di sostegno). Per quanto riguarda la proposta di attività i docenti, a partire dal Profilo dinamico funzionale relativo all'asse sensoriale, devono individuate uno o più obiettivi individualizzati di apprendimento a breve termine (da raggiungere, ad esempio,entro i due mesi successivi), uno o più obiettivi a medio termine (entro sei mesi) e, infine, uno o due obiettivi a lungo termine (entro due anni), facendo leva soprattutto sui punti forti dell'allievo in tale area di sviluppo (ha buona capacità visiva a livello globale) e ipotizzando, eventualmente, ulteriori punti forti in altre aree. Inoltre devono porre poi in relazione significativa gli obiettivi individualizzati con gli obiettivi di classe, traendoli opportunamente dalle Indicazioni per il curricolo.

L'esercitazione n. 3 riguarda la collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione dei bambini e delle bambine con disabilità in relazione al Profilo dinamico funzionale (PDF), al Piano educativo individualizzato (PEI) e riguarda solo gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia.

Il contesto prevede un bambino con ritardo mentale lieve e disturbi generali del linguaggio.

L'obiettivo degli insegnanti è sviluppare le potenzialità del bambino definendo nel PEI (in relazione all'Area dello sviluppo sensoriale) sia gli obiettivi formativi a breve che a medio e lungo termine.

La proposta di attività richiede, a partire dal Profilo dinamico funzionale relativo all'asse sensoriale, di individuare uno o più obiettivi individualizzati di apprendimento a breve termine (da raggiungere, ad esempio,entro i due mesi successivi), uno o più obiettivi a medio termine (entro sei mesi) e, infine, uno o due obiettivi a lungo termine (entro due anni), facendo leva soprattutto sui punti forti del bambino in tale area di sviluppo (ha buona capacità visiva a livello globale) e ipotizzando, eventualmente, ulteriori punti forti in altre aree. Porre poi in relazione significativa gli obiettivi individualizzati con i traguardi per lo sviluppo delle competenze, traendoli opportunamente dalle Indicazioni per il curricolo.

Per quanto riguarda la bibliografia per l'unità di studio n.1 (Organizzare la didattica: linee di azione tra rigore, flessibilità e creatività) il materiale è tratto dal saggio di L. Chiappetta Cajola, Organizzare la didattica nella scuola dell'autonomia, in G. Domenici (a cura di),"Nuove Indicazioni per il curricolo. La prova sul campo", Anicia, Roma 2008); per l'unità di studio n.2 (L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato) si fa riferimento al saggio di L. Chiappetta Cajola,

L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato, in A. Canevaro (a cura di), "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana", Erickson, Trento 2007.

L' unità di studio n.3 (Il portfolio al servizio della continuità educativa: implicazioni e prospettive per l'allievo disabile) è stato realizzato seguendo il testo di L. Chiappetta Cajola, Il portfolio dell'allievo disabile. Democrazia Uguaglianza e processo di integrazione, Anicia, Roma 2006); l'unità di studio n.4 (Gioco e disabilità. Assicurare un'occasione di apprendimento) è tratto da S. Besio, Gioco e disabilità. Assicurare un'occasione di apprendimento, in A. Canevaro (a cura di), "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana", Erickson, Trento 2007.

L'unità di studio n. 5 e la n. 6 (La comunicazione nella prassi animativa e ("Arte" del gioco per imparare a mettersi in gioco) seguono il testo di M. De Rossi, Didattica per l'animazione, Carocci, Roma 2008.

L'unità di studio n.7 (Apprendimento e Gioco) è tratta e ridotta da G. Giunta, http://www.rivista.ssef.it/site.php, a cura del Ce.R.D.E.F - Centro Ricerche Documentazione Economica e Finanziaria.

Le unità di studio sono accompagnate dal testo cartaceo di L. Chiappetta Cajola, P. Esperson Pecoraro, A. Rizzo, Musicoterapia per l'integrazione. Strategie didattiche e strumenti valutativi, F. Angeli, Milano 2008 (esclusi i capitoli: 8, 9, 10). Esso propone l'esperienza di musicoterapia integrativa nella scuola come una "buona pratica" per favorire la realizzazione della dimensione inclusiva, in grado di accogliere e valorizzare tutte le diversità. In questo quadro, in cui la musica "incontra" la terapia in un reciproco riconoscimento della portata educativa di entrambe. La didattica diviene il terreno di incontro degli insegnanti con il musicoterapista e gli allievi in una significativa interazione collaborativa e creativa. Si tratta, quindi, di un dialogo tra competenze diversificate e complementari, di ruoli e funzioni dinamici, interattivi e cooperativi, in un clima di riconoscimento e di comprensione reciproca in cui si possa davvero promuovere lo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi. La valutazione, di conseguenza, rappresenta la risorsa strategica per progettare, verificare e regolare il processo formativo degli allievi disabili e/o svantaggiati, attento, come in questo caso, alla promozione del benessere psicofisico individuale e sociale.

Un secondo testo è sempre della Professoressa titolare del corso, L. Chiappetta Cajola, Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione, Anicia, Roma, 2008.

1.1.2 La didattica laboratoriale: tra teoria- prassi

Lo studio e la pratica per la disciplina Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione si sono svolti anche attraverso l'attività laboratoriale intesa come spazio di confronto, occasione di condivisione di idee ma anche e soprattutto spazio per individuare nuove tecniche e materiali con approcci originali.

La didattica laboratoriale è stata caratterizzata da un'azione continua di riflessione sulle esperienze dirette o simulate dei discenti (svolte in piccolo o grande gruppo), sulle proposte metodologiche e didattiche suggerite dal *tutor* e dal docente sui materiali didattici e sui percorsi progettuali che si caratterizzano per grado di inclusività e apertura alla collaborazione.

Il laboratorio *on line* ha voluto coinvolgere docenti e discenti in un processo di costruzione delle conoscenze e di sviluppo di abilità e competenze che hanno tenuto conto delle variabili che influenzano i processi di insegnamento-apprendimento da ricercare: nelle modalità con le quali il materiale da apprendere viene strutturato; nelle interazioni che si svolgono tra allievo e ambiente; nelle caratteristiche personali dell'allievo (ad esempio i processi e le strategie usate di preferenza per la risoluzione di un compito) e negli strumenti di valutazione.

Nella tipologia di laboratorio *on line* utilizzata, si ritrova l'idea che *Frabboni* ha riguardo lo stesso. Egli dice che è un luogo fisico e sociale attrezzato, che agisce come condizionatore e mediatore delle attività, che è istituzionalmente avverso alla lezione, allo studio libresco, al distacco dalle cose e dai problemi, ai rapporti formali tra docenti e studenti, a norme disciplinari estrinseche. Egli mette in evidenza che la rilevanza sistemica dell'innovazione si fonda anche sulle determinanti ambientali, cioè sulle cose dei laboratori che non sono neutre o inerti ma spingono ad intraprendere attività in modo quasi coattivo. Aggiunge che i laboratori sono un luogo di produzione culturale con i mezzi della ricerca[147].

Riferimenti teorici che avvalorano la necessità dell'uso della didattica laboratoriale come metodologia in grado di portare sostanziali modifiche ai fini dei risultati di apprendimento sono riscontrabili nelle teorie di insigni pedagogisti. A questo proposito J. Dewey mette in evidenza che la pratica laboratoriale valorizza la relazione tra apprendere e fare; (J. Dewey, 1899). Bruner mette in evidenza l'inseparabilità tra riflessione, linguaggio e azione (Bruner 1980); Francesco De Bartolomeis intendeva il

[147] Franco Frabboni, *Manuale di Didattica generale, Glossario. Le parole della Didattica*,Laterza, Bari, 2007, pag.234.

laboratorio come opportunità della quale la scuola deve avvalersi per tornare alla realtà e ai suoi problemi.[148]

La metodologia dei laboratori è l'occasione per ridisegnare stili di insegnamento e di apprendimento, in quanto costringe gli allievi a scoprire e padroneggiare, a loro volta, stili, modi, strategie di apprendimento. Essa vede, secondo le necessità, il docente o il tutor come facilitatori, negoziatori, propositori, risorse in grado di garantire la tenuta del processo di apprendimento del singolo e del gruppo. Il laboratorio è una pratica del fare dove lo studente diventa protagonista di un processo di costruzione di conoscenze che gli permettono di: essere coinvolto in una situazione collettiva di scambio comunicativo tra pari; di rielaborare conoscenza attraverso l'esperienza diretta; di costruire un apprendimento significativo, dovendo trovare soluzioni a situazioni problematiche; di vivere la vicenda scolastica attraverso l'esperienza di emozioni positive; di essere consapevole del proprio modo di imparare attraverso il confronto e la valutazione delle proprie idee.

1.1.3 Il forum come esercitazione laboratoriale

Il progetto di ricerca ha coinvolto i discenti, nell'espletamento delle loro esercitazioni laboratoriali, attraverso l'uso del forum e si è dato vita ad una comunità di pratica molto attiva. Si è lavorato sulle conoscenze pregresse per sviluppare conoscenze disciplinari, e sulle conoscenze e competenze disciplinari acquisite per sviluppare competenze professionali specifiche.

Lo studente è stato inserito (in questo caso particolare, sono gli insegnanti) al centro del processo di apprendimento e si sono scelti per le esercitazioni argomenti appartenenti al campo motivazionale ed esperienziale dei soggetti in formazione, per i quali si suppone possa essere possibile un'attivazione di interesse.

Sono stati aperti tre forum, ognuno di essi corrispondente ad una esercitazione perciò tre forum per tre esercitazioni.

Il forum n.1 ha riguardato l'esercitazione n.1*: La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : l'Accoglienza.*

Il forum n.2 ha ripreso l'esercitazione n.2 : *La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : dal Profilo dinamico funzionale (PDF) al Piano educativo individualizzato (PEI).*

[148] F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile,* Milano, Feltrinelli 1978, pp.47-48.

Il forum n. 3 si è sviluppato intorno all'esercitazione n.3 : *La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione dei bambini e delle bambine con disabilità : dal Profilo dinamico funzionale (PDF) al Piano educativo individualizzato (PEI).*

Ognuno di essi è stato suddiviso in due sottosezioni una per i docenti curricolari ed una per i docenti di sostegno che collaborano nella discussione e progettazione delle attività.

I docenti curricolari devono scrivere nella sezione loro riservata così come i docenti di sostegno nella propria.

Si è cercato di far emergere i saperi pregressi su cui individuare i saperi in ingresso rispetto al problema considerato.

Lo spazio dedicato alla presa visione delle esercitazioni e le domande sul forum hanno permesso di individuare quali conoscenze formali entrano in gioco per interpretare i contenuti che sono proposti nel corso, quali aspetti si vorrebbero approfondire, quali domande sta sollecitando il corso e quali risposte si vorrebbero trovare.

Ogni discente individua l'esercitazione rispetto al problema che vuole approfondire e tramite il forum scambia i pareri e le informazioni scientifiche con i colleghi. I tutor disciplinari gestiscono le dinamiche nel gruppo.

Si utilizzano le dispense di approfondimento per l'interpretazione dei problemi che emergono e si valutano nuove ipotesi per la loro risoluzione. Nello stesso tempo si individua la costruzione di nuove conoscenze individuali e collettive. Si opera una valutazione dei risultati del laboratorio in termini di guadagni formativi di apprendimento degli studenti.

Le esercitazioni sono importanti perché consentono sia di realizzare un' autovalutazione da parte degli studenti, funzionale essa stessa al rafforzamento delle competenze costruite, sia di sperimentare il processo di costruzione di conoscenze.

La ricostruzione del percorso e la consapevolezza del processo di conoscenza porta a rafforzare la propria capacità di apprendere, di problematizzare, di porre domande e trovare ipotesi di lavoro per giungere alle risposte.

Il percorso meta- riflessivo è sviluppato anche dal docente e dai tutor disciplinari che condividono il materiale. La valutazione finale tramite l'esame consente di soffermarsi sia sui risultati raggiunti in termini di conoscenze e competenze sia sulla consapevolezza del processo di costruzione di nuovi saperi messi in atto.

In questo modo si valorizza la Comunità di pratica come terreno per la costruzione di una competenza che interagisce con l'esperienza. Se si appartiene a quella comunità si capisce l'esperienza. Infatti la pratica motiva l'apprendimento.

Nell'apprendimento si diventa una sorta di apprendista che lavora col proprio mastro e si impratichisce, si impara a fare attraverso un ambiente più umano.

1.1.4 La modalità asincrona nel *forum*

Una potenzialità di questo insegnamento attraverso il forum proviene dall'uso della modalità asincrona nell'interazione fra i corsisti.
Si deve sottolineare che i sistemi di comunicazione tra i fruitori della formazione a distanza possono utilizzare la modalità sincrona e asincrona. Per coloro che fruiscono della prima è necessaria la presenza dei soggetti implicati nel'atto comunicativo; per i secondi c'è una maggiore libertà nei tempi e la possibilità di una fruizione in differita. Aggiungiamo che dalla integrazione dell'audio ed eventualmente anche del video, con strumenti di condivisione delle risorse, nascono applicazioni specificamente indirizzate alla formazione: sono sistemi di supporto ai processi di gruppo e strumenti per la gestione e il coordinamento delle attività collaborative.
Dobbiamo ricordare che oggi nell'ambito dell' *e-learning* formale sta prendendo campo il cosidetto *learning design*, una strategia per la descrizione strutturata delle azioni didattiche per consentire una loro gestione attraverso software che facilitino l'interoperabilità e il riutilizzo delle singole attività di insegnamento, in contesti diversi.
Sistemi per la costruzione di reti di conoscenza e per valorizzare il patrimonio conoscitivo sono: *il forum , il blog, wiki* che nascono con lo scopo di fornire supporto alla condivisione di conoscenze in un dominio complesso.
Si utilizzano anche sistemi di simulazione immersiva, che si sviluppano a partire da una serie di applicativi nel contesto dei giochi di ruolo (modalità informale e spontanea di apprendimento, com'è noto) e che sono caratterizzati da una "immersione" del giocatore in ambientazioni tridimensionali, in un meta-mondo , in cui è possibile vivere una vita virtuale e muoversi come in quello denominato *Second life*.[149]
Come per la formazione tradizionale che prevede intenzionalità con gli obiettivi che sono esplicitati ex ante e verificati in itinere, oltre che alla fine dello svolgimento delle attività, analogamente le piattaforme vengono create tenendo conto di queste esigenze.
Per quanto riguarda la formazione asincrona utilizzata in questo corso si intende una situazione di relazione formativa in cui i soggetti comunicano da luoghi diversi e in tempi diversi. Non vi è dunque una presenza contemporanea di docente e discente. Se per un verso l'interazione tra di loro è in parte limitata, in questo modo il discente

[149] Per queste informazioni si confronti Giovanni Bonaiuti, *E learning 2.0, il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informal*e, op. cit., pp. 90- 91.

sfrutta il tempo a sua disposizione, durante l'intero arco della giornata, per interagire con il docente, i *tutor* e gli altri studenti del corso, essendo uno studente lavoratore.
Se è vero, infatti, che la modalità di apprendimento individuale sembra maggiormente legata all'interazione asincrona, la stessa interazione asincrona può essere utilizzata in una modalità di apprendimento sociale.
Pensiamo in questo caso al forum che pur non prevedendo una co-presenza degli attori della comunicazione, questi sono comunque legati ad un momento di confronto e ad una concezione della formazione come processo sociale.
L'insegnamento di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione ha sfruttato questa modalità di interazione permettendo lo scambio delle buone pratiche di lavoro e favorendo la formazione di una comunità di pratica *on-line*. La modalità asincrona consente a tutti di partecipare e di elaborare le proprie riflessioni sull'argomento in maniera più ponderata e profonda rispetto alle discussioni in presenza, e il corsista può approfondire alcuni aspetti attingendo a risorse in rete e non.

1.1.5 Il ruolo del *tutor on line*

Il *tutor on line* è una figura chiave, all'interno di questa modalità di formazione, che rende più funzionali i rapporti di rete basati sull'utilizzo delle tecnologie telematiche; il suo ruolo è centrale per garantire il successo del progetto formativo *on line* infatti l'interattività in presenza e a distanza permette di far percepire l'apprendimento come un'esperienza fondamentalmente sociale.
Il *tutor* come facilitatore predispone un clima migliore per l'esperienza di gruppo e contribuisce a chiarire e a facilitare il conseguimento degli obiettivi educativi. Oltre all'interazione tra il tutor ed i discenti, nella forma uno-a-molti, vi è anche quella tra il tutor ed i singoli studenti, nella forma uno -a- uno. Egli fornisce il cosiddetto *'scaffolding*[150]*:* il sostegno tecnico e relazionale che favorisce l'apprendimento e stimola lo sviluppo delle potenzialità individuali. Favorisce anche il *fading* cioè si inserisce nel dibattito curando il decrescere delle proprie azioni di aiuto rispetto a chi apprende, in modo da consentire a quest'ultimo di diventare autonomo nell'elaborazione della conoscenza.

[150] Letteralmente significa "costruire scaffalature, impalcature", e dunque fuor di metafora costruire strutture cognitive, che aiutino a sviluppare strategie di indagine e a collocare le nuove conoscenze in un quadro complesso ma connesso nelle sue parti.

Egli dovrebbe indurre lo sviluppo di apprendimento autonomo dei singoli discenti, facendo leva sulla loro curiosità individuando i loro bisogni formativi e fornendo un *feedback* sulle loro *performance*.

Le abilità comunicative e relazionali del *tutor* sono fondamentali, in quanto egli deve essere in grado di: porre le domande giuste al momento giusto, osservare, ascoltare e intervenire solo quando strettamente opportuno, fornire un *feedback* adeguato, quando necessario, sostenere e incoraggiare le attività dei discenti.

Secondo la figura professionale dell'ISFOL partecipa alla gestione delle attività formative (*e-learning*) dei discenti, che utilizzano la rete come principale veicolo dei processi di apprendimento; il *tutor online* è una figura complessa che ha il ruolo di:

- guida per la comunicazione e l'interazione;
- organizzatore del processo formativo;
- facilitatore dell'uso delle tecnologie informatiche.
- è il punto di riferimento per i docenti, gli studenti e i gestori del campus;
- partecipa alle attività didattiche (lezioni online, videoconferenze, ecc.);
- ha funzioni di gestione e monitoraggio;
- fornisce assistenza tecnica sull'uso del computer e dei software necessari all'attività del campus virtuale.

Il tutor, inoltre, deve possedere competenze in campo didattico, comunicativo e tecnologico oltre che un buon livello di cultura generale[151].

Nel modello della *Knowledge Building Community (KBC)* (*Scardamalia e Bereiter*, 1999; 2007) *egli* è un partecipante esperto interno al processo di costruzione di conoscenza e contribuisce in modo attivo a costruire la comunità di ricerca, ma non nè è l'unico responsabile[152].

Si caratterizza come un membro della comunità che conosce sia le caratteristiche dell'interazione *on line*, sia gli strumenti di comunicazione ed elaborazione dell'ambiente, sia i temi della disciplina oggetto di indagine. Egli ha competenze riguardo agli argomenti su cui ci si confronta, è esperto dei metodi di ricerca e conosce l'ambiente e le sue potenzialità.

Il tutor, nel presente modello di formazione *on line*, è dunque un ricercatore al pari degli altri membri del gruppo, più esperto degli studenti nel costruire conoscenza sui problemi di indagine; al contempo egli ha il compito di sostenere il gruppo come comunità.

Ha quindi due obiettivi di impegno professionale:

---

[151]Documento ISFOL consultabile *on line* all'indirizzo: http://orientaonline.isfol.it

[152] Scardamalia M. e Bereiter C. (2006). Knowledge Building : *Theory, Pedagogy and Technology.* In Sawyer K. (eds.), Cambridge handbook of the Learning Sciences, University Press, Cambridge, Cambridge, pp. 97-115.

• sostenere la motivazione dei partecipanti all'attività di indagine,

• sostenere l'interazione discorsiva orientata all'elaborazione delle idee[153].

Per questo *il tutor*, del corso *on line* presentato, si impegna a far conoscere agli allievi gli obiettivi di lavoro, a sostenerli nella loro autoefficacia perché si sentano in grado di affrontare l'attività loro proposta, ad aiutarli a riconoscere un interesse "personale" nel compito, al fine di favorire la motivazione all'apprendimento.

Le competenze sociali di un *tutor* sono importanti per sostenere un'interazione discorsiva finalizzata alla costruzione di conoscenza; svolge, quindi, le proprie funzioni ai fini del raggiungimento degli obiettivi di ogni modulo e, nello stesso tempo, metacomunica un modo operativo di agire che operazionalizza, durante lo svolgimento del corso.

Secondo alcune interpretazioni, il tutor, nella sua veste di moderatore, si occupa soprattutto dell'organizzazione e della gestione dei gruppi di discussione. In tal senso, una parte della letteratura sulla figura del moderatore *on line* si rifà a modelli mutuati dagli studi sulla comunicazione e sulle dinamiche di gestione dei gruppi.

Secondo il pensiero di *Mason* i compiti del tutor possono essere classificati in tre ambiti di azione, a ciascuno dei quali si possono associare azioni particolari.

L' ambito *organizzativo*, consiste in due attività:

-o stabilire l'agenda, progettando le azioni di tutoraggio;

-o esercitare la leadership al fine di aiutare i corsisti a sfruttare al meglio le potenzialità del percorso formativo.

L' ambito di *azione sociale*, consiste nel contribuire alla creazione di un ambiente socievole utilizzando alcuni espedienti, tra cui:

-o l'invio di un messaggio di benvenuto;

-o l'incoraggiamento alla partecipazione;

-o l'invio costante di feedback ai corsisti;

-o l'utilizzo di un tono personale e amichevole nella comunicazione.

L' ambito di *azione intellettuale*, che consiste nel:

-o facilitare l'apprendimento;

---

[153] La motivazione ad imparare, secondo Ford (1992) e la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985; Ryan e Deci, 2000), si configura come elemento di collegamento tra aspetti cognitivi e aspetti socio-affettivi dell'apprendimento e può essere individuata come chiave di lettura per capire quale atteggiamento comunicativo è utile assuma un tutor di un corso on line. Alcune domande guida rispetto alla sua azione possono essere: quale idea di motivazione ad apprendere il tutor assume e propone? Quale influenza essa ha sulla costruzione di conoscenza del gruppo? Per Deci e Ryan (1985) l'individuo si motiva ad un compito quanto più sente di poter rispondere a bisogni di base quali il bisogno di sperimentare un certo spazio di autonomia, il bisogno di sviluppare un certo grado di competenza, il bisogno di costruire legami affettivi che "colorino" e diano significato all'evento. Ford (1992) d'altra parte afferma che un individuo si può motivare ad un compito se è in grado di conoscere e ben comprendere gli obiettivi di lavoro, provare una percezione di autoefficacia rispetto agli stessi, poter riconoscere un interesse "personale" nel compito (oppure meglio, poter riconoscere nel dominio di conoscenza esplorato parti correlate a interessi personali).

-o focalizzare la discussione;

-o formulare domande;

-o controllare le risposte;

-o incoraggiare gli studenti a scrivere interventi pertinenti.

Mason attribuisce grande importanza a questo ultimo ambito, che è proprio lo spazio della moderazione.[154]

Berge[155] recuperando il pensiero di *Brochet* (1989), individua sei compiti fondamentali nella figura del moderatore[156]:

_ definire gli obiettivi dell'interazione e gli argomenti in discussione (moderatore = *goal setter*);

-discriminare tra contributi interessanti e contributi poco utili alla discussione e poco costruttivi (moderatore = *discriminator*);

_ stimolare la partecipazione dei coinvolti e creare un clima di fiducia (moderatore = *host*);

_ affrontare e rimuovere gli ostacoli alla comunicazione e promuovere la cooperazione secondo ritmi sostenibili (moderatore = *pace setter*);

_ arricchire il dibattito fornendo se necessario adeguati chiarimenti (moderatore = *explainer*);

_ mantenere alta la motivazione dei partecipanti e il clima complessivo il più possibile sereno (moderatore = *entertainer*).

Riprendendo altri spunti (*Mason e Kaye*, 1992*), Berge* suggerisce inoltre che il ruolo del moderatore (che tuttavia egli definisce instructor/facilitator) abbia implicazioni dirette su almeno quattro piani distinti:

• *manageriale*: interviene sulle procedure, cura l'organizzazione, svolge funzioni "amministrative" in senso lato (ovviamente in riferimento all'attività che si svolge in rete: calendario, scadenze…);

• *pedagogico*: assume se necessario un ruolo di stimolo intellettuale, stabilisce gli argomenti che saranno oggetto di discussione;

• *sociale*: si preoccupa del mantenimento di un clima di fiducia reciproca all'interno del gruppo di discussione, analizza le relazioni interpersonali, cerca di risolvere eventuali conflitti;

• *tecnico*: si preoccupa del corretto funzionamento del sistema utilizzato e aiuta i partecipanti a risolvere eventuali problemi di natura tecnica.

---

[154] Rivoltella, P.C., (a cura di) *E-tutor. Profili,metodi, strumenti*, Carocci, 2006, Roma, p.90.

[155] Berge, Z.D., *The role of the online instructor/facilitator, in Id.,Facilitating computer conferencing: recomandations from the field,* in "Educational technology",1995, vol. 1, pp.22-30

[156] Rivoltella, P.C., (a cura di) *E-tutor. Profili,metodi, strumenti*, Carocci, 2006, Roma, p. 91

*Paulsen (*in *Berge e Collins* 1995 e in altri contributi successivi) sintetizza le articolazioni del tutor in quanto moderatore/animatore applicando uno schema poi largamente utilizzato come riferimento da molti di coloro che si occupano di *Computer Mediated Communication* e di interazioni all'interno dei gruppi di lavoro o di discussione online[157]. Secondo lo schema di Paulsen il ruolo centrale del moderatore/animatore si esercita, oltre che sul piano più strettamente tecnico, soprattutto su tre piani, distinti e paralleli:

• intellettuale
• organizzativo
• sociale

A seconda dell'azione che il tutor intraprende, il suo peso su ciascuno dei tre piani tenderà ad essere diverso.

Si può affermare che un buon *tutor* dovrà cercare di distribuire equamente il peso che egli tende ad assumere sia sul piano organizzativo, su quello sociale e su quello intellettuale. Non è pensabile né auspicabile che un tutor concentri il suo intervento sulle azioni che si ripercuotono positivamente solo su uno dei piani indicati: una buona capacità organizzativa, ad esempio, non può compensare carenze sul piano sociale, così come un *tutor*, con molta esperienza sui contenuti ma scarsa capacità nella gestione delle interazioni in rete, tra gli studenti di un gruppo che apprende, non può probabilmente garantire da solo la buona riuscita del corso.

Nel contesto di Didattica speciale, del gioco e dell'animazione le tutor disciplinari (sono tutte donne) svolgono all'interno della classe virtuale, un ruolo di mediazione tanto rispetto alle questioni di carattere disciplinare che di natura motivazionale e comunicativa.

Questo è possibile grazie alla loro formazione iniziale di stampo psico- pedagogico e perché esiste una continua e costante azione di formazione ed aggiornamento su tutte le questioni che attengono alla organizzazione del corso: dal rapporto con i docenti , alla gestione della piattaforma, alla conduzione dei gruppi.

Si possono schematicamente identificare le funzioni della *tutorship* nel modo seguente:

_i*ndividuazione potenzialità*: facilitare nel soggetto il riconoscimento di risorse da lui utilizzabili;

_ *scaffolding, Orientamento*: mostrare come si fa, rendere espliciti gli obiettivi, delineare delle possibilità;

---

[157] Rowntree, D.,*The tutor's role in teaching via computer conferencing*. Versione aggiornata per Internet da un articolo pubblicato sul "British Journal of Educational Technology", 26,3, settembre 1995, in:http://www-iet.open.co.uk/pp/D.G.F.Rowntree/.

_ *comunicazione*: favorire l'interscambio e le integrazioni di conoscenze teorico-pratiche tra i diversi partners.

Le *tutor* svolgono la loro azione in modo molto articolato, in particolare, rispondono di solito a tre caratteristiche esigenze:

_ supportare i contenuti del corso;

_ facilitare il processo di apprendimento;

_ gestire le interazioni tra gli studenti e gli altri soggetti coinvolti nel processo.

Questa articolazione corrisponde anche alla diversificazione delle metodologie e dell'approccio alle problematiche didattiche nella formazione basata sulle tecnologie classificabili in base al diverso peso dei contenuti rispetto alla *tutorship*, in base alla tipologia degli obiettivi didattici e in base al livello di collaborazione che si instaura tra i discenti.[158]

[158] Calvani, A., Rotta, M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento, 2000, pp. 222-223

Capitolo secondo

IL PROGETTO DI RICERCA

2.1 Problema, ipotesi e scenario di riferimento

L'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali e non, nel contesto classe, si realizza attraverso una collaborazione ottimale tra docenti curricolari e di sostegno pertanto una formazione adeguata può favorire questa possibilità.
È necessaria una formazione iniziale come, già, stabilito dall'approvazione del recente regolamento, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 24 del 31.1.2011, Suppl. Ordinario n. 23[159], che definisce i percorsi di studio, tutti a livello universitario, richiesti d'ora in poi per l'accesso alla docenza nelle scuole di ogni ordine e grado; altresì è importante un adeguamento della formazione dei docenti durante il periodo svolto in servizio presso la propria Istituzione di riferimento.
Una risorsa, in questo senso, è rappresentata dalla formazione a distanza perché tiene conto dei ritmi della vita moderna ed ha costi più bassi rispetto a quella in presenza.
Rispetto a queste prerogative, il problema indagato è stato, pertanto, la mancanza di collaborazione tra gli insegnanti curricolari e di sostegno che, di fatto, rappresenta un ostacolo all'inclusione scolastica degli allievi disabili.
L'esperienza di questi allievi nella scuola comune mette in evidenza forme di inadeguatezza del sistema formativo rispetto alla realizzazione di interventi educativi e didattici capaci di costituire opportunità concrete di crescita e di sviluppo per gli allievi con bisogni educativi speciali.
Esperienze di ricerca interessanti vengono riportati da A. *Canevaro- J. Gaudreau, 1988; F. Larocca, 1992; A. Canevaro- E Cocever- P. Weis, 1996; M. Tortello, 1996; L.*

---

[159] Il presente decreto disciplina, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, legge 24 dicembre 2007, n. 244 e nelle more del complessivo processo di riforma della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti, collegato all'emanazione del regolamento di cui all'articolo 64, comma 4, lettera a) del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112,convertito, con modificazioni, con legge 6 agosto 2008, n. 133, i requisiti e le modalita' della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, in coerenza con le previsioni di cui al piano programmatico adottato dal Ministro dell'istruzione dell' universita' e della ricerca, ai sensi del predetto articolo 64.
Dice all'articolo 2, al punto 1 che la formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 e' finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.

de Anna, 1998; L. D'Alonzo, 2003; M.Gelati, 2004; Moretti 2007; D. Ianes, 2005; 2007;L. Chiappetta Cajola 2003- 2008.

Tra i molteplici fattori che contribuiscono ad indebolire il processo di inclusione e a renderlo inadeguato alle esigenze di questi allievi c'è la grave carenza di collaborazione tra l'insegnante di sostegno e quelli curricolari che, impedendo il necessario coinvolgimento di tutti i docenti, in questa prospettiva, crea un binomio scisso tra le due figure di docenti.[160]

L'inclusione non può essere un compito che riguarda solo una componente, nella classe, cioè solo l'insegnante di sostegno al quale delegare tutto ciò che riguarda l'allievo disabile ma deve coinvolgere ed impegnare tutta la comunità ed essere, inoltre, uno degli indicatori della qualità della didattica.

Dall'analisi del corso di laurea a distanza, in Scienze dell'Educazione, di Roma Tre, era, già, emerso che l'ambiente *FAD* si rivelava carico di opportunità comunicativo-relazionali che potevano favorire il confronto di esperienze e di punti di vista sulle difficoltà incontrate, sia dal punto di vista professionale e sia per quelle difficoltà manifeste nella costruzione del processo di integrazione degli allievi disabili.

La scuola per raggiungere l'obiettivo dell'inclusione ha bisogno di insegnanti competenti sui problemi posti dagli allievi, a maggior ragione per coloro con bisogni educativi speciali.

Tenendo conto del problema emerso, del contesto *Fad* e della specificità della formazione in servizio è stata teorizzata, la soluzione al problema attraverso la seguente ipotesi ***:*** *l'ambiente e-learning in cui agisce la comunità di pratica, degli insegnanti del cds SdE fad, favorisce la creazione di strategie didattiche per l'inclusione, attraverso il lavoro collaborativo e condiviso. La modalità asincrona, il supporto del tutor e la forza della proposta formativa dell'ambiente e-learning di Didattica Speciale, del Gioco e dell'animazione favoriscono l'individuazione di strategie didattiche utili nella pratica professionale.*

2.2 Letteratura di riferimento

Nella scelta di sostenere la mia tesi hanno avuto un ruolo rilevante le numerose ricerche sull'argomento. Esse hanno consentito di rilevare che quando il sostegno è attuato nel gruppo classe la collaborazione è maggiore; ad esempio il Piano Educativo

[160] Lucia Chiappetta Cajola- Margottini, *Le strategie educative degli insegnanti in relazione alle disabilità degli allievi: un'indagine conoscitiva nel contesto di un'esperienza di blended e- learning,* in *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti,* Atti del V congresso scientifico, (a cura di Gaetano Domenici), Monolite Editrice, Roma, 2007.

Individualizzato è elaborato frequentemente insieme e contiene agganci con la programmazione di classe (*F.Celi, 1999)* e l'insegnante di classe si sente più corresponsabile del percorso formativo dell'alunno disabile.
Interessanti sono i dati riferiti ad una rilevazione statistica su un campione di 260 insegnanti di scuole primarie e istituti comprensivi di Pesaro, Roma, Barletta (Bari) e Calvizzano (Napoli).[161] La ricerca è stata finalizzata a rilevare lo stato delle conoscenze e delle convinzioni personali, oltre che esperienze professionali nei confronti della diagnosi funzionale, del profilo dinamico funzionale e del progetto educativo individualizzato.
Un elemento emerso, dalle suddette, e degno di attenzione è la scarsa condivisione con i colleghi dei problemi relativi al discente disabile; esiste una scarsa condivisione e la mancanza di abitudine al dialogo e al confronto come modalità per prendere decisioni in comune pur in presenza di comuni responsabilità (Grafico 10.5).

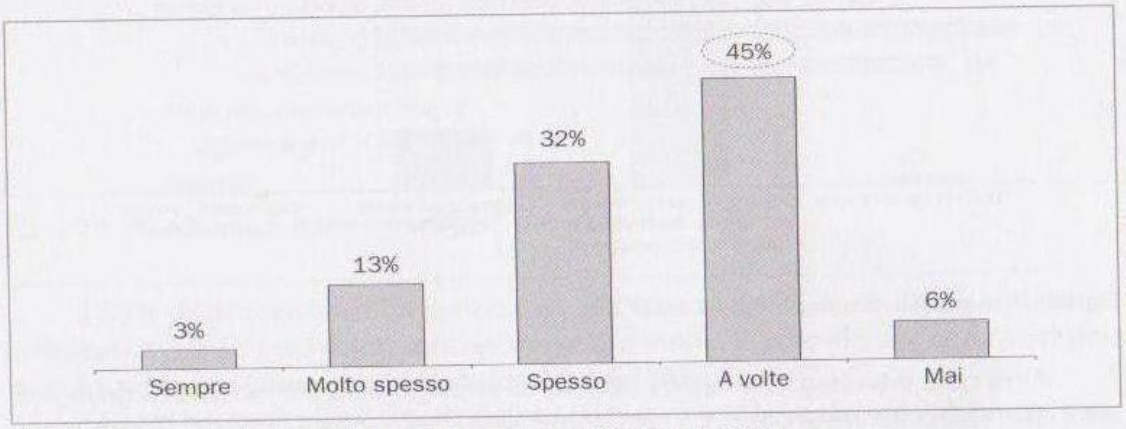


Fig. 10.5 «Con quale frequenza ha riflettuto con i colleghi sulla DF?»

Questo riscontro è rafforzato dalla lettura del grafico in figura 10.19 dove emerge che la compilazione del Profilo Dinamico Funzionale è complessa: tra gli elementi che ne ostacolano l'elaborazione emergono la difficoltà di riunire le persone da coinvolgere, di utilizzare un linguaggio comune fra operatori socio- sanitari insegnanti e la carenza reciproca di collaborazione.

[161] è descritta dalla Prof.ssa Cajola nel testo curato da Canevaro: L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Erickson, Trento, 2007 L.Chiappetta Cajola, *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*, in A.Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento,2007.

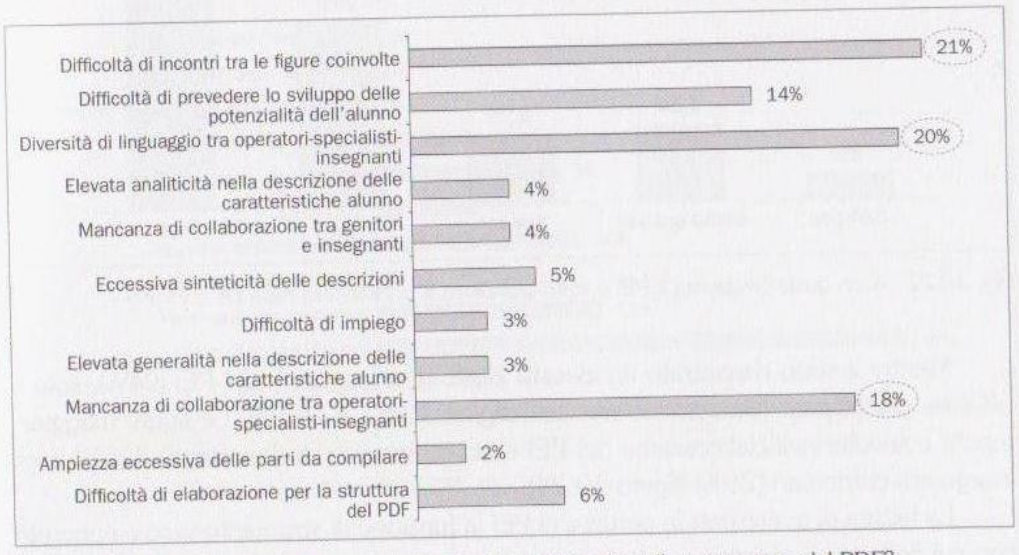


Fig. 10.19 «Quali sono gli elementi del livello di complessità nella costruzione del PDF?»

È significante che alla domanda posta dal questionario "*con che frequenza il PEI viene utilizzato in modo collaborativo tra insegnanti curricolari e di sostegno*" solo il 7% degli intervistati risponde che lo ha sempre utilizzato in collaborazione (Grafico 10.25).

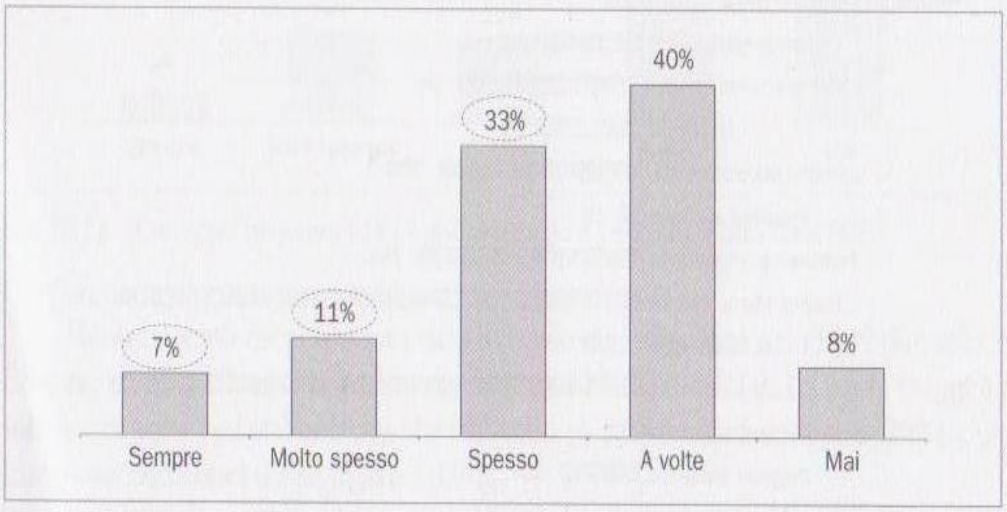


Fig. 10.25 «Con che frequenza il PEI viene utilizzato in modo collaborativo tra insegnanti curricolari e di sostegno?»

È altrettanto preoccupante la comparazione di questo dato e il riscontro che solo il 28% degli intervistati ritiene che il Pei possa avere obiettivi educativo- didattici in comune con la programmazione didattica della classe frequentata dall'allievo disabile (Grafico10.26).

La non collaborazione tra queste due figure di docenti evidenzia una resistenza ad organizzare in maniera flessibile la didattica per una inclusione "ad hoc" degli allievi con bisogni educativi speciali[162].

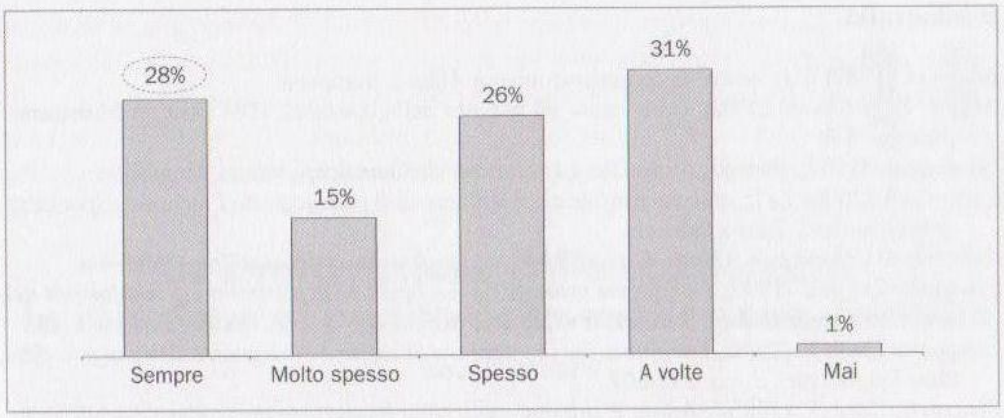


Fig. 10.26 «Il PEI può avere obiettivi educativo-didattici in comune con la programmazione di classe?»

Un'altra esperienza notevole è stata, quella del D.M. 21 del 2006 in Sardegna (Corsi per l'abilitazione all'insegnamento per il sostegno) alla quale ho partecipato, in veste di tutor nei laboratori di "Sviluppo delle competenze di progettazione, di documentazione e di valutazione con particolare riferimento all'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione".

È emerso (dai risultati del questionario che è stato proposto a conclusione del corso ai docenti frequentanti, il cui scopo è stato quello di raccogliere informazioni per riflettere sulla qualità e sul gradimento della proposta formativa, per comprendere i modi in cui i docenti hanno sviluppato la loro identità professionale) che il docente impegnato nelle attività del sostegno si sente solo e ha difficoltà nella delega ricevuta dai colleghi per la stesura del Piano Educativo Individualizzato. Emerge l'importanza della dimensione collaborativa (il 51,2% dei corsisti richiede una maggiore consapevolezza dell'importanza della collaborazione interistituzionale con la scuola, la famiglia, i servizi, il territorio (Tab. 14 D.52)

[162] Lucia Chiappetta Cajola, *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Personlizzato* in Andrea Canevaro (a cura di), *L' integrazione scolastica degli alunni con disabilità,. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, TN, 2007,

Tab. 14 D. 52. Oltre alle conoscenze e competenze professionali sui processi di integrazione/inclusione, ritiene che la frequenza del Corso speciale, Le sia stata maggiormente utile per (non più di due risposte).

	%
Scambiare esperienze, consigli e conoscenze professionali	59.6
Acquisire maggiore consapevolezza dell'importanza della collaborazione interistituzionale (scuola, famiglia, servizi, territorio, ecc.)	51.2
Sviluppare la capacità di lavorare in team	37.4
Uscire dall'isolamento professionale	16.7
Entrare in contatto con l'ambiente universitario	6.9
Conoscere colleghe e fare amicizie	6.9
Migliorare la propria capacità di studio	5.4
Altro (specificare)	1.0
Totale	185.2

e la richiesta di collaborazione interna si richiede soprattutto tra docenti, specificando la necessità di una maggiore abitudine al confronto tra quelli curricolari e di sostegno. (Tab.15)[163]

Tab. 15 Frequenza delle dimensioni emerse dalle prime e seconde scelte.

Dimensioni	1° e 2° scelta VA	%
Collaborazione con extrascuola: famiglia, servizi, ecc.	54	25.5
Progettazione condivisa e cultura organizzativa	40	18.8
Collaborazione interna: tra docenti, con alunni, dirigente, non docenti	30	14.2
Formazione di tutti i docenti, anche curricolari	28	13.2
Empatia, assertività, comunicazione	19	9.0
Strategie, strumenti, specificità	18	8.5
Considerare la diversità come risorsa	14	6.6
Conoscenza normativa	7	3.3
Ambienti-strutture	2	0.9
Totale	212	100.0

2.2.1 Analisi del progetto Pilota dell'Università di Roma Tre, della Facoltà di Scienze dell'Educazione in modalità a distanza (FAD)

È stata importante, in relazione a questo delicato problema, anche l'analisi dei dati relativi al Progetto Pilota di Formazione in servizio degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria del territorio della Regione Lazio (2004-2005), attivato attraverso la Fad dell'Università di Roma Tre[164]. Dalla sua lettura è emerso che la mancanza di collaborazione, tra gli insegnanti curricolari e di sostegno, e di una loro

[163] Giovanni Moretti, *Qualità della Formazione, punti di forza e di debolezza, in Formazione continua e Ricerca nell' Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*, Anna Leone, Giovanni Moretti (a cura di), University Press,scienze della formazione, CUEC, Cagliari, 2007.

inefficace comunicazione sul piano metodologico- didattico, oltre che relazionale ed organizzativo, rappresenta di fatto un ostacolo all'integrazione scolastica degli allievi disabili.

Questo si è reso evidente, a seguito di una lettura di tipo trasversale dell'insieme dei dati rilevati, e si è imposto all'attenzione sia per l'apporto significativo che ha prodotto in termini di messa a fuoco del problema, che sebbene indagato rimane irrisolto, sia per la delineazione e l'utilizzazione dell'ambiente della formazione a distanza *e-learning* quale significativo contesto per diffondere le competenze comunicative e collaborative tra i docenti.

Il problema generale che questa esperienza ha posto in evidenza, è che una serie di co-fattori contribuiscono all'assenza o alla carenza di relazioni significative tra insegnanti curricolari e di sostegno, con una ricaduta negativa sull'interazione tra allievo disabile e i suoi compagni, tra l'allievo disabile e i suoi insegnanti, oltre che sul processo di integrazione e di inclusione. Tra i vari fattori possiamo elencare: la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti; l'assenza di un linguaggio comune e di competenze comuni; la difficoltà di conciliare i tempi di insegnamento frontali e individualizzati per tutti gli alunni; la percezione diffusa, sia a livello scolastico che sociale, dell'insegnante di sostegno come l'insegnante dal tono minore addetto solo agli studenti disabili[165].

Riporto di seguito alcuni schemi grafici che evidenziano queste particolarità.

Il grafico n. 1 mette in evidenza come coloro che hanno conseguito il titolo di specializzazione hanno incontrato, talvolta, nella pratica scolastica, più barriere che scambi comunicativi, tra colleghi per l'integrazione degli allievi disabili.

---

[164] Da un'indagine conoscitiva nel 2000 era, infatti, emerso che molti docenti di ruolo della scuola primaria e dell'infanzia della regione Lazio avevano abbandonato gli studi universitari. Molti di questi avevano manifestato un forte interesse a riprenderli qualora fossero riusciti a conciliare i tempi di studio con i tempi della professione.
In risposta a questa esigenza è stato attivato, pertanto, il corso e progetto pilota (il responsabile scientifico del Progetto è il Prof. Gaetano Domenici, promotore della convenzione. Fanno con lui parte della commissione di Direzione e coordinamento il Preside, il Presidente del CdL, e altri docenti della facoltà individuati per le specifiche competenze) per il conseguimento della Laurea in Scienze dell'Educazione, al quale si sono iscritti 1050 docenti lasciando fuori un numero quasi doppio di persone che non sono riuscite ad iscriversi per vari motivi.

[165] Lucia Chiappetta Cajola- Massimo Margottini, *Le strategie educative degli insegnanti in relazione alle disabilità degli allievi: un'indagine conoscitiva nel contesto di un'esperienza di blended e- learning,* in *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti,* (a cura di) Gaetano Domenici, op. cit.

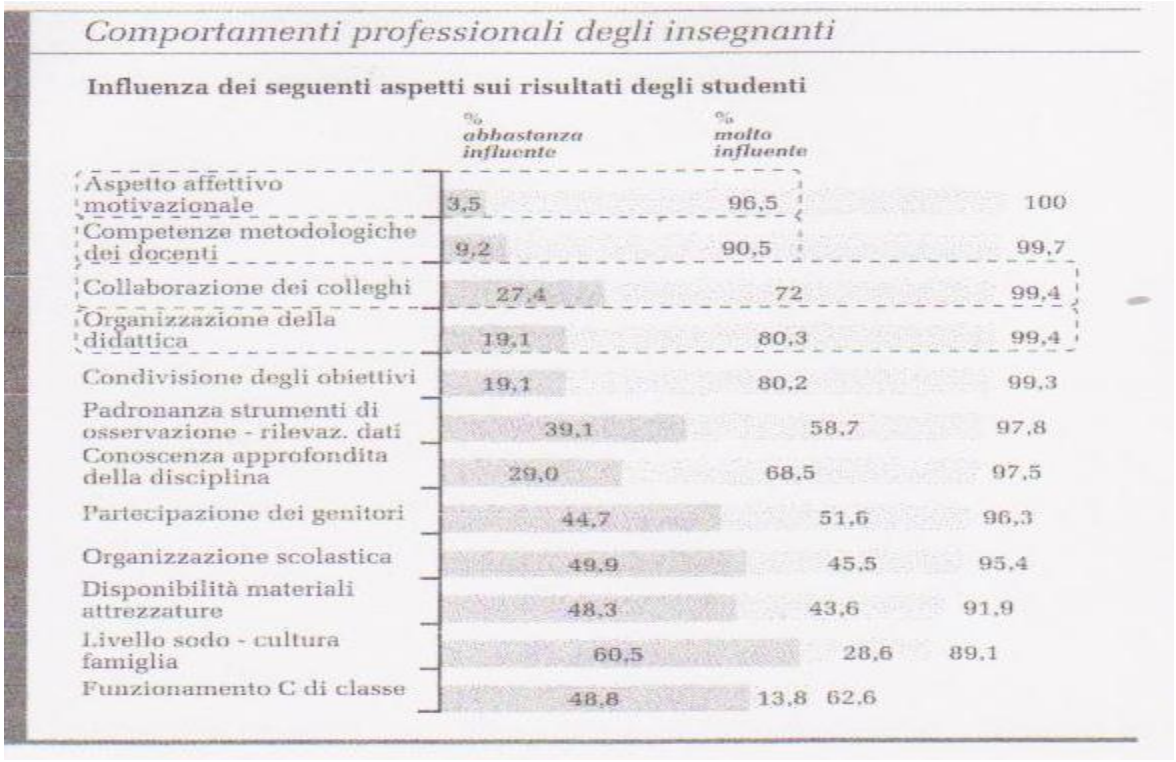
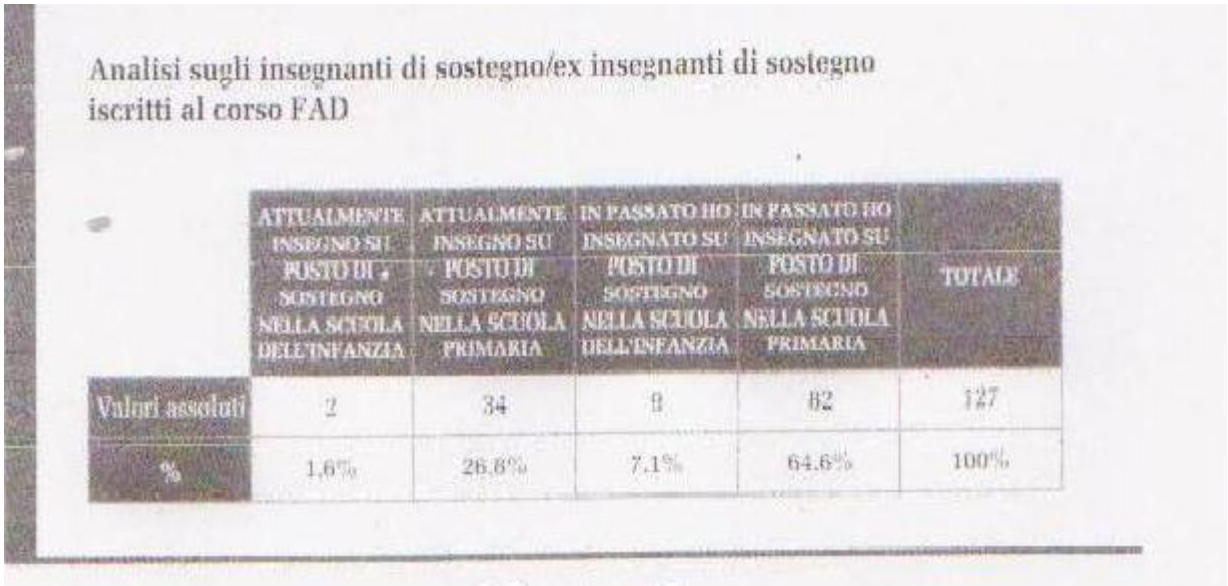


Grafico n.1

La tabella seguente, la n.2, mette in evidenza purtroppo come l'attività di sostegno sia stata, più che un punto di arrivo, un momento di passaggio verso l'insegnamento curricolare infatti il 71,7% ha svolto attività di sostegno in passato mentre solo il 28,45% lo svolge ancora. Sembrerebbe quasi una scelta obbligata accettata in vista del passaggio al posto comune.



Analisi sugli insegnanti di sostegno/ex insegnanti di sostegno iscritti al corso FAD

	ATTUALMENTE INSEGNO SU POSTO DI SOSTEGNO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	ATTUALMENTE INSEGNO SU POSTO DI SOSTEGNO NELLA SCUOLA PRIMARIA	IN PASSATO HO INSEGNATO SU POSTO DI SOSTEGNO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	IN PASSATO HO INSEGNATO SU POSTO DI SOSTEGNO NELLA SCUOLA PRIMARIA	TOTALE
Valori assoluti	2	34	9	82	127
%	1,6%	26,8%	7,1%	64,6%	100%

Tabella n.2

Anche la denominazione insegnante di sostegno ha contribuito alla costruzione dell'equivoco per il quale l'insegnante è di sostegno all'allievo disabile, mentre la normativa di riferimento lo definisce in modo chiaro insegnante di sostegno alla classe[166]. In riferimento alle motivazioni e alle aspettative, è evidente che coloro che si sono iscritti al corso lo hanno fatto principalmente per conseguire una laurea e migliorare la propria professionalità, il 71%. Si tratta di un dato che letto in chiave di lifelong learning rappresenta una faccia della realtà sociale che sta cambiando e che apre prospettive interessanti nei confronti della formazione. In tale dimensione la cultura dell'integrazione potrebbe diventare davvero un patrimonio collettivo di tutti i docenti della scuola si tratta di costruire offerte formative miste, capaci di implementare la consuetudine naturale alla comunicazione e alla collaborazione non imposta ma sentita dal basso (Grafico n..2).

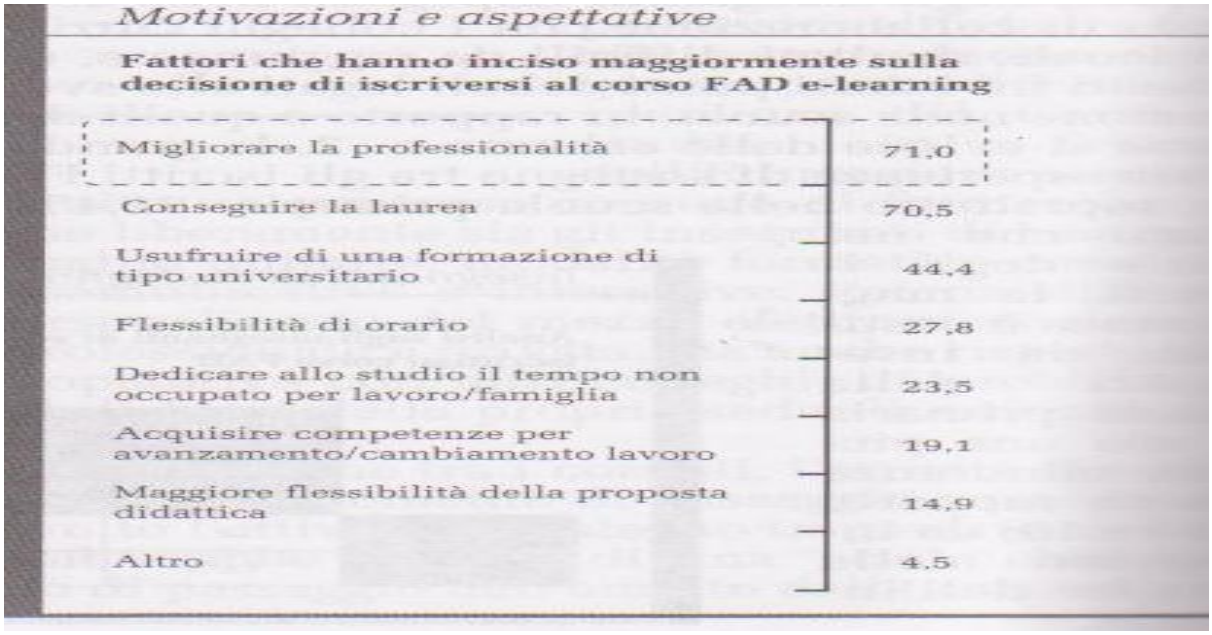


Grafico n.2

[166] E' un insegnante specializzato, previsto dalla Legge 517/77 (si confronti anche il Decreto legislativo 16 aprile 1994, n.297), che viene assegnato, in piena contitolarità con gli altri docenti, alla classe in cui è inserito il soggetto con bisogni educativi speciali,

Comportamenti professionali degli insegnanti

Cause dell'eventuale inadeguatezza dell'attività didattica rispetto agli obiettivi da conseguire

Non considerare i vari ritmi di apprendimento degli alunni	86,7
Non tener conto di prerequisiti cogntivi, affettivi - motivaz.	86,5
Non verificare il lavoro in itinere	71,4
Non effettuare interventi tempestivi di recupero lacune	65,1
Formulare obiettivi, metodi e contenuti in modo generico	56,9
Non condividere gli obiettivi con i colleghi	47,0
Non individualizzare l'intervento didattico	44,6
Non coordinarsi con i docenti delle altre discipline	42,1
Non utilizzare strumenti di verifica affidabili	33,5
Non padroneggiare strumenti di osserv./rilevazione dati	29,7
Non calcolare bene i tempi di lavoro	20,5
Non rispettare le decisioni assunte collegialmente	15,2
Riporre troppe aspettative negli alunni	12,2

Grafico n. 4

Emerge dal grafico n.3 che la collaborazione fra i colleghi (99,4) e la condivisione degli obiettivi (99,3) sono considerati in generale aspetti molto importanti che possono influire sui risultati ottenuti. Si evince però che nell'esperienza quotidiana la collaborazione fra insegnanti è carente: infatti solo il 47% ed il 42,1% di essi ritengono rispettivamente la non condivisione degli obiettivi e la mancanza di coordinamento cause di inadeguatezza dell'attività didattica rispetto ai risultati da conseguire (grafico n. 4). Si tratta di un dato che ha fatto riflettere sul fatto che la scarsa collaborazione fra insegnanti forse è una costante nella scuola. Inoltre nel caso in cui emergano problemi di natura didattica- educativa in classe , il 34% degli insegnanti li ha affrontati con interventi differenziati mentre solo il 22% con la collaborazione dei colleghi.

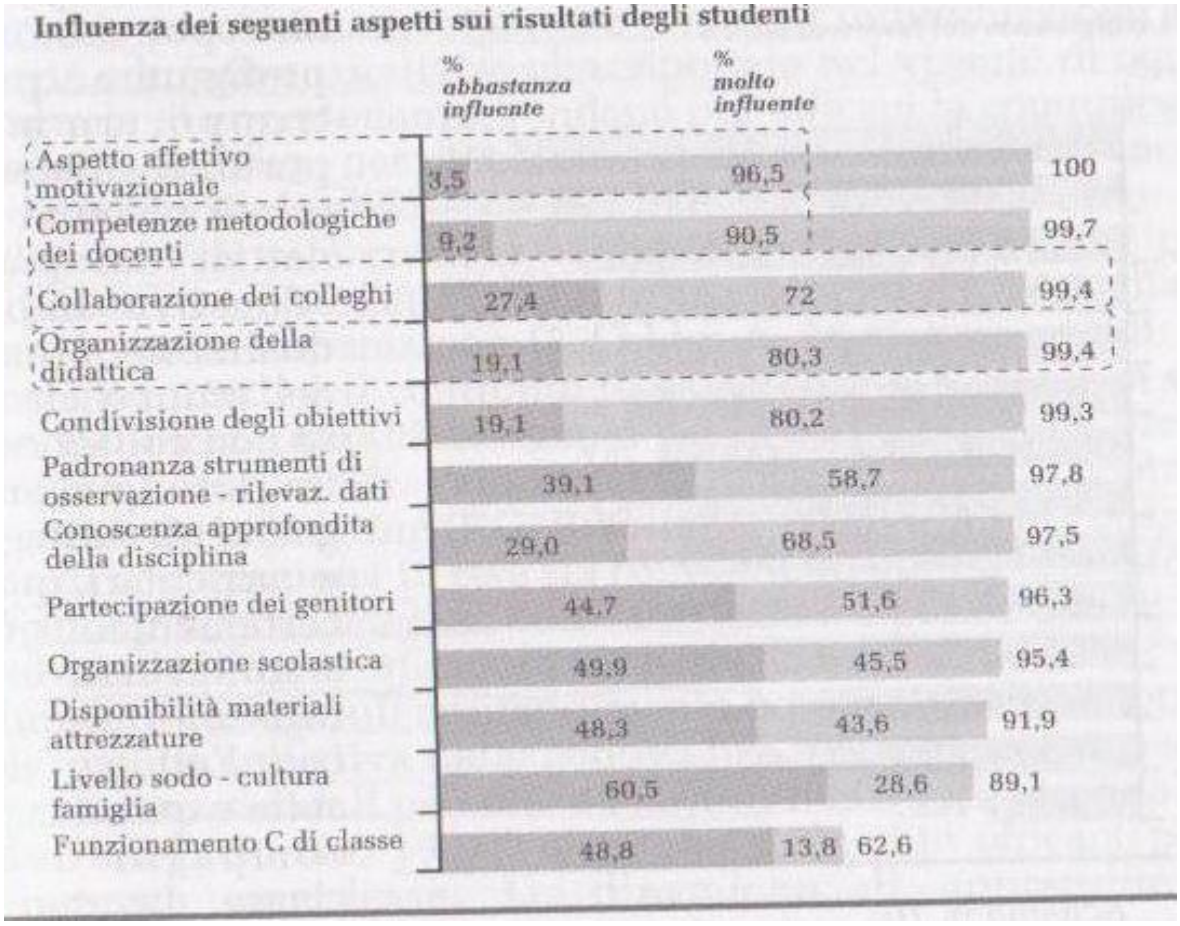


Grafico n.3

2.3 La metodologia utilizzata

La scelta della metodologia è stata preceduta da una riflessione relativa ai metodi che si utilizzano nella ricerca educativa.

Anche senza entrare nel merito dei singoli approcci per la ricerca empirica, esiste un problema di ordine epistemologico, che li attraversa tutti, e che è rappresentato dalla definizione, di quale sia, di volta in volta, il campo e l'oggetto di ricerca.

A questo interrogativo si collegano delle questioni fondamentali in relazione al problema dell'oggettività, del ruolo del ricercatore, e del rapporto tra qualitativo e quantitativo.

Qualunque sia, infatti, la motivazione che ci spinge a conoscere non esiste attività umana, teorica o pratica, che non rimandi alla necessità di un modello di misurazione e di verifica della "verità": per conoscere abbiamo bisogno di un criterio di orientamento che fornisca senso e significato alle "cose".

È solo attraverso un criterio "ordinatore" della realtà che possiamo rendere le nostre esperienze confrontabili le una con le altre e stabilire, quindi, dei livelli accettabili di "verità" per le nostre conoscenze.
Dobbiamo sottolineare che non esiste un solo modo di conoscere infatti anche per fenomeni apparentemente identici le forme conoscitive sono molteplici e diversi sono i livelli di certezza che ha ciascuna di esse nell'ambito dei propri confini.
Aggiungiamo anche che vi è uno stretto rapporto tra attività conoscitiva e interessi (pratici o teorici): si conosce sempre a partire da un interesse, da una curiosità, ed è proprio la domanda iniziale quella che fonda i criteri di validità.
Un interrogativo che ci poniamo sulla conoscenza scientifica è se, e in che misura, la scienza realizza una forma specifica di conoscenza, anche superiore, rispetto alla conoscenza esperienziale quotidiana.
Da sempre si è problematizzato intorno alla questione: è scienza anche quella basata sull'opinione, o solo quella basata su una forma alta di sapere, fondata sull'episteme, sulla conoscenza vera?
A questo proposito si sottolinea che nell'esperienza quotidiana si realizzano forme di accertamento della realtà che, pur non avendo le caratteristiche proprie del metodo scientifico, sono assunte come forme di conoscenza altrettanto vere, vere in rapporto ai rispettivi criteri di verità.
Allora una scienza si può dire tale se è una forma di conoscenza che include in se stessa la garanzia della propria validità.
Il problema è, dunque, quello di stabilire in cosa consistano queste "garanzie" proprie del metodo scientifico e se esse siano in grado di porre la scienza ad un livello superiore nella gerarchia delle forme di conoscenza umane.
Una domanda fondamentale è se si può attribuire all'uomo la capacità di raggiungere conoscenze oggettive e comunicabili senza bisogno del sostegno di un modello di perfezione assiomatica.
A questo proposito riconosciamo che il concetto di paradigma, così come espresso da Khun, può essere utile per rispondere a questa domanda.
Il paradigma cui di volta in volta fanno riferimento le diverse epoche culturali si definisce sulla base della stretta correlazione che esiste tra l'operatività pratica e quella teorica della scienza da una parte, e le aspettative sociali, che si vengono a formare in un determinato contesto storico, dall'altra.
Kuhn ci dice che un paradigma scientifico è l'insieme delle conquiste scientifiche universalmente riconosciute, che per un dato periodo forniscono un modello di problemi e soluzioni accettabili per coloro che praticano un certo tipo di ricerca (Khun, 1969). Si

tratta quindi di illustrazioni ricorrenti, di metafore, di varie teorie anche di tipo concettuale, osservativo e strumentale che si possono ritrovare nei libri, nelle lezioni universitarie.

Possiamo dire che la scienza contemporanea ha scoperto di avere una storia, e per meglio dire di essere in qualche misura un prodotto storico essa stessa e l'intreccio tra correnti metodologiche e concezioni filosofiche.

La scienza ha acquistato consapevolezza critica sia del condizionamento storico che di quello ideologico dei modelli propri di spiegazione.

Allora anche la pedagogia come scienza umana deve fare proprio questo modo di pensare, trasferendo dalle scienze della natura questa regola del metodo scientifico e facendola propria in modo che le teorie siano controllabili ed in qualche misura confrontabili.

Oggi non esiste un paradigma unico di ricerca ma si può riconoscere "scientificità" alla ricerca anche nelle scienze umane, attraverso quegli approcci che tentano di superare dicotomie come quella tra soggettivo e oggettivo.

Oggi la ricerca empirica non deve provare delle teorie, ma le deve esplorare (Bateson G. , 1984) e quindi l'indagine sperimentale è un tratto indispensabile nella costruzione delle conoscenze pedagogiche.

Particolare importanza però deve essere data alla fase di formulazione delle ipotesi e di progettazione della ricerca, alla connessione tra teoria di riferimento, ipotesi di ricerca, procedure di indagine.

Il dibattito ed il confronto-scontro tra strategie e metodi quantitativi e qualitativi nella ricerca educativa risale alle origini della disciplina stessa e può essere ricondotto alla contrapposizione tra l'approccio positivistico nelle scienze sociali e quello di matrice ermeneutica, che cerca di cogliere aspetti non quantificabili e non formalizzabili.

Dal punto di vista storico, la ricerca educativa nasce alla fine dell'800 con il nome di pedagogia sperimentale e con l'obiettivo di applicare i metodi delle scienze fisiche allo studio dei "fatti" psicologici e pedagogici (Mantovani, 2000), (Trinchero, 2009): l'intento era quello di intervenire in modo controllato mediante uno stimolo su una situazione o su di un fenomeno e registrare le manifestazioni indotte dallo stimolo, cercando il più possibile di astenersi da giudizi di valore per produrre invece procedure di controllo che garantissero l'oggettività dei risultati.

A partire dagli anni '70, i metodi qualitativi si affermano sia nelle scienze sociali che in quelle educative ed i ricercatori cominciano a criticare l'uso dei metodi matematici e fisici e a ragionare in maniera diversa vedendo la conoscenza non come

“rappresentazione” di un mondo oggettivo, dato, ma come “costruzione sociale” (Berger & Luckmann, 1969).

Per quanto riguarda la ricerca qualitativa in Italia si è evoluta all’interno di un orizzonte di tipo essenzialmente filosofico, rispetto al quale ha cercato di acquisire una propria autonomia, con la consapevolezza che anche nella ricerca “partecipante”, mossa da intenti critici, è sempre presente la componente di oggettivazione dell’altro che resiste allo sguardo indagatore del ricercatore.

Da questo punto di vista, in ambito educativo, diventano interessanti tutte quelle prospettive, che vanno dalla ricerca-azione, all’approccio biografico- narrativo, alla clinica della formazione, che vogliono stimolare nei partecipanti una maggiore consapevolezza e che si configurano come approcci che riconoscono da un lato che l’attività del ricercatore non è neutrale, dall’altro il suo essere parte di una comunità di ricerca.

Una caratteristica di questi approcci è quella di avere non solo intenti descrittivi, ma anche e soprattutto di cambiamento.

La ricerca, laddove sia davvero qualitativa, esplorativa, intensiva, critica e clinica, deve consistere in un processo diretto al cambiamento.

Attualmente coloro i quali si occupano di ricerca educativa sostengono che in linea generale nessuno dei due approcci è da escludere a priori, ma che la scelta di raccogliere i dati attraverso strumenti qualitativi o quantitativi dipende dall’oggetto della ricerca o dalla fase in cui ci si trova (Mantovani, 2000).

Ho ritenuto la ricerca educativa mista (quanti/qualitativa) l’approccio più consono per esplorare la realtà degli adulti che imparano. Ecco perché nell’elaborazione dell’esperienza[167] ho utilizzato come metodologia la ricerca- azione[168]che mi ha permesso di valorizzare il contesto della ricerca ma soprattutto le persone che vi hanno partecipato.

---

[167] Una sperimentazione può nascere perché la situazione indagata è abbastanza conosciuta e indagata ma non sono note le più importanti variabili di riferimento e quando non si è ragionevolmente certi,preventivamente, che i risultati dell’iniziativa sperimentale quantomeno non saranno peggiori di quelli conseguiti nella situazione ordinaria, o conseguibili senza l’intervento di modifica che il ricercatore vuole apportare, diventa difficile procedere sul piano squisitamente scientifico.(G.Domenici, *Metodologia della ricerca educativa,* Monolite, Roma 2002. pag.27)

[168] La ricerca – azione o ricerca intervento come approccio metodologico ha due origini tra loro contestuali, la prima con un taglio psicologico- sociale, l’altra con un’impronta psicoanalitica.

Esse hanno però un carattere che le accomuna e cioè la loro attenzione alle esigenze di tipo educativo. La prima tradizione di ricerca azione risale a K. Lewin, la seconda all’Istituto Tavistock di Londra. Lewin è il primo ad utilizzare il termine che appare in un suo lavoro del 1946, dove precisa che è un mezzo per produrre conoscenza critica sul sistema sociale, sia per cambiarlo.

Egli mette in evidenze come il ruolo per il ricercatore sia implicante per lui stesso sia per i gruppi e le comunità prese in esame. Chi conduce la ricerca- azione conosce il contesto e partecipa allo stesso, producendo conoscenze e cambiamenti triangolandosi con gli altri. La seconda tradizione si è sviluppata in Inghilterra fra un gruppo di lavoro interdisciplinare che ancora oggi si avvale della ricerca- azione come strumento di conoscenza e considera l’impegno nel sociale una modalità per acquisire e diffondere conoscenze e risolvere problemi. Rapoport al quale è attribuita una delle più note definizioni di ricerca –azione è del parere che deve svolgersi in un ambiente condiviso reciprocamente. Pellerey che è stato uno dei primi a riflettere sull’argomento intorno agli anni ottanta, dice che l’utilizzo di questa modalità di ricerca in ambito educativo è incoraggiante.

La conoscenza non è stata volta solo alla scoperta dei fatti e cioè della realtà oggettiva ma alla ricostruzione dei punti di vista e degli ambienti ecologici.[169]

La ricerca – azione è stata una procedura clinica, qualitativa che si è integrata a quella quantitativa.

Essa mi ha consentito di superare l'autoreferenzialità utilizzando il punto di vista di tutti gli attori.

Mi ha permesso, inoltre, di osservare dinamicamente tutte le dimensioni organizzative, culturali, simboliche, informali e di educarmi al confronto e alla riflessione sviluppando capacità decisionali contribuendo a formare comunità in apprendimento e leadership diffusa e di considerare la comunità come fonte di conoscenza e di azione.

La ricerca- azione ha garantito pertanto l'osservazione di tutti gli elementi implicati nel contesto problematico: idee, concezioni e pregiudizi, attese, paure, resistenze, poteri, aspettative.

Questi sono elementi che si manifestano a diversi livelli di consapevolezza, assumono significati differenti per ciascuno degli attori implicati e tuttavia risultano cruciali nella vita delle persone e delle comunità.

Questa metodologia ha favorito, in tutti gli attori coinvolti nella progettazione di percorsi conoscitivi e di trasformazione del sistema scolastico, atteggiamenti mentali aperti flessibili, indispensabili per garantire prospettive di qualità relativamente alle attese ed alle aspettative di migliorare alcuni ambiti di azione organizzativi, gestionali o educativi individuati.

Si tratta, in sostanza, di atteggiamenti positivi e costruttivi, che hanno predisposto alla riflessività ciascuno degli attori nel corso di tutta l'azione, senza limitarla, come spesso accade, alle fasi iniziali o conclusive.

La riflessività del docente, in particolare, si è espressa nella sua capacità di condividere l'azione a più livelli, partecipandola a se stesso (autoriflessione) e ai colleghi (metariflessione ,rispecchiamento e confronto). Dobbiamo infatti ricordare che ciò che guida la riflessività di ciascuno degli attori che fanno parte di una organizzazione scolastica, non sono tanto i mansionari o le regole formali istituzionali, ma soprattutto le

---

[169] Dewey intorno agli anni 30' afferma che si deve intendere l'idea di scienza con una certa larghezza e con una certa elasticità in modo da comprendervi tutte le discipline che sono considerate scienze. L'importante è scoprire quelle caratteristiche in virtù delle quali i vari campi vengono definiti scientifici. Se seguiamo questo indirizzo siamo più portati a soffermarci sui metodi che si seguono più che a ricercare caratteristiche obiettive uniformi nel soggetto. Nella ricerca – azione ci viene incontro il suo contributo. Egli dice che ogni attività di pensiero e di riflessione ha luogo all'interno di una situazione problematica e si caratterizza per il tentativo di superarla per trovare una situazione più soddisfacente. Il modello presentato da Dewey appare attuale; egli individua nella R-A un percorso che consiste nell' individuare la situazione problematica, l'elaborazione e intellettualizzazione del problema (costruzione di ipotesi ed operalizzazione delle idee), l'osservazione ed esperienza (ragionamento sulle ipotesi e sull'esperienza riferite ad esse); la verifica e l' applicazione (se c'è il successo si supera la situazione problematica e conclude il ciclo dell'inquiry).

conoscenze tacite e le pratiche diffuse, che si sedimentano nel tempo, che creano memoria e alimentano la tradizione, permettendo alle Istituzioni di adattarsi ai turbamenti presenti sia nell'ambiente interno sia in quello esterno[170].

A partire da un'attenta analisi delle fonti bibliografiche disponibili e da uno spoglio della specifica letteratura scientifica si sono utilizzati i dati conoscitivi da un punto di vista diacronico e sincronico.

Il taglio diacronico rimanda alla necessità di avere il massimo delle informazioni per capire come e quando lungo l'arco del tempo è nato il problema e quali risposte si sono date; quello sincronico ci illustra i tentativi contemporanei di risposta al problema.

Si è proceduto alla formulazione dell'ipotesi (in maniera descrittiva)[171] intesa come anticipazione dei risultati della ricerca. L'ipotesi ha rappresentato una congettura e la formulazione del concetto. La sua formulazione è risultata complessa poiché in base ad essa si sono assunti i dati[172].

La variabile introdotta è rappresentata dall'insegnamento di Didattica Speciale del Gioco e dell'Animazione.

In funzione dell'ipotesi si sono rilevati i dati di tipo quantitativo che sono stati confrontati con quelli di tipo qualitativo. Le tecniche utilizzate per la rilevazione dei dati sono state, quindi, la raccolta e l'analisi dei dati che sono emersi dall'analisi dei forum, attivato per implementare le conversazioni, e dalle esercitazioni proposte per l'esame di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione.

Per compiere l' esperimento[173] era necessario porre a confronto due situazioni una ordinaria e l'altra volontariamente alterata. Non si sono potuti mettere confronto due gruppi identici di allievi, nello stesso momento, per capire come il gruppo sperimentale si comportava rispetto al gruppo di controllo.

Si è optato per la scelta dello stesso campione, gruppo unico ricorrente, ovvero si è agito sullo stesso gruppo con due trattamenti diversi, per rivelare come i risultati mutavano dopo aver messo in atto l'attività sperimentale.

---

[170] Giovanni Moretti, *Percorsi di qualità e ricerca- azione nella scuola dell'autonomia*,(a cura di) Giovanni Moretti, in *Pratiche di qualità e Ricerca –Azione*, op. cit. pp. 28-29

[171] Si confronti il paragrafo 7.1

[172] Per la metodologia è stato usato il testo *Metodologia della ricerca educativa* di Gaetano Domenici.

[173]Sperimentare significa sottoporre a verifica rigorosa modelli e procedimenti educativi per poter studiare e misurare i fenomeni educativi con rigore scientifico; in ambito scolastico procedere a pratiche educative scientifiche significa, quindi, riuscire ad utilizzare i risultati ottenuti, attendibili ed affidabili, per produrre innovazione e cambiamento in campo istituzionale prima e didattico poi. Le sperimentazioni in ambito formativo formale sono pratiche esperienziali cioè innovazioni introdotte al di fuori di un determinato progetto che spieghi le ipotesi che si vogliono verificare e gli strumenti di verifica da utilizzare. Quindi, da una parte si ha l'esigenza di concretizzare un approccio sistematico e oggettivo scevro dalle tendenze soggettivistiche degli attori coinvolti e dall'altra fare ricerca per raggiungere innovazione, ma senza predeterminarla rigidamente. Si confronti a questo proposito G. Domenici, *Metodologia della ricerca educativ*a e E. Becchi- B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano,1984.

Capitolo terzo

L'ANALISI E L' INTERPRETAZIONE DEI DATI

3.1. Il percorso operativo dell'esperienza

Durante la mia esperienza ho osservato e monitorato (in veste di *tutor* disciplinare) le fasi della formazione a distanza di un campione di 30 studenti- docenti di ruolo per l'esame di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione (del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione in modalità FAD), dal mese di marzo al mese di luglio dell'anno accademico 2008/2009. Ho considerato la classe virtuale come una dimensione valida per la condivisione delle attività tra gli iscritti attraverso la costruzione di una comunità in apprendimento e di pratica professionale. La ragione principale della sua validità è che i corsisti sono tutti insegnanti di ruolo, in servizio, ed è stata sfruttata, proprio, questa occasione per promuovere l'interazione e la collaborazione tra i professionisti per lo scambio di materiali e di buone pratiche.
Il riferimento va in via prioritaria alle tecniche di formazione a distanza perché consentono agli insegnanti di lavorare e nello stesso tempo di continuare a formarsi senza eccessivi disagi e con un sicuro risparmio finanziario.
La formazione degli insegnanti, inoltre, a livello iniziale e in servizio, rappresenta una priorità nel contesto internazionale, come è stato ribadito nella parte iniziale di questo lavoro di ricerca, e la prospettiva è quella di una formazione in continua evoluzione attraverso programmi ai quali si possa accedere frequentemente e con l'impiego di adeguate tecnologie della comunicazione per acquisire strumenti operativi utili per la risoluzione dei comuni problemi nel lavoro di classe in maniera tale da ottimizzare l'apprendimento di tutti i discenti.
È chiaro che le *ICT* rappresentano il tessuto di base del progetto *e-learning* ma l'accento è posto più che sulle variabili tecnologiche sulle strategie didattiche che sono finalizzate a:
- sostenere gli studenti sul piano affettivo- motivazionale;
-valorizzare le esperienze pregresse formative e professionali degli studenti;
-consentire percorsi individuali di apprendimento;
-favorire gli apprendimenti e il loro consolidamento in contesti reali o simulati attraverso attività laboratoriali,
-condividere le proprie conoscenze a livello sociale

-sostenere l'evoluzione della comunità professionale[174].

Una necessità organizzativa è stata quella di ottimizzare il tempo e lo spazio per il processo di insegnamento e apprendimento e di mettere a disposizione degli studenti una offerta didattica, per la disciplina, flessibile, rispondente ai bisogni individuali, proponendo spazi di interazione, collaborazione, co-costruzione della conoscenza, attraverso attività laboratoriali aperte in grado di valorizzare le esperienze professionali acquisite, con lo scopo di implementare l'evoluzione della *comunity*.

Il modello scelto per la formazione a distanza è stato quello *blended* con attività in presenza ridotte al minimo e attività *on line* che occupano la maggior parte del tempo. Le metodologie sono integrate e si spazia da attività laboratoriali ad attività centrate sulla formazione dei contenuti, ad attività auto- organizzate alle integrazioni dei docenti e tutor. È stata posta molta attenzione alla predisposizione dell'apparato per la valutazione formativa in modo da predisporre in maniera non artefatta e veloce prove di verifica da sottoporre in itinere, capace di restituire ai discenti le informazioni sull'andamento delle prove.

L'accesso alla piattaforma per gli utenti è semplice e l'architettura garantisce un'ampia flessibilità riguardo l'aggiornamento, l'erogazione dei contenuti, il lavoro individuale collaborativo, la valutazione e il tracciamento delle attività. [175]

Durante l'esperienza di ricerca- azione i discenti lavorano all'interno del modulo di Didattica Speciale del Gioco e dell' animazione e individuano un percorso di progettazione didattica, condiviso, attraverso le attività di laboratorio, a partire dalle esercitazioni proposte *on line* (le esercitazioni rappresentano il laboratorio attraverso il quale si lavora sulle conoscenze pregresse per sviluppare competenze disciplinari per sviluppare competenze disciplinari specifiche).

La comunicazione è orientata socialmente e in funzione delle attività. Il gruppo funziona sia come comunità di apprendimento, che ha un interesse nella condivisione e compartecipazione del processo

collaborativo di apprendimento in un contesto sociale, sia come comunità di pratica. I membri sono attivamente impegnati a comprendere ciò che significa essere professionisti impegnati nella formazione in rete e utilizzano il forum e le esercitazioni per esplicitare ciò.

Sono, altrettanto, incoraggiati ad osservare la loro progettazione e ad apprendere in maniera riflessiva.

---

[174] Gaetano Domenici, Massimo Margottini, Lucia Cajola, *Competenze informatiche pregresse ecarriera universitaria degli studenti* del CdL in Scienze dell'Educazione- Fad dell'Università di Roma Tre, in *La ricerca didattica per la formazione degli insegnantii*, Atti del v congresso SIRD, op. cit., pag. 209.

[175] Massimo Margottini, *Formazione e- learning- Teorie e modelli didattici per la scuola*,Monolite Editrice, Roma 2005, pp. 99-101.

I tutor svolgono all'interno della classe virtuale, un ruolo di animazione e mediazione tanto rispetto alle questioni disciplinari quanto a quelle di natura motivazionale e comunicativa.
La negoziazione avviene nei forum (in modalità asincrona).
Sono sostenuti due tipi di apprendimento: *apprendimento collaborativo* (attraverso il quale lavorare in collaborazione su di un problema condiviso e *apprendimento cooperativo* (dove gli individui definiscono una lista per l'assegnazione dei compiti per la progettazione didattica intorno ad un problema o ad una questione reale che affrontano nella loro pratica professionale.
Viene eseguito un monitoraggio dei forum attraverso griglie per la valutazione e un monitoraggio delle esercitazioni.

3.1.1 Suddivisione del gruppo docenti

Si è operato, come detto con un gruppo unico ricorrente costituito da 30 docenti, tra questi n. 25 insegnano su posto comune nella primaria, n.3 lavorano nella scuola dell'infanzia e 2 su sostegno (grafico n. 1).
Il gruppo era iscritto alle lezioni della disciplina ma fino al mese di marzo non aveva interagito. Si sono introdotte le esercitazioni di laboratorio (che sono diventate parte integrante dell'insegnamento di Didattica Speciale del Gioco e dell'Animazione) come possibilità di riagganciarsi al vissuto professionale di ogni studente. A questo punto è incominciata l'interazione.
Sono state proposte tre esercitazioni ma per l'analisi dei dati si è scelta la n. 1 dal tema "La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : l'accoglienza[176]" perché meglio si prestava all'elaborazione di attività condivise.
Come variabili in ingresso si è tenuto conto anche:
- della lontananza fisica dei partecipanti
- dell'accesso dell'utente alla tecnologia
- della disponibilità risorsa umana
- delle caratteristiche e del ruolo del contenuto del corso (Didattica Speciale)
- della condivisione tra corsisti.

Come variabili in uscita sono state monitorate:
- il livello di interazione docente- tutor/discente
- il grado di condivisione-cooperazione tra corsisti (aula virtuale)

[176] Si confronti nell'Appendice l'allegato C.

- la personalizzazione
- l'utilizzo di strumenti *on –line* quali le esercitazioni laboratoriali e i forum.

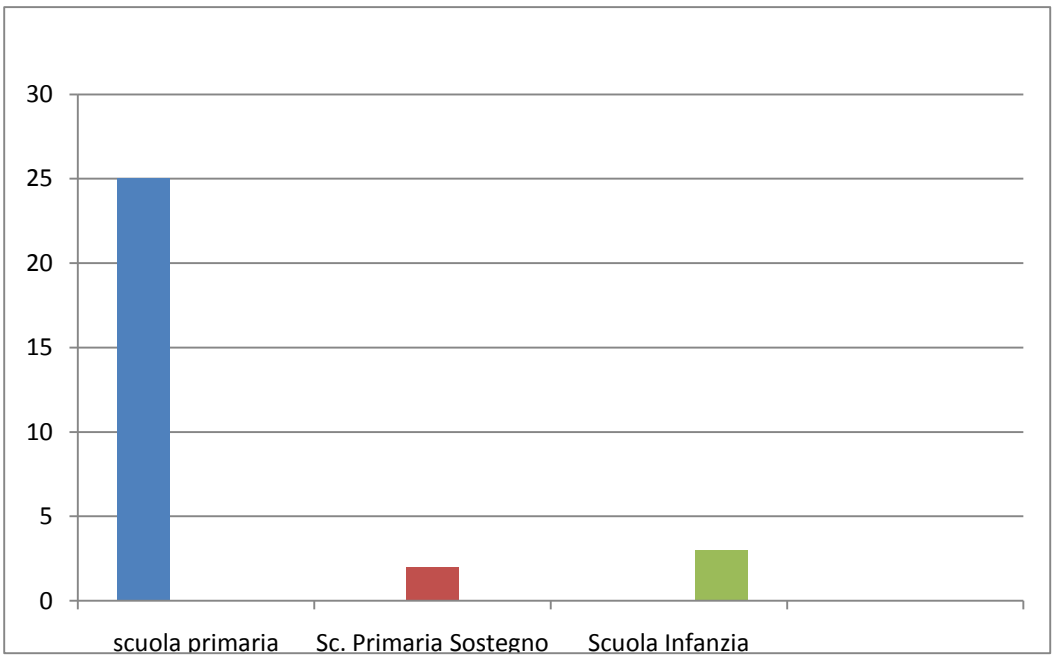


Grafico n.1

3.2 Il lavoro in piattaforma

L'accesso alla piattaforma per gli utenti è semplice e l'architettura garantisce un'ampia flessibilità riguardo l'aggiornamento, l'erogazione dei contenuti, il lavoro individuale collaborativo, la valutazione e il tracciamento delle attività.
L'interfaccia è amichevole e si configura come un ambiente favorevole dal punto di vista delle funzioni, senza nessuna limitazione d'accesso[177]. Si fonda su una disposizione intuitiva delle aree di accesso e l'integrazione di strumenti di editor per la scrittura del tutto simili a quelli dei principali pacchetti software di scrittura (Fig 1).
La piattaforma dispone di aree per la comunicazione sincrona e asincrona (il blog e il forum) che possono essere strutturate all'interno di gruppi o per la comunità. Per le attività didattiche si preferiscono forme di comunicazione asincrona che consentono una migliore gestione dei tempi di studio e per la produzione del materiale scritto. I forum come spazi di approfondimento, esercitazioni, laboratori utilizzano un motore di ricerca capace di filtrare i contenuti per autore, per argomento, spazio di lavoro, contenuto. Per quanto riguarda i dati di tracciamento delle attività sono disponibili in tempi reali e rappresentano per docenti e tutor uno strumento di monitoraggio continuo.

[177] Massimo Margottini, *Formazione e- learning- Teorie e modelli didattici per la scuola*, op. cit., pag.98.

Gli utenti si inseriscono nello spazio riservato in piattaforma della disciplina Didattica Speciale del Gioco e dell'animazione da un guscio esterno attraverso un nome utente e una password che indirizzano l'utente direttamente alla propria pagina personale perché in grado di riconoscerne il profilo.

Sono stati definiti quattro profili di utente:

-l'amministratore che accede alle funzioni gestionali della piattaforma relative alla struttura dei moduli, degli utenti e dei parametri di configurazione;

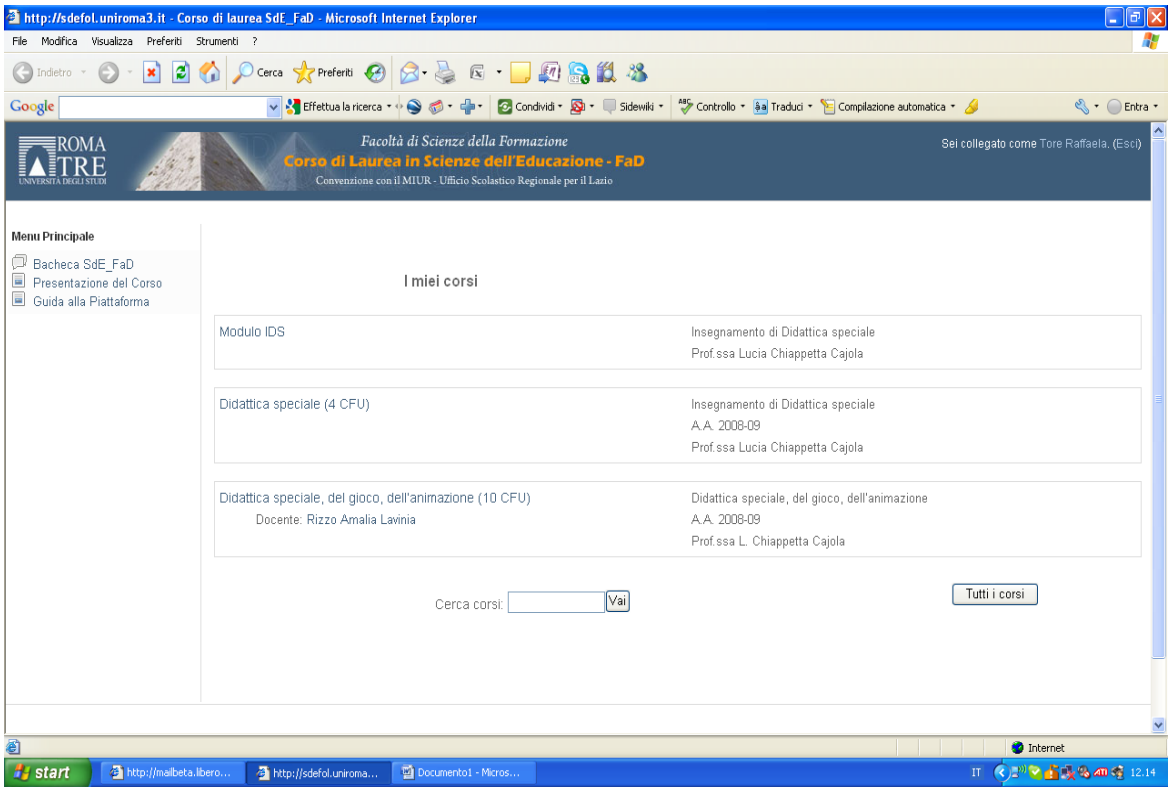
- il docente che ha il pieno controllo delle attività didattiche, dall'inserimento e modifica dei contenuti di studio, alla gestione dei gruppi, apertura di forum ed esercitazioni, somministrazione delle prove di valutazione formativa,

- il tutor che accede al suo gruppo con le stesse possibilità del docente tranne che per la somministrazione di prove;

- lo studente che accede tramite la sua pagina personale ai contenuti di studio, alle esercitazioni, alle aree di comunicazione e ha modo di monitorare la sua carriera universitaria.

Una volta eseguito il login nell'area privata si accede alla pagina della formazione prescelta, in questo caso a quella di Didattica Speciale, del Gioco dell'Animazione (Fig 2). Dalla finestra sulla sinistra si accede al menù principale che prevede diverse funzioni: un collegamento con la bacheca del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, con la presentazione del corso e con la guida alla piattaforma.

Fig. 1



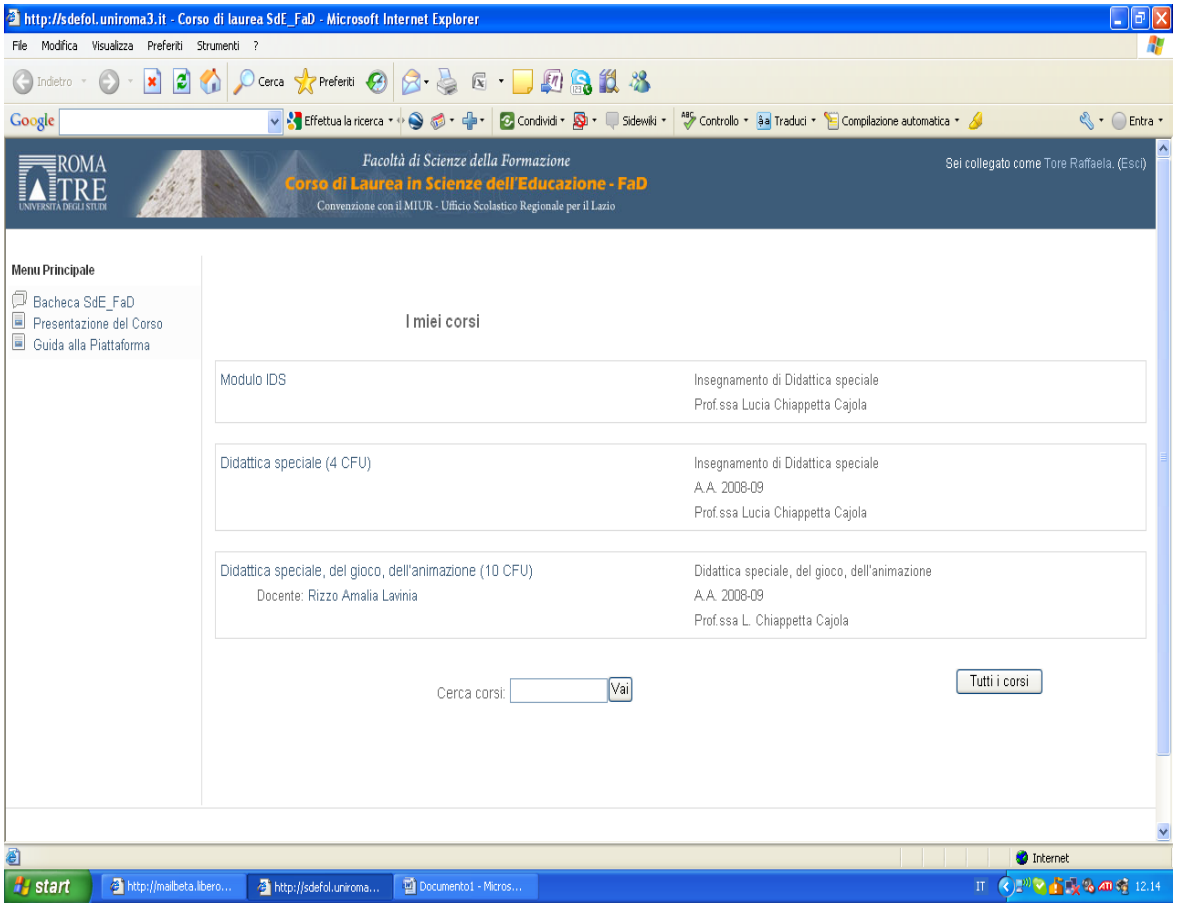
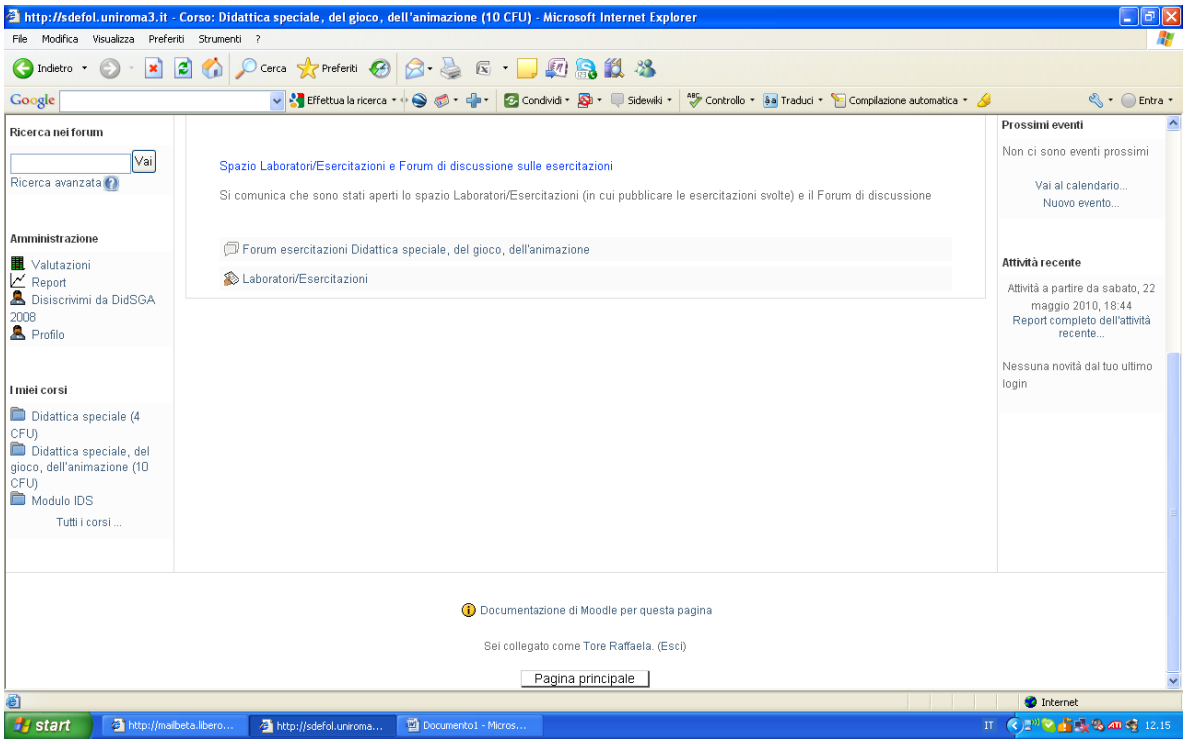


Fig. 2

Selezionando uno dei moduli formativi a cui si è iscritti, si accede all'area della didattica (Fig. 3 e 4).

Fig.3



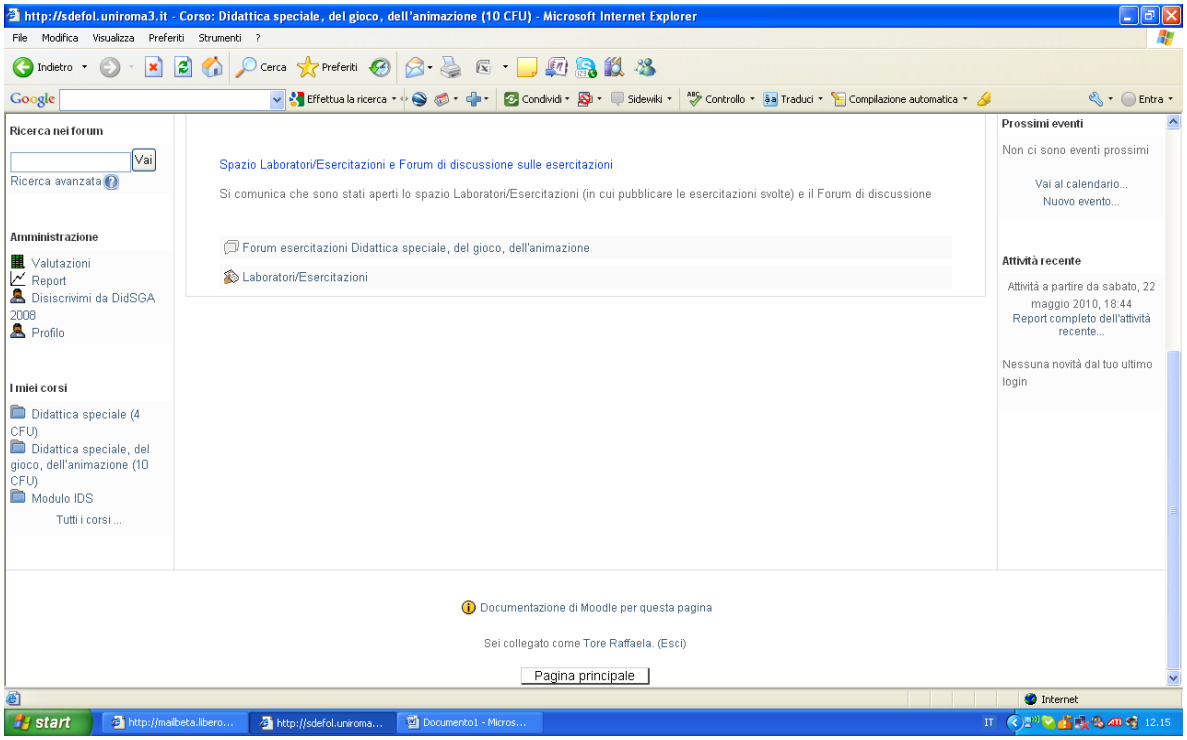
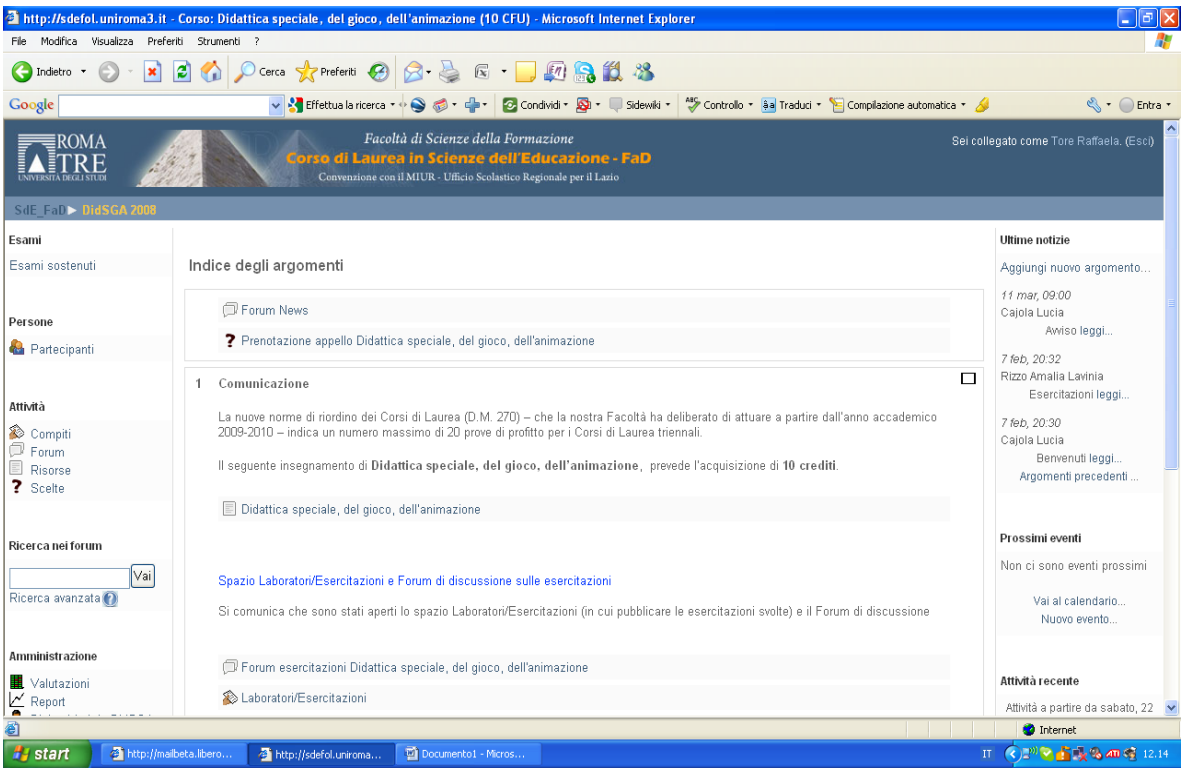


Fig. 4

A sinistra della pagina web l'utente può gestire le informazioni relative agli esami per la visualizzazione degli esiti ed i risultati di quelli che, eventualmente, sono da ripetere. Questo consente di avere tempi di pubblicazione ridotti.

Più in basso si trova il link partecipanti: cliccando sullo stesso appare il numero totale



degli utenti, ordinati per cognome o per periodo di inattività compreso da un giorno a tre mesi (fig. 5).

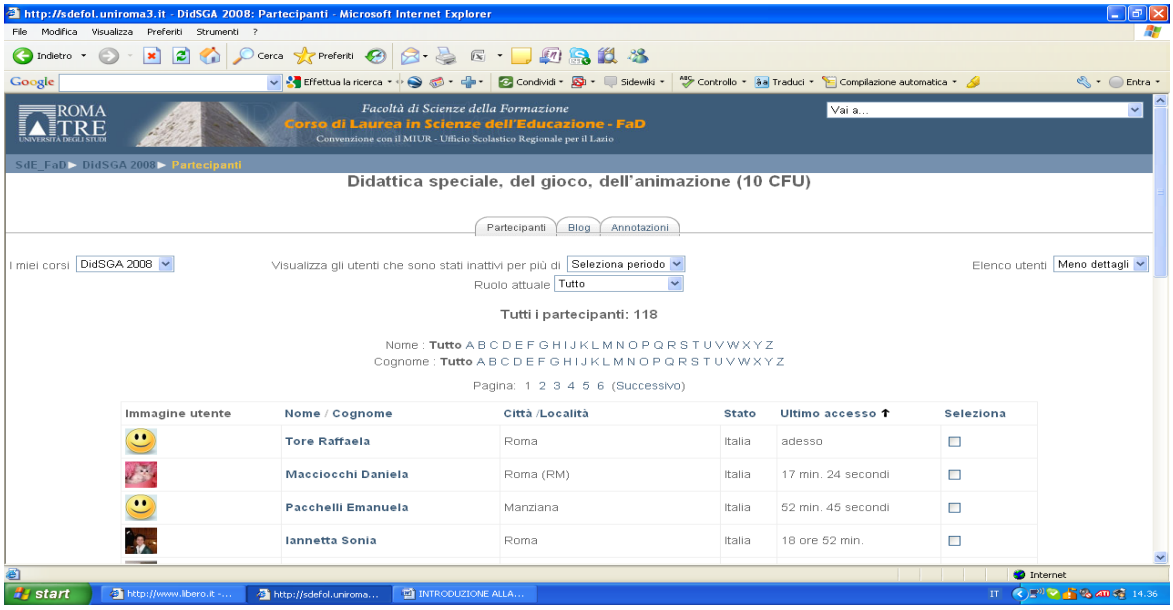


Fig. 5

Dalla stessa pagina ci si può collegare con il blog del sito dove ogni utente può crearne uno suo (Fig. 6) inoltre è permesso un collegamento con le annotazioni, eventualmente, da prendere riguardo gli argomenti o i dibattiti in corso (Fig. 7).

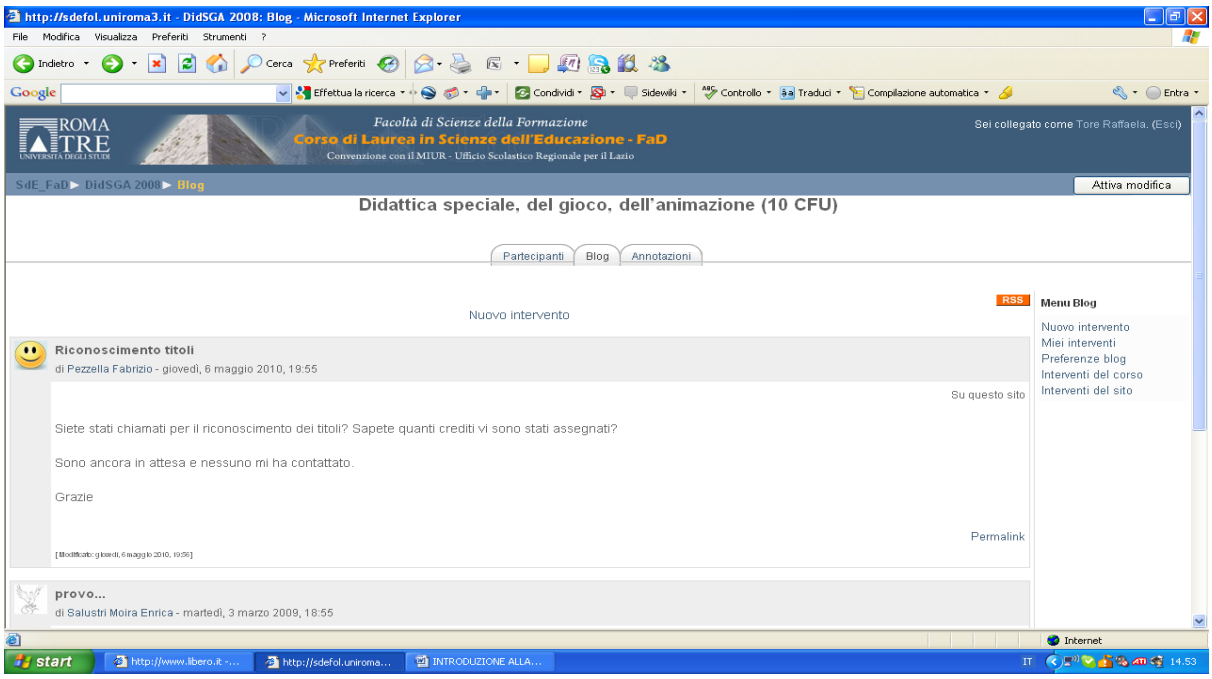


Fig. 6

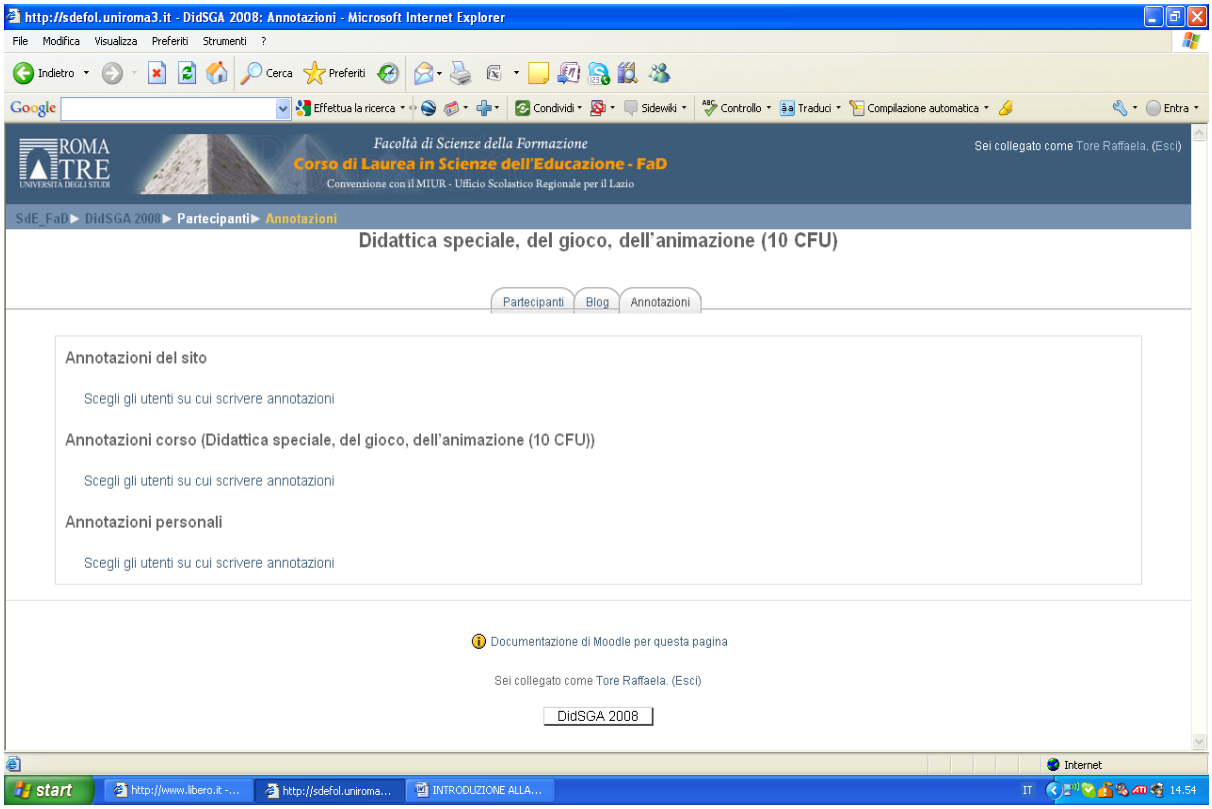


Fig 7

Ritornando nella pagina dell'area della didattica, relativa al modulo formativo prescelto (fig.3 e 4), cliccando nel link attività, si osserva la partecipazione al forum per uso generale e per apprendimento.

Sempre a sinistra della pagina abbiamo l'area dedicata all'amministrazione con le valutazioni e i report.

Nella parte centrale si accede ai moduli di studio, alle news del forum, al link di prenotazione all'esame, alla didattica della disciplina e ai laboratori sottoforma di esercitazioni, allo spazio Laboratori/Esercitazioni e al Forum di discussione sulle esercitazioni (Fig.8)

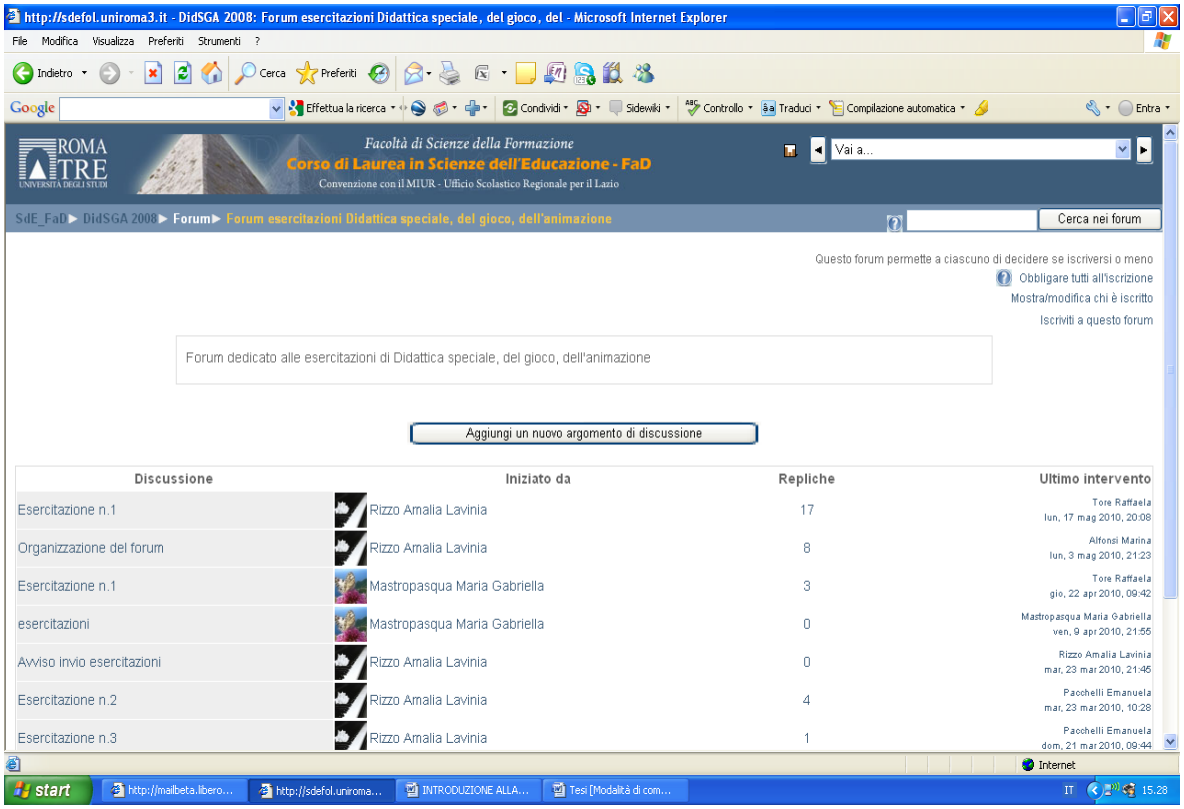


Fig. 8

Essi consentono un flusso comunicativo tra docenti, tutor e studenti in modalità sincrona e asincrona inoltre vengono utilizzati per creare spazi di domande e risposte sui contenuti di studio, lanciare proposte di ricerca e approfondimento su tematiche particolari, aprire discussioni, produrre materiali in forma collaborativa, svolgere sondaggi su questioni particolari.

Lo spazio dedicato ai laboratori ha un'importanza particolare per lo sviluppo delle attività condotte in forma laboratoriale poiché in quest'area sono proposte le esercitazioni con la possibilità di suddividere la classe virtuale in sottogruppi, in grado ognuno di svolgere in maniera autonoma i compiti assegnati. La logica di funzionamento dell'area è analoga a quella dell'area forum e gli interventi possono essere modificati dall'utente o dal gruppo con lo scopo di lavorare sul proprio documento aggiornandolo continuamente.

3.3. Tracciamento dei dati, valutazione

L'ambiente di lavoro *on line* permette di registrare un tracciamento accurato delle attività che si svolgono al proprio interno. Questo perché ogni flusso di informazioni che transita all'interno della piattaforma è registrato nella struttura archivio. I dati per

acquistare significato naturalmente devono essere interpretati attraverso chiavi di lettura rigorose.

I dati di tracciamento vengono utilizzati per il monitoraggio delle attività e per la ricerca degli indicatori che possano chiarire l'evoluzione del progetto. (Fig. 9)

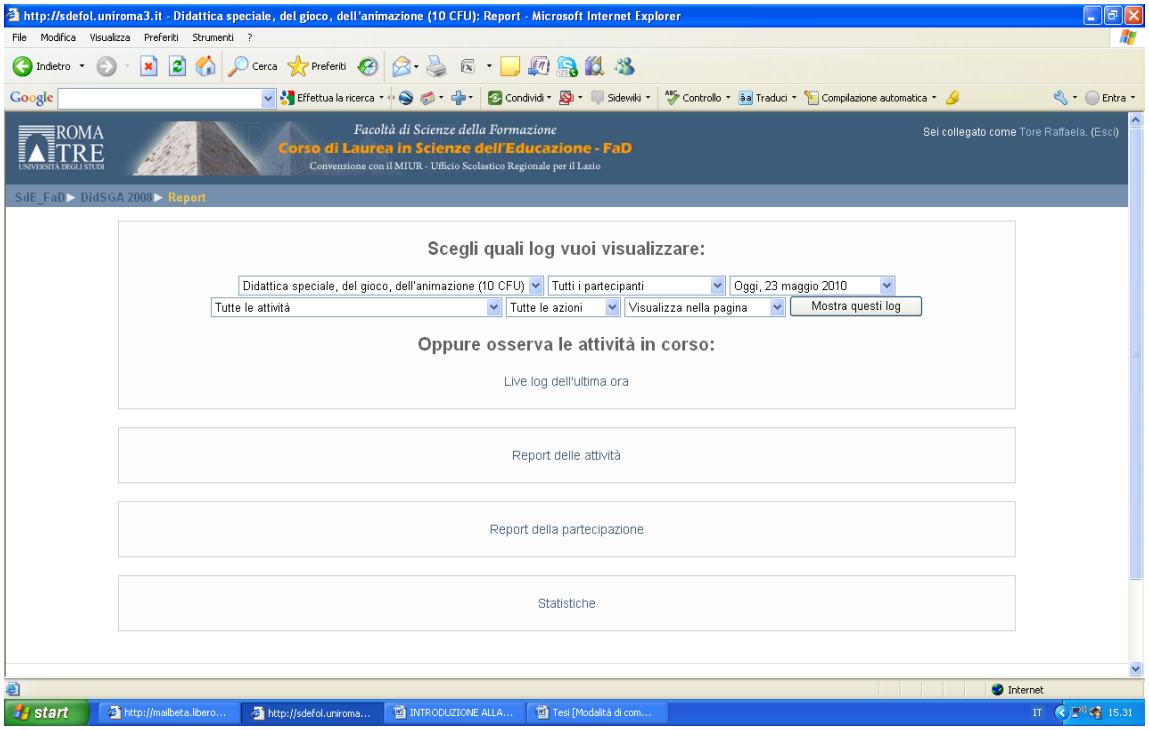


Fig. 9

Il corso *e-learning* consente di monitorare le carriere degli studenti in termini di partecipazione alle attività didattiche *on line* e si svolge periodicamente una valutazione dell'andamento degli studi degli studenti ed un'analisi dei fattori che incidono sui risultati.

Il progetto formativo tramite la formazione a distanza richiede una continua e costante attenzione alla programmazione, monitoraggio e riesame dei processi.

È possibile riscontrare dei dati positivi riguardo la capitalizzazione delle esperienze e alcune volte delle *défaillance* in alcune fasi del processo.

Le ragioni che concorrono positivamente sono il criterio generale che tende a favorire la personalizzazione dei tempi di studio[178]infatti la comunicazione asincrona consente una migliore gestione dei tempi da dedicare allo studio perché lo studente può sfruttare ogni momento della giornata secondo i propri impegni. La seconda ragione è

[178] Come viene appurato dalla ricerca precedente che mette in evidenza come la percentuale di studenti in regola con gli esami nel CdL SdE_ Fad è vicina al 70% degli iscritti a differenza del corso in presenza dove la frequenza è nettamente inferiore.

l'organizzazione modulare degli insegnamenti che permette di capitalizzare il tempo di studio su discipline, linguaggi e metodologie con il vantaggio nell'acquisizione delle conoscenze che si integrano reciprocamente.[179]
Un altro aspetto a favore della *Fad* lo possiamo ritrovare nell'organizzazione degli esami per un alto numero di studenti che richiede un'attenta programmazione in termini di tempi e flussi e un'ampia disponibilità di aule.

3.4 Analisi del forum

Una prima interpretazione dei dati è stata quella rilevata dalla lettura della messaggistica dei forum (Cfr. allegato A).
Per verificare le interazioni avvenute, si é proceduto quantificando il loro numero e analizzando la qualità delle stesse. Nello specifico, per l'analisi di tipo quantitativo si é ricorsi alla rilevazione numerica.
Allo scopo di effettuare anche un'analisi qualitativa dei messaggi del *Forum* si é proceduto con la "lettura ragionata" degli stessi al fine di evidenziare i diversi modi di interagire nella comunità di pratica, a prescindere dalla frequenza con cui essi si presentavano.
In particolare i messaggi del Forum sono stati considerati testi da classificare in categorie (*E. Cren, 2005*).
Sono stati selezionati tre criteri-guida per contraddistinguere le interazioni comunicative del *web forum* da un punto di vista quantitativo: interattività, collaborazione e coerenza (*Cacciamani, 2002*).
Il web forum si colloca in una zona di intersezione tra comunicazione scritta e orale e vi si possono rintracciare queste dimensioni.[180]
Dal momento che gli utenti quando vi scrivono i propri messaggi partecipano ad un'interazione comunicativa, esso costituisce un'unità testuale, analizzabile nelle sue proprietà: coerenza, coesione, accettabilità, intenzionalità, situazionalità, informatività, intertestualità (De Beaugrande e Dressler, 1981).

---

[179] Per la didattica modulare si confronti il testo *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare di Gaetano Domenici.*
[180] Per questo tipo di analisi si fa riferimento dal punto di vista teorico alla *linguistica* e alla *semiotica (ci si riferisce alla* Teoria degli Atti Linguistici che ha avvio con le ricerche di Austin nel 1962 sul linguaggio inteso come azione, nelle quali cioè *dire qualcosa* è *fare qualcosa*, ci si riferisce inoltre agli studi di Grice, nel 1978. Si fa riferimento al *Principio di Cooperazione* che Grice postula per le conversazioni, secondo il quale è razionale che gli scambi linguistici siano, almeno in un certo grado, in collaborazione. Tale principio è applicabile anche nelle discussioni telematiche dove, per ovviare alle restrizioni dei codici semiologici utilizzabili, sembra necessaria una maggiore cooperazione rispetto a quella utilizzata nelle interazioni faccia a faccia, in cui si dispone di una gamma più ampia di strumenti per la decodifica del messaggio (Arfelli et al, 2000; Nicolini e Bravetti). Si confrontino i testi: Austin J.L., *Come fare cose con le parole* (1962), Marietti, Genova, 1987; Grice P., Logic and Conversation (1975), in Sbisà M. (a cura di), *Gli atti linguistici*,Feltrinelli, Milano, 1978, pp. 199-219.

Si è voluto indagare il fattore interattività cercando di rilevare l'avvenuta simulazione di un'interazione con il sistema di turni conversazionali e se veniva simulata la compresenza tra parlante ed interlocutore, per sottolineare l'appartenenza al gruppo.
I parametri considerati sono stati la presenza di segnali discorsivi o espressioni relative ai turni (per prendere il turno, per cedere il turno agli altri interlocutori, per stimolare il turno successivo) e la simulazione (grafica) dei codici semiotici non verbali (es. smile e punteggiatura).
Si è indagato anche sulla collaborazione cioè sul rapporto dell'emittente con ciò che poteva dire e sulle modalità con cui aveva accesso all'esperienza: se cooperava nella comprensione dei messaggi producendo testi *mediamente vincolanti ed espliciti* (produzioni linguistiche che evitano il rischio di fraintendimento) e se aveva contribuito al senso di vicinanza tra gli interlocutori producendo testi mediamente impliciti ed elastici attraverso la presenza esplicita della proposizione costitutiva io credo, io ritengo, io suppongo, io spero o secondo me. Si è proceduto in questo modo per capire se l'autore si rivolge direttamente ad uno specifico destinatario e/o parla in prima persona e se ci sono stati segnali di coinvolgimento e partecipazione alla discussione attraverso espressioni di accordo, di disaccordo e di tutti i gradini intermedi nell'asse accordo/ disaccordo.
Si è tenuto conto, inoltre, della coerenza dei contenuti, attraverso la continuità tematica per la costruzione di un prodotto testuale coeso. La tabella[181]seguente riassume i parametri utilizzati per analizzare i dati del forum (tabella 1)[182]

[181] Cacciamani S., *Costruire conoscenza attraverso le nuove tecnologie: Knowledge Forum e i possibili scenari formativi*. Orientamenti Pedagogici, 1, 2002, pp.84-97.
[182] tratta da C. Moroni, A. Bernardelli, *Progettare e gestire interazioni collaborative* (tesi di laurea).

Criteri **per l'analisi dei forum**	***FUNZIONI COMUNICATIVE***	***PARAMETRI PER L'ANALISI DEL FORUM***	**Esempi**
INTERATTIVITÀ	-Simulare un'interazione orale con il sistema di turni conversazionali: viene simulata la compresenza tra parlante ed interlocutore per sottolineare l'appartenenza al gruppo.	- Presenza di segnali discorsivi o espressioni relativi ai turni (per prendere il turno, per cedere il turno agli altri interlocutori, per stimolare il turno successivo...). -Simulazione (grafica) dei codici semiotici non verbali (es. smile; punteggiatura).	- ora rispondo io e vi propongo di simulare, in questa nostra classe virtuale FAD, il ruolo che potrebbero avere gli insegnanti nel consigliarsi a vicenda le attività: quali giochi (divertenti...!!!) conoscenze che potrebbero essere utili per avviare la conoscenza degli alunni!
COLLABORAZIONE	-Simulare il rapporto dell'emittente con ciò che dice e le modalità con cui ha accesso all'esperienza. -Cooperare nella comprensione dei messaggi producendo testi *mediamente vincolanti ed espliciti* (produzioni linguistiche che evitano il rischio di fraintendimento). -Contribuire al senso di vicinanza tra gli interlocutori producendo testi mediamente impliciti ed elastici (produzioni linguistiche che evidenziano la parziale condivisione di un comune orizzonte enciclopedico).	-Presenza esplicita della proposizione : io credo, io ritengo, io suppongo, io spero, secondo me... -L'autore si rivolge direttamente ad uno specifico destinatario e/o parla in prima persona; uso di esempi; frasi interrogative ed escla-mative; metafore, ironia; paragoni.	-Io propongo un giochino facile, facile, magari un pò banale ma che risulta sempre efficace, soprattutto con i bambini più piccoli (lavoro nella scuola dell'infanzia). -Penso che occorra riflettere anche in termini didattico- operativi sulla collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità.. -Credo che possiamo provare a costruire una comunità di pratiche per condividere le nostre esperienze professionali come dice A.
	-Segnalare coinvolgimento e parte-cipazione alla discussione attraverso espressioni di accordo, di disaccordo e di tutti i gradini intermedi nell'asse accordo/ disaccordo.	-Presenza di segnali discorsivi e di ripetizioni che evidenziano la partecipazione dell'interlocutore. -Segnali di: accordo; accordo parziale; acquisizione di conoscenza; richiesta di precisazioni, spiegazioni; richiesta di correzione; disaccordo parziale; disaccordo completo ...ecc.	-Eccomi! prendo volentieri il palloncino e spero di aver compreso bene la consegna! -E' vero i palloncini colorati fanne sempre un bell'effetto.... anche gli adulti si divertono a giocarci, non solo i bambini e non solo alla scuola dell'infanzia!!! -Il gioco che G. ha proposto non è assolutamente banale, anzi contiene una serie di elementi importanti

COERENZA	-Contribuire alla continuità tematica, ridurre la frammentarietà. -Contribuire alla costruzione di un prodotto testuale coeso.	-Presenza di *elementi di coesione testuale* quali: progressione tematica	-Propongo un giochino facile, facile, magari un pò banale ma che risulta sempre efficace, soprattutto con i bambini più piccoli (lavoro nella scuola dell'infanzia). -Il gioco che G. ha proposto non è assolutamente banale, anzi contiene una serie di elementi importanti che è utile mettere in evidenzaè multisensoriale e coinvolge il movimento del corpo senza alcun "pericolo" (piace il colore dei palloncini, la loro morbidezza,

Gli interventi da parte dei 30 corsisti sul forum nel periodo di monitoraggio, da marzo a giugno, sono 100.

Le espressioni che soddisfano il parametro dell'interattività sono 50; in queste viene simulata la compresenza tra parlante ed interlocutore per sottolineare l'appartenenza al gruppo e la presenza di segnali discorsivi o espressioni relative ai turni (per prendere il turno, per cedere il turno agli altri interlocutori, per stimolare il turno successivo).

Le espressioni che soddisfano il parametro della collaborazione sono 70. Esse simulano il rapporto dell'emittente con ciò che dice e le modalità con cui ha accesso all'esperienza; mettono in evidenza se i partecipanti cooperano nella comprensione dei messaggi producendo testi mediamente vincolanti ed espliciti (produzioni linguistiche che evitano il rischio di fraintendimento) che contribuiscono al senso di vicinanza tra gli interlocutori producendo testi mediamente impliciti ed elastici.

Segnalano il coinvolgimento e la partecipazione alla discussione attraverso espressioni di accordo, di disaccordo e di tutti i gradini intermedi nell'asse accordo/ disaccordo.

Mettono in evidenza se l 'autore si rivolge direttamente ad uno specifico destinatario e/o parla in prima persona; l'interlocutore usa esempi, frasi interrogative ed esclamative, metafore, ironia, paragoni attraverso la presenza esplicita della proposizione: io credo, io ritengo, io suppongo, io spero, secondo me.

Tutti i 100 interventi del forum soddisfano il parametro della coerenza e quindi sono caratterizzati dalla presenza di *elementi di coesione testuale* quali la progressione tematica (Grafico n.1).

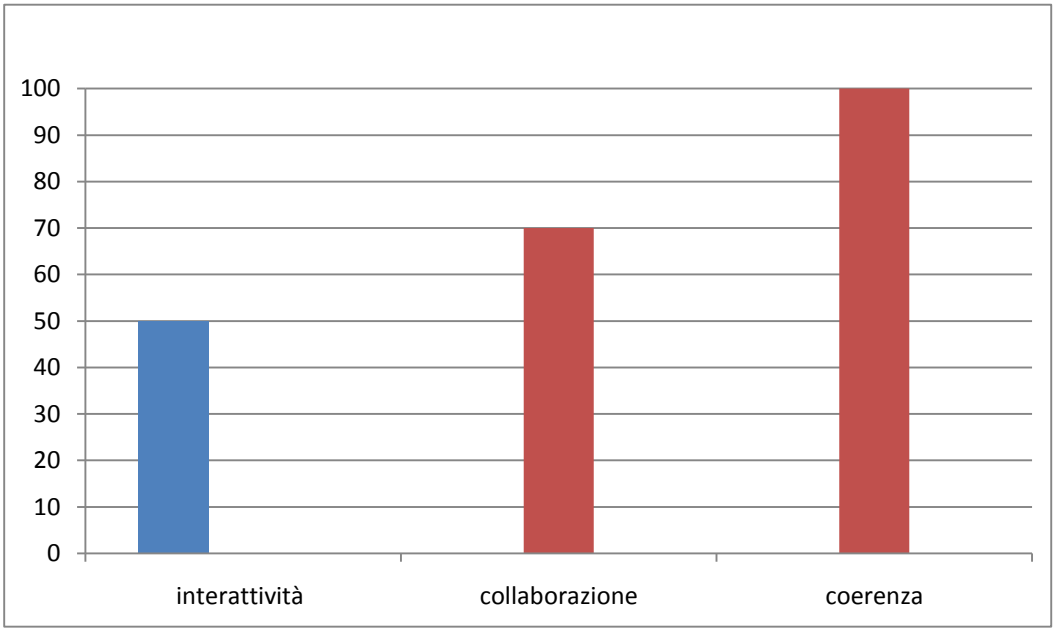


Grafico n. 1

Per dare un significato più profondo ai dati raccolti, e sulla scorta dei parametri di frequenza, si procede con un'analisi qualitativa della messaggistica.
Come anticipato, si sono individuate, a seguito di una "lettura ragionata", 3 categorie di messaggi ritenute interessanti nei confronti dell'ipotesi (Cfr. l'allegato B)
Per quanto riguarda la categoria denominata *" messaggi di risposta entusiasta, per la partecipazione al forum*", che indica l'interazione con i colleghi ed i *tutor* e gli atteggiamenti di socializzazione, ho conteggiato 50 proposizioni o note. Da un punto di vista qualitativo le frasi scelte manifestano l'interesse per il corso e la disponibilità a condividere lo studio e l'esperienza sul campo con i tutor ed i colleghi. Questo dato, pertanto, sembra avvalorare l'affermazione contenuta nell'ipotesi che vede nell'interazione con il tutor e i colleghi, in modalità asincrona, un punto di forza della formazione a distanza.
Di seguito alcuni esempi:
"Sento già che questo corso mi piacerà….!!!"

"questo esame è bellissimo…"

"si, anche per me, questo esame è bellissimo…"

"Grazie…., sono felice che ti piaccia. Sono contenta di trovarti qui....."

“Vorrei iniziare questo nostro percorso, esprimendo prima di tutto un mio pensiero: questo esame è bellissimo…..”

“Ciao a tutte/i , prima di tutto vorrei dire come per me è importante avere questo spazio per confrontarmi con altre colleghe…”.

“Care colleghe sono proprio soddisfatta di avere avuto l’occasione di interagire con voi. Sarebbe molto interessante che ci tenessimo in contatto anche dopo l’esame…”

“Penso che una collaborazione tra docenti curriculari e insegnanti di sostegno sia indispensabile per poter offrire occasioni di crescita cognitiva, emotiva e sociale ai nostri alunni, la scuola non la fa la singola persona ma il gruppo…”.

La categoria denominata “*difficoltà di interazione nella realtà scolastica, presso la quale si lavora”*, è stata riportata in 65 note (più di uno per persona). Le frasi scelte sottolineano la difficoltà a collaborare con i colleghi e avvalorano il problema dal quale siamo partiti e cioè che la collaborazione fra docenti è carente. Alcuni esempi sono riportati di seguito:

“Lavoro in una scuola dove siamo solo due insegnanti di sostegno e con la mia collega non ho molte opportunità, specie per mancanza di tempo, di discutere del nostro lavoro…”

“Il problema è che, come dice la collega, a scuola sembra di essere sempre in ritardo con tutto e non avere mai tempo per fermarsi e discutere insieme.”

“Per me è stato importante anche rendermi conto che le insegnanti curricolari magari sono un po’ timorose nell’approcciare i bambini con disabilità perché non hanno esperienza in quel campo specifico. Purtroppo in classe non c’è il tempo per la collaborazione…”

“Anche secondo me bisogna collaborare di più. Io sono un insegnante curricolare e spesso nella didattica delle discipline non si riesce per le attività sono troppo diverse. Invece è proprio nei momenti di gioco che sono, adesso mi rendo conto, così importanti è il momento di lavorare insieme e di dare il buon esempio ai bambini”.

La categoria "*messaggi che mettono in evidenza il riporto in classe delle attività di formazione FAD"* è stata riportata in 40 note (riferite a 20 corsisti, quindi più della metà del campione) che mettono in evidenza come gli insegnanti abbiano utilizzato, il lavoro prima condiviso, attraverso le esercitazioni nella FAD, nella propria pratica professionale e lo esplicitano chiaramente; qui di seguito alcuni esempi:

"Le informazioni sull'importanza della Musicoterapica a scuola, sull'ICF che non conoscevo e che credo sia un ottimo aiuto per il nostro lavoro, a proposito, su tale classificazione ho dato informazioni alle altre colleghe dell' istituto in cui lavoro e alla referente di sostegno , che le hanno trovate molto interessati, per cui ci stiamo mobilitando per un'eventuale acquisto del manuale da parte dell'istituto…."

"Ho proposto questo gioco in classe cosa dite…."

"Per quanto riguarda il gioco da te proposto trovo che, considerando le caratteristiche legate al tipo di disabilità del nostro alunno, questa attività possa risultare difficile e quindi frustante, in quanto richiede prontezza di riflessi, velocità che in lui potrebbero essere difettosi o comunque svantaggiate rispetto ai compagni. Comunque il gioco si potrebbe riadattare, come ho fatto io in classe, ad esempio si può proporre che quando il "lupo" nomina il frutto riferito a due o tre bambini questi cantino…"

Quest'ultimo dato è positivo in quanto avvalora la parte dell'ipotesi che ritiene l'ambiente e-learning, in cui agisce la comunità di pratica degli insegnanti, favorevole all'elaborazione di strategie didattiche per l'inclusione, attraverso il lavoro collaborativo e condiviso (Grafico 2).
Il numero delle proposizioni analizzata non è elevato ma il messaggio che esse riportano mette in evidenza il vissuto professionale dei professionisti che è caratterizzato da solitudine e nello stesso tempo dalla ricerca dell'altro per un confronto produttivo, per un cambiamento nella pratica professionale[183].

[183] Per l'analisi delle categorie consultare nell'Appendice, l'allegato B.

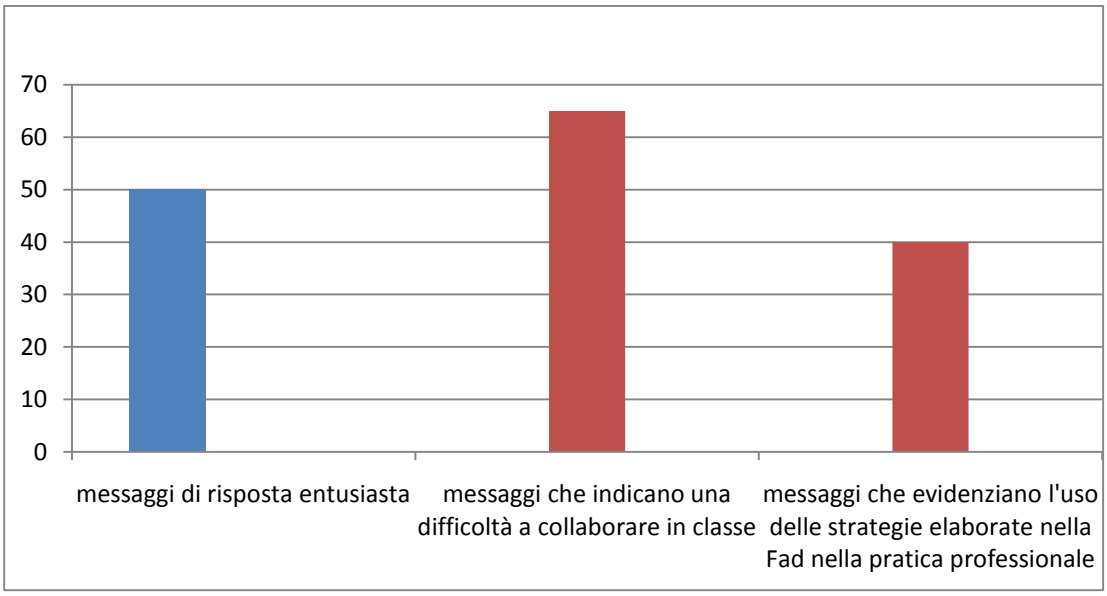


Grafico n.2

3.5 Analisi dell'esercitazioni

L'analisi delle esercitazioni ha permesso di individuare, ulteriormente, l'interazione on-line tra i corsisti e l'implementazione delle strategie educativo- didattiche di educazioni comuni utili nella loro professione.

Attraverso la loro analisi si è indagata la possibilità di prevedere accorgimenti speciali per la disabilità, di valorizzare le potenzialità dell'allievo disabile e di prevedere alunni con il ruolo di tutor.

Un dato interessante che emerge è che i giochi che prevedono la partecipazione dei docenti curricolari e di sostegno sono solo 4; quelli che prevedono solo gli insegnanti curricolari sono 15 e quelli che evidenziano la partecipazione singola (o sostegno o curricolari) sono 11 (grafico n. 3), a fronte del fatto che 30 insegnanti su 30 prevedono accorgimenti speciali per la disabilità e valorizzano le potenzialità dell'allievo disabile e che i giochi sono stati elaborati attraverso la collaborazione *on line.*

Allora è questa una, ulteriore, testimonianza del rapporto di solitudine, e di una precaria collaborazione, in cui vive l'insegnante nella classe e che neppure nella simulazione riesce a spogliarsi del proprio vissuto (Allegato C).

Il grafico n.4 mette in evidenza che i giochi che prevedono alunni in veste di tutor sono solo 4; questo dato sembra testimoniare che il docente non considera importante il sostegno degli altri allievi della classe.

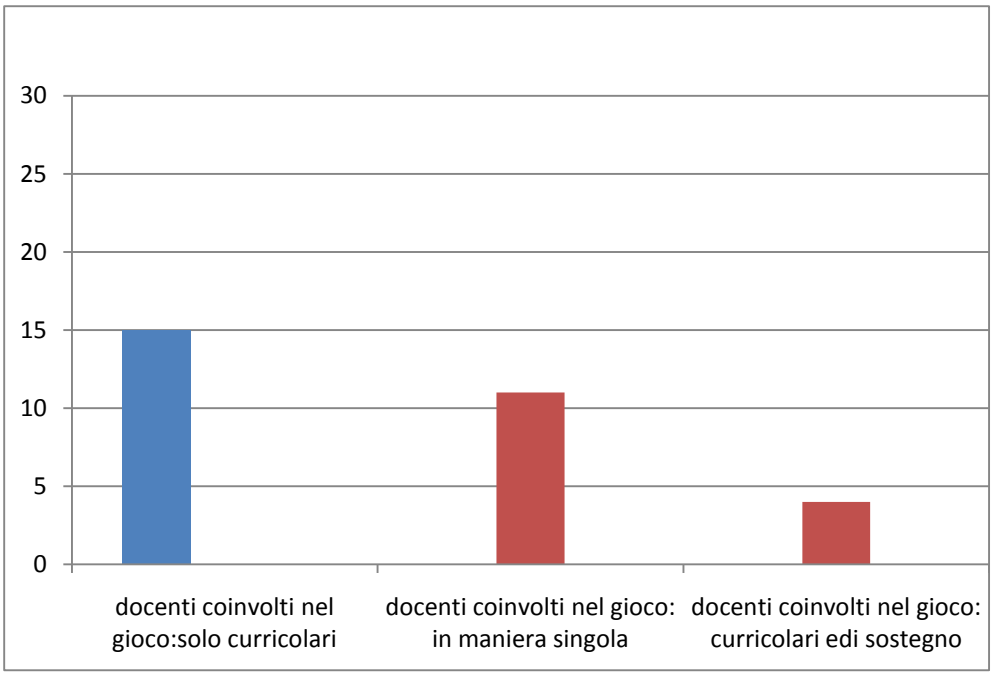


Grafico n.3

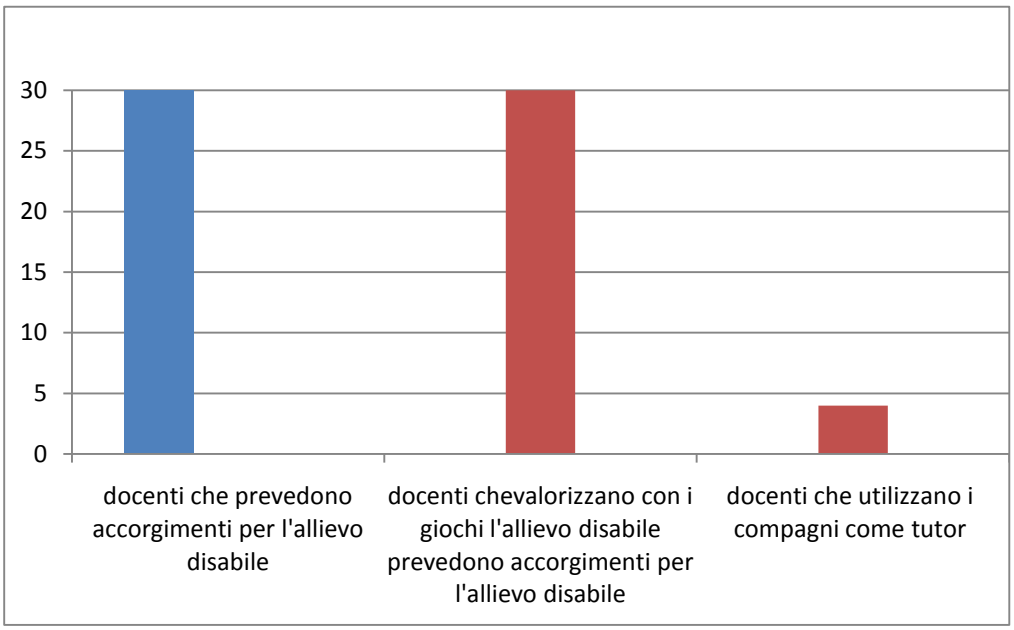


Grafico n.4

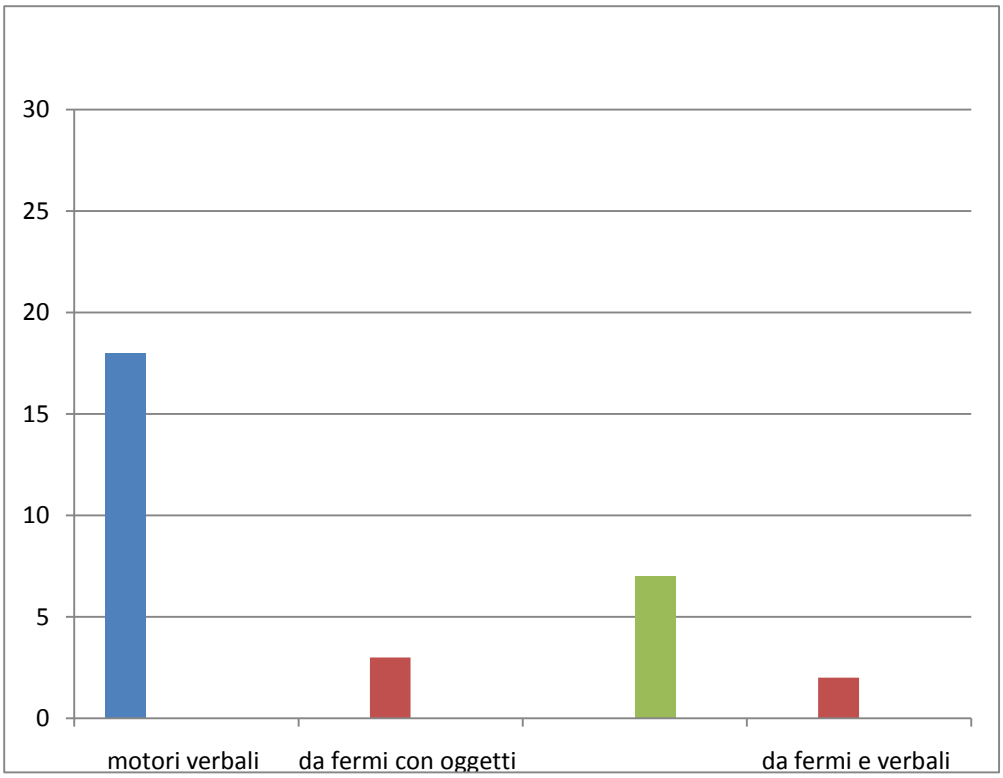


Grafico n.5 (si veda anche l'allegato D)

Si sono rilevati ulteriori dati dall'incrocio della prima parte dell'esercitazione, (analizzata nelle pagine precedenti) sia con la seconda parte denominata 1b (dove si chiede di individuare e definire almeno tre obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati/ affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza e al gioco delineato), sia con la parte 1c (dove si chiede di evidenziare quali comportamenti/atteggiamenti sono rilevabili per caratterizzare l'insegnante "animatore"del gruppo)[184].

Per quanto riguarda gli obiettivi richiesti nell'esercitazione, in rapporto ai tipi di gioco elaborati, corrispondono in 24 docenti. Un dato curioso emerso è che la tipologia di gioco più utilizzata è quella motoria (grafico n. 5)

È emerso che 30 docenti individuano come caratteristica rilevante per il docente animatore quello denominato "*un linguaggio e una tonalità di voce invitante*"; n. 30 di essi ritengono importante che sappia " *prevedere alternative di esecuzione*" e che "*faccia esempi di ciò che poi richiede agli alunni*" mentre 4 di loro dicono che "*se un/una bambino/a non vuole partecipare, lo costringono perché è un gioco"*; n. 19 affermano che "*se manifesta difficoltà, intervengono direttamente o fanno intervenire un compagno"*(Grafico n.6)

[184] Cfr. l'allegato E.

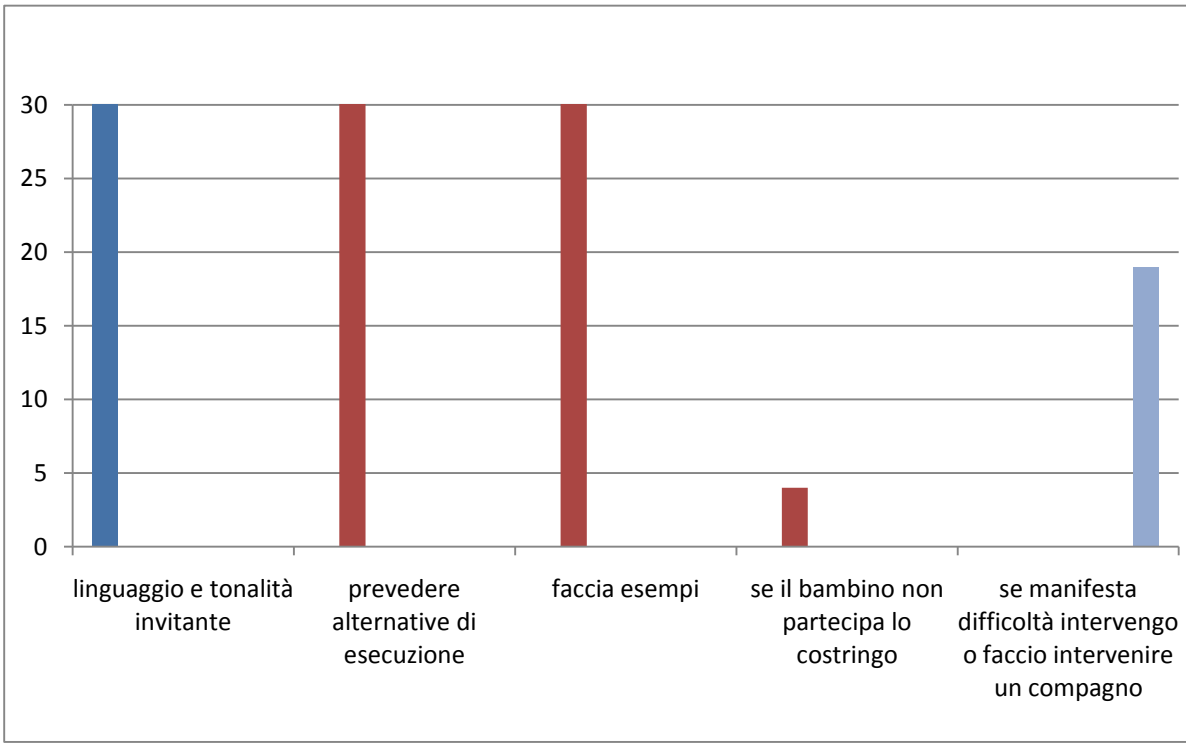


Grafico n.6

Per quanto riguarda la scelta degli obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza, n. 24 corsisti scelgono come comportamento importante quello di *"Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni";* n.11 sottolineano la scelta di "*Prestare attenzione ai compagni che si presentano"* (in questa categoria ho incluso anche gli obiettivi: *memorizzare il gesto legato ai compagni/ imparare a memorizzare il nome dei compagni/riconoscersi in base ad alcune caratteristiche*); n. 20 preferiscono dare importanza all'obiettivo "*rispettare le regole*"(all'interno del quale ho inserito anche gli obiettivi: *rispettare il proprio turno, riflettere per effettuare scelte adeguate al contesto e attivare una serie di comportamenti finalizzati ai contenuti dell'attività, intervenire in gruppo rispettando un ordine prestabilito, rappresentare azioni in sequenza/ Rilevare la necessità di comportamenti corretti per la convivenza civile*); n 13 scelgono l'obiettivo di "*Utilizzare un linguaggio non verbale come rinforzo a quello verbale/ Distinguere e utilizzare diversi linguaggi, verbali e non verbali*" (ho associato a questo obiettivo anche i seguenti: *favorire la comunicazione verbale e non verbale/esprimere attraverso il linguaggio verbale correlato con i gesti allo scopo di attivare consapevolmente un'interazione con il gruppo di appartenenza/comprendere il significato di un messaggio verbale/favorire la capacità di esprimersi mediante il linguaggio verbale e*

non verbale/esprimersi utilizzando il linguaggio corporeo e motorio /comunicare con linguaggio verbale e non/esprimersi attraverso il gesto o la mimica facciale/utilizzare condotte motorie semplici, funzionali allo scopo da perseguire e al contesto creatosi (gioco)/comprendere il significato di un messaggio verbale/utilizzare semplici movimenti funzionali che si adattino allo scopo e al contesto/comprendere il significato di un messaggio.

Un altro obiettivo che emerge da parte di 11 corsisti è: *sviluppare un atteggiamento di fiducia verso gli altri/socializzare/condividere i propri e altrui interessi.*

Per quanto riguarda l'accoglienza n. 10 corsisti scelgono l'obiettivo "*Saper riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti"*, ho incluso nella stessa categoria altri obiettivi simili come: *vivere l'ambiente scolastico come positivo ed accogliente/conoscere l'ambiente scolastico come luogo di gioco attraverso e all'interno del quale favorire esperienza emotive,cognitive e gratificanti/ memorizzare e riflettere sulle cose che piacciono ad ognuno/ esprimere i propri sentimenti/ piaceri/hobby/ essere capaci di raccontare la propria storia personale, esprimendo emozioni e sentimenti ad essa collegati/riconoscere e riprodurre gesti e parole e situazioni di accoglienza/ primi approcci comunicativi sotto forma di gioco/ parlare di fronte al gruppo classe/ Esprimere un proprio vissuto piacevole (gioco,cibo,attività,) /vivere l'ambiente scolastico, come positivo ed accogliente*. (Grafico n. 7).

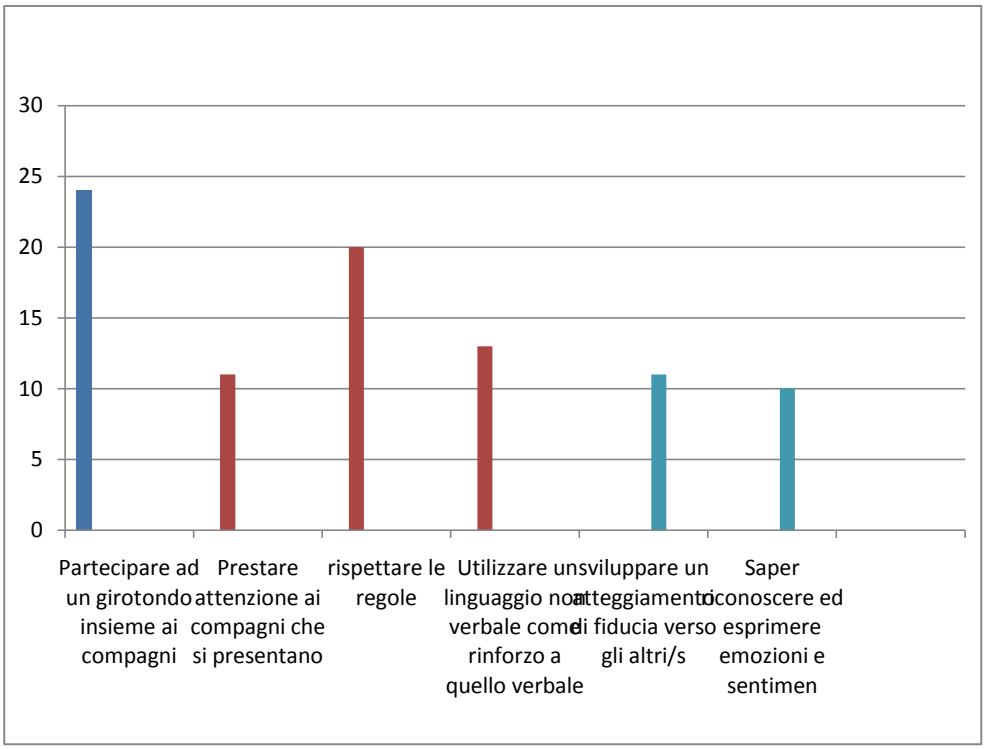


Grafico n. 7

Occorre sottolineare che i corsisti durante le esercitazioni laboratoriali hanno inventato i giochi tenendo presenti le indicazioni dell'esercitazione sul tema dell'accoglienza, fornite per l'insegnamento del corso Didattica Speciale, del Gioco e dell'animazione e mediate dalle tutor. Sono stati elaborati, in maniera condivisa e ragionata tra docenti, 30 giochi che favoriscono l'inclusione nella classe degli allievi diversamente abili.
Il punto di forza è stato l'uso della pratica laboratoriale che ha permesso di partire dal vissuto dei professionisti in modo da utilizzare la loro pratica scolastica, di rifletterci e di condividerla in piattaforma.
Il laboratorio ha sfruttato il fatto che le insegnanti di ruolo per promuovere l'interazione e la collaborazione hanno condiviso le buone pratiche di lavoro; si è creata una comunità di pratica professionale che ha messo in comune le prassi utilizzate.
Si sono valorizzati attraverso lo scambio i saperi adulti e condivisi tra gli iscritti, riconoscendone nello stesso tempo sia le esperienze professionali sia il bagaglio esperienziale.
L'ambiente e-learning ha fatto progressivamente emergere, nello svolgimento delle attività previste, la libera e spontanea scelta dei partecipanti di condividere informazioni, apprendimenti e strumenti; la collaborazione è stata alimentata sia dal senso di appartenenza ad una comunità di cui si stava costruendo tutti insieme l'identità sociale.
L'elemento che è emerso è che la comunità professionale *on line,* dei corsisti-insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, nel dare vita a pratiche sociali e a forme comunicative culturalmente condivise, si è rivelato un contesto adeguato sia per promuovere, attraverso strategie collaborative e di condivisione delle conoscenze, l'aggiornamento, lo sviluppo e l'integrazione dei loro repertori professionali, sia a sostenere la dimensione relazionale e affettivo- motivazionale all'apprendimento.
Proprio la struttura reticolare della comunità professionale ha permesso di valorizzare, in assenza di rapporti gerarchici e dove ciascuno è membro attivo che partecipa alla crescita del sapere collettivo, l' apprendimento individuale e ha favorito l'interazione fra i componenti, la creazione di un clima non competitivo in cui la pluralità del pensiero e la rielaborazione della conoscenza. Queste hanno rappresentato le dimensioni irrinunciabili per il successo dell'apprendimento all'interno del percorso formativo.[185]

[185] Lucia Chiappetta Cajola, *Lo sviluppo di comunità professionali on line: forme di partecipazione e interazione per la qualificazione dell'e-learning*, in Gaetano Domenici (a cura di), *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*, Pensa MultiMedia Editore, 2009, Lecce.

3.6 Risultati emersi dalla verifica e valutazione delle esercitazioni nella classe virtuale

Le questioni relative alla verifica e alla valutazione dei processi formativi e dei loro esiti costituiscono uno dei problemi cruciali nella formazione, infatti dagli esiti che ne scaturiscono dipende la qualità dell'intero progetto formativo.

È stato molto importante, pertanto, valutare e verificare[186] l'apprendimento nella classe virtuale per:

1) conoscere punti deboli e forti dei singoli allievi;

2) avere un bilancio consuntivo delle competenze acquisite da ciascun discente nell'ambito disciplinare della didattica;

3) consolidare le scelte culturali e didattiche effettuate per poterle modificare e/o migliorarle laddove risulti necessario.

Ho utilizzato l'azione valutativa che mi ha aiutata da un lato ad orientarmi nel mio lavoro, dall'altra ha permesso ai corsisti di ottenere dei risultati soddisfacenti nei loro lavori e di raggiungere gli obiettivi prefissati attraverso l'uso del *forum* e delle esercitazioni *on line.*

Attraverso la valutazione *ex –ante* ho effettuato una verifica dei prerequisiti cognitivi e affettivo- motivazionali al fine di attivare processi di recupero e consolidamento.

In *itinere* ho stilato dei bilanci intermedi della validità, dell'efficacia e dell'efficienza della proposta formativa- didattica in modo da intervenire tempestivamente nell'intervento formativo che si discostava dagli obiettivi prefissati.

Attraverso la valutazione *ex post* ho effettuato la verifica finale al fine di migliorare (riadeguare) la proposta didattica per renderla più aderente alle esigenze del singolo e del gruppo[187].

---

[186] La verifica è caratterizzata dalla dimensione quantitativa e denota tutte quelle operazioni di rilevazione e di misurazione di un determinato evento quale, per esempio, l'apprendimento intenzionale, cioè insegnato, o quelle conoscenze, abilità e competenze possedute da chi si accinge ad apprendere. La valutazione invece, dà luogo ad un insieme di attività complesse e diversificate, fondate sulla base dei dati quantitativi prodotto dalla verifica, consistenti in analisi, considerazioni e interpretazioni di tipo qualitativo delle cause che producono quegli esiti prodotti con gli strumenti di rilevazione usati. Si confronti no per le definizioni i testi di G.Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Bari 2001, p. 10 e L. Chiappetta Cajola – G.Domenici, *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite Editrice, Roma 2005, pp. 191 seg.

[187] Nell'utilizzo della procedura valutativa ho seguito gli studi pubblicati dallo studioso e Professore Gaetano Domenici (citati in bibliografia), teoria che ho sperimentato anche sul campo, nello svolgimento dei laboratori di Valutazione degli Approfondimenti, presso l'Università degli Studi di Cagliari con la guida dello studioso e Professor Giovanni Moretti.

Per la scelta degli obiettivi ho utilizzato la tassonomia degli obiettivi educativi semplificata di Benjamin Bloom[188]e di seguito riportata.

Conoscenza dei termini	Conoscenza dei fatti	Conoscenza delle regole e dei principi	Conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate	Conoscenza strategica
Saper riconoscere la terminologia, gli elementi e i dettagli specifici	Rappresentano gli elementi di base che lo studente deve conoscere per avere familiarità con una disciplina o risolvere problemi	Saper eseguire classificazioni	Capacità di effettuare trasformazioni e adattamenti	Capacità di effettuare applicazioni

Egli considera la conoscenza più semplice, la capacità di trattenere informazioni relative a fatti, nomi, definizioni (conoscenza dei termini), come il primo scalino da superare per arrivare all'acquisizione di competenze più complesse cioè ad una conoscenza fattuale, concettuale, procedurale e metacognitiva (strategica).

La conoscenza fattuale riguarda gli elementi di base che lo studente deve conoscere per avere familiarità con una disciplina o risolvere problemi (conoscenza della terminologia, conoscenza di elementi e dettagli specifici).

La conoscenza concettuale riguarda le relazioni fra gli elementi di conoscenza di base e la struttura più vasta a cui appartengono (conoscenza di classificazioni e categorie, conoscenza di principi e generalizzazioni, conoscenza di teorie, modelli e strutture)

La conoscenza procedurale valuta la conoscenza dei modi di operare, dei metodi di indagine e dei criteri per l'uso di abilità, tecniche e metodi (conoscenza di abilità e algoritmi specifici della materia, conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate).

[188]Egli condusse un'indagine empirica ad amplissimo raggio negli Stati Uniti per poter preparare una classificazione standard capace di inglobare qualsiasi genere di traguardi al fine di rendere la progettazione curricolare più agevole e organica. Bloom, infatti, non riteneva che le caratteristiche del discente predeterminassero i livelli di apprendimento e pensava che l'azione didattica dovesse avere una funzione altrettanto importante ecco perché sviluppò le tassonomie una per l'area cognitiva, l'altra per l'area affettiva che dispongono di obiettivi educativi in ordine crescente (dai semplici ai complessi, gli antecedenti prerequisiti dei successivi, Bloom B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione,* Lisciani &G unti, Firenze, 1984.

La conoscenza metacognitiva riguarda una conoscenza strategica: il saper trasferire una conoscenza specifica ad altri contesti, saper effettuare applicazioni, saper valutare in maniera critica e/o adeguata (cfr. in Appendice l'allegato G).
I risultati degli apprendimenti, in seguito all'esercitazione laboratoriale e agli interventi sul forum, sono stati valutati in rapporto agli obiettivi sottoposti a controllo che hanno rappresentato il criterio con il quale misurare gli esiti.[189]

Gli obiettivi da perseguire per una valutazione positiva sono stati, per il forum, gli stessi scelti per dimostrare se avveniva o meno l'interazione fra i corsisti e cioè coerenza; collaborazione; *messaggi di risposta entusiasta; difficoltà di interazione nella realtà scolastica presso la quale si lavora; riporto in classe delle attività di formazione FAD.*
Gli obiettivi scelti per le esercitazioni volevano sottolineare: *le espressioni per la partecipazione al gioco del docente curricolare e di sostegno; gli accorgimenti speciali per le disabilità; la valorizzazione dell'allievo disabile; gli alunni che lavoravano in veste di tutor; se venivano raggiunti obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza; se veniva messa in evidenza la partecipazione del discente con bisogni educativi speciali ad un girotondo insieme ai compagni e se costui prestava attenzione ai compagni durante la presentazione; se rispettava le regole; se distingueva e utilizzava diversi linguaggi, verbali e non verbali; se sviluppava un atteggiamento di fiducia verso gli altri/socializzava/condivideva i propri e altrui interessi; se sapeva riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti; se il docente utilizzava un linguaggio non verbale come rinforzo a quello verbale o/e un linguaggio e una tonalità di voce invitante, se prevedeva alternative di esecuzione"; se al manifestare della difficoltà del discente prevedeva l'intervento diretto di un compagno.*
Ogni prestazione che ha superato il punteggio – soglia e che per questo ha espresso la padronanza dell'argomento, viene considerata adeguata al criterio prefissato.

Si è analizzato anche l'andamento delle prestazioni dell'intero gruppo.

Nell'attribuzione dei punteggi si è partiti da un voto massimo di 100 centesimi e si sono tolti cinque punti per ogni obiettivo o abilità-criterio non conseguita (Cfr. allegato L), il voto minimo è stato di punti sessanta e come si nota dalla lettura dell'allegato I nessuna prestazione è risultata insufficiente.

Si è proceduto con l'analisi delle misure di tendenza centrale[190] del fenomeno indagato, che hanno previsto il calcolo della media aritmetica, della mediana e della moda.[191]

---

[189] Si considera il raggiungimento di un determinato numero di risposte esatte come espressivo della padronanza dell'insieme delle conoscenze e abilità sottoposte a controllo, quel livello di accettabilità della prova è uno standard assoluto di misura, in G. Domenici, Manuale della ricerca educativa, op. cit.

La prima operazione compiuta è stata quella del confronto tra la media e il massimo teorico. L'esito ha indicato lo scarto tra livello delle conoscenze attese e quelle di fatto mostrate dal gruppo considerato nel suo complesso.
Se la prova è stata costruita in maniera adeguata, per rilevare abilità che si pensava fossero possedute dai discenti, il livello massimo teorico rappresenterà con buona approssimazione il livello di apprendimento presso il quale tutti gli allievi si devono attestare. Il valore percentuale della media rispetto al massimo teorico darà conto di quanto i risultati realmente raggiunti si discostano dalla media. Nel nostro caso il massimo teorico mi ha detto che ho ottenuto una corrispondenza del 81% rispetto ai risultati che mi aspettavo di ottenere pertanto rappresenta un risultato più che buono.
Un secondo confronto è stato fatto tra il valore della media e quello della mediana. La mediana rappresenta il valore centrale di una distribuzione ordinata per punteggi e ci offre la possibilità di sapere se la metà più uno dei discenti ha conseguito punteggi superiori o inferiori alla media. Nel nostro caso la mediana ha come valore 82,5: esso è superiore alla media perciò più della metà dei corsisti ha conseguito risultati superiori a quelli medi del gruppo.

Si sono registrate due mode corrispondenti ai valori di 75 e 85: esse mi dicono che metà della classe tende verso un punteggio di 75 e l'altra metà verso un punteggio che raggiunge risultati più adeguati corrispondenti a 85 punti.
Si è, poi, calcolata la deviazione standard che dà un'indicazione più analitica sulla reale distribuzione; essa indica con buona approssimazione, quanto mediamente ciascun punteggio si discosta dalla media e rappresenta una misura significativa sulla omogeneità o meno delle misurazioni compiute.
La nostra deviazione standard è di 11,8 e non essendo superiore al 15% della media fa si che i punteggi possano considerarsi omogenei (per i calcoli consultare l'allegato L).

---

[190] G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Bari 2001, p. 133
[191] La media aritmetica (X) è data dalla somma di tutti i punteggi, divisa per il numero (n) degli stessi; segue la mediana (Md), la quale è data dalla media aritmetica dei due punteggi centrali e può non corrispondere ad un valore realmente assegnato; infine, la moda consiste in quel punteggio che si ripete con la più alta frequenza. Utilizzando i tre calcoli appena descritti è possibile avviare inizialmente un'operazione di analisi e interpretazione dei risultati ottenuti con le prove di verifica: infatti il confronto tra la media dei punteggi e la mediana, il punteggio massimo teorico, indica se la maggioranza dei soggetti abbia conseguito punteggi più alti, più bassi o coincidenti con quelli della media. In caso la mediana superi la media, significa che più della metà degli allievi ha raggiunto punteggi più alti della media; in caso contrario, cioè se la mediana è inferiore, gran parte del gruppo è sotto il valore medio. Con il calcolo della moda, il quadro sull'andamento generale della classe si completa. Qualora i tre valori, media, mediana e moda coincidano, significa che i punteggi sono distribuiti casualmente secondo la curva di Gauss e un esito formativo tale indicherebbe che le strategie didattiche, adottate fino a quel momento, sono state inefficaci e che andrebbero modificate in modo da riuscire realmente a ottenere cambiamenti rispetto alle condizioni iniziali di quanti sono coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento, in Gaetano Domenici (a cura di), Verifica, Valutazione, riprogettazione, Unità Didattica n.11, Master di secondo livello Leadership e Management in Educazione, Università degli Studi di Roma Tre, 2004/2005, Roma.

Sulla base dell'elaborazione dei dati è emerso che l'andamento complessivo della prova è da ritenersi positivo in quanto nessun allievo ha avuto punteggi al di sotto della sufficienza.

Sul piano delle differenze interindividuali, si può asserire che, seppur presenti, non sono tali da calamitare l'attenzione del valutatore; infatti, se si tiene conto del valore della deviazione standard (11,8%),si evince che il gruppo classe è omogeneo, ossia che non presenta sostanziali variabilità riguardo il possesso delle competenze rilevate.

Considerazioni conclusive

La nostra è la società della conoscenza e dell'apprendimento diffuso dove la valorizzazione delle risorse umane rappresenta un obiettivo primario da raggiungere. Per questo motivo l'educazione permanente si pone come l'irrinunciabile cornice progettuale delle riforme del sistema formativo; ciò determina una necessaria riconfigurazione delle politiche formative ed educative in gioco nei diversi contesti territoriali locali ed europei.

I sistemi socio-politici ed economici contemporanei, tenendo conto di questa prospettiva, si orientano in modo sempre più consapevole verso la promozione di apprendimento e di conoscenza.

Da parte loro sarebbe opportuno sviluppare ed utilizzare, nel loro massimo grado, le risorse apprenditive e conoscitive dei soggetti impegnati nei diversi contesti di vita e di lavoro e questo dovrebbe tradursi in politiche e in scelte formative che si indirizzino verso la promozione di una diffusa crescita cognitiva per tutte le fasce d'età e per differenti soggetti in diversi ambiti.

All'interno dello scenario odierno i percorsi lavorativi degli individui sono più frammentati e non più lineari: si entra in un lavoro, si è poi costretti ad uscirne, a rientrare in formazione per aggiornarsi o per trovare un nuova professione; in tutti i settori si studia e si lavora contemporaneamente per migliorare la pratica professionale affinché essa risponda sempre meglio alle circostanze contingenti.

I momenti di scelta diventano continui, distribuiti per tutto l'arco della vita e non più concentrati in un particolare stadio della vita giovanile.

Il compito dei sistemi formali che si occupano di educazione e formazione è quello di aiutare, nel percorso di vita personale e professionale, non più solo il ragazzo ma la persona adulta a scegliere fra varie possibilità formative, in modo che sia l'individuo stesso a decidere, responsabilmente, il proprio futuro.

In questo senso il ruolo dell'Università è fondamentale: essa, attraverso un'azione orientativa che si completa attraverso un'opera pedagogico – educativa, nel pieno rispetto della personalità individuale, e sulla base di componenti biologiche, psicologiche, sociali e spirituali, del soggetto stesso, gli offre , nel tempo, la possibilità di determinarsi liberamente nel senso del suo più vero inserimento vitale nel mondo.

Si deve sottolineare che l'avvento della società della conoscenza comporta un'inevitabile riconfigurazione dei rapporti tra sistema produttivo, sistemi formativi e tecnologie della comunicazione.
Attraverso queste ultime la conoscenza diventa oggetto e merce di scambio ma anche strumento per agire attivamente, per adeguarsi ai cambiamenti repentini della nostra epoca.
Come uso dei mezzi telematici e delle reti finalizzato alla formazione, *l'e- learning* si propone come opportunità di apprendimento continuo e svincolato dalle componenti dello spazio e del tempo e si impone come un nuovo settore della formazione e dell'educazione con un suo impianto teorico, metodologico e didattico.
Dal punto di vista tecnico *l'e-learning* si propone come uso integrato di strumenti informatici e telematici negli ambienti formativi, ma, per imporsi come possibile soluzione alle nuove necessità, provenienti dai nuovi bisogni diffusi di apprendimento, richiede una riorganizzazione di metodi e contenuti che non possono essere semplicemente trasferiti dalla didattica tradizionale agli ambienti virtuali.
Dobbiamo fare nostro il pensiero di *Maragliano*, il quale dice che non si devono adattare modelli, metodologie diffuse e pratiche dai contesti formativi in presenza (ribadendo in questo modo la funzione di riferimento esclusiva di tale sistema), ma occorre problematizzare l'intero ambito teorico e operativo dell'insegnare[192].
In questo progetto di ricerca ho considerato la formazione a distanza come strumento utile per la formazione dei docenti, dato che i processi formativi proposti attraverso l'uso delle reti possono essere attivati in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo e possono rispondere ai bisogni di un pubblico più vasto.
I docenti impegnati nella formazione di Didattica Speciale, del Gioco e dell'Animazione, nella *Fad* di Roma Tre, hanno dimostrato di apprezzarla.
Hanno, inoltre, contribuito alla realizzazione della Comunità di *Pratica on line* utilizzando i materiali, che in un primo momento venivano elaborati in maniera condivisa, attraverso il *forum* e le esercitazioni *on line*, e in un secondo momento riversandoli nella propria pratica professionale con dei risultati positivi.
Questo non significa, come peraltro sottolineato in diverse parti di questa tesi, che la formazione in presenza sia superata o inadeguata, come formazione iniziale e durante gli anni lavorativi, ma senz'altro non più utilizzabile come la sola modalità utile e seria

[192] R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 2004, pag. 198.

nell'acquisizione delle competenze necessarie per adeguarsi ai cambiamenti nella società della conoscenza.

Ho centrato il mio progetto di ricerca sulla formazione a distanza, anche, perché l'ho considerata come un'opportunità, della quale si possono avvalere i docenti, per adattarsi ai cambiamenti, per imparare nuove strategie che portino ad un rinnovamento del loro modo di "*fare scuola*", attraverso il quale motivare e far apprendere quei ragazzi che spesso non capiscono e considerano tanto diversi dalla loro generazione.

Forse un'utopia, come afferma Jacques Attali, considerare le nuove tecnologie *come il mezzo che consentirà all'umanità di sopravvivere e che permetterà lo sviluppo di un'intelligenza universale, propria alla specie umana.*

Un' intelligenza propria, che pensa diversamente da tutti i membri del gruppo, dotata anche di una memoria collettiva, che conserverà e accumulerà il proprio sapere e per sua natura, durerà almeno quanto l'umanità[193].

[193] Jacques Attali, *Breve Storia del Futuro*, Fazi Editore,Roma, 2007, pp. 216- 221.

Bibliografia

FORMAZIONE PERMANENTE E SOCIETÀ COMPLESSA

AA.VV., *Power and Ideology of Education*, New York, Oxford University Press, 1977.

Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002.

Alberici A., Orefice P., *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

Alberici, A., Catarsi C., Colapietro, V., & Loiodice, I. *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua.* Milano: Franco Angeli. 2007.

Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

Annali dell'Istruzione"*La Formazione degli insegnanti nella scuola della Riforma*", XLXIX, n.1/2, 2003.

Annali dell'istruzione, Un modello di apprendimento.Verso un sistema per la formazione del personale in servizio della scuola Periodici Le Monnier, via Meucci, 2 – 50015 Grassina (Firenze), 2005.

Annali dell'Istruzione, *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, n.2, 2008

Annali dell'Istruzione , *Istruzione e Formazione: quali prospettive per la cooperazione europea*, n. 3, 2008.

Attali J., Breve Storia sul Futuro, Fazi Editore, Roma, 2007.

Banzato Monica e Vittorio Midoro, *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, Edizioni Menabò Didattica, 2006.

Bateson, G. (1984). *Verso un'ecologia della mente.* Milano: Adelphi.

Bauman Z. , *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza,* Il Mulino, Bologna, 2002.

Beck U., *Costruire la propria vita,.* Il Mulino, Bologna, 2008.

Becker, G.S., *Human Capital*, New York, Nber Columbia University Press, 1964

Bertolini P. *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004.

Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma – Bari, 1988.

Butera Federico, *Il libro Verde della Pubblica Istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 2000.

Cambi F. . *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza & Figli Spa, Bari, 2003.
Cambi F., Luisa Santelli Beccegato (a cura di), *Modelli di Formazione, La rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino, 2004.
Cambi, F., Giosi, M., Mariani, A., & Sarsini, D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2009.
Ceruti M., *Evoluzione senza fondamenti*, Laterza, Roma –Bari, 1995.
Chistolini S., (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea, Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando Editore, Roma, 2006.
Cocco Gian Carlo, Valorizzare il capitale umano d'impresa – Il talento delle persone come competenza distintiva delle imprese, Etas, 2001,
Commissione Europea, *L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona*",6905 EDUC 43, Bruxelles, 3 marzo 2004.
Commissione Europea, *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettividei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, in GU delle Comunità europee C 142,Bruxelles, 14 giugno 2002.
Commissione Europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, Bruxelles, 5febbraio 2003.
Commissione Europea, *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativoper l'Europa*, Bruxelles, 10 gennaio 2003.
Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, COM(2007) 392 Bruxelles, 3 agosto 2007.
Consiglio dell' Unione Europea, *Istruzione e Formazione 2010. L'urgenza delle riforme perla riuscita della strategia di Lisbona*, Relazione intermedia, Bruxelles, 3 marzo 2004.
Demetrio D., Manuale di educazione degli adulti, Laterza, Bari, 1997.
Fadda R., *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano,1999.
Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo- Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Liguori Editore, Napoli, 1996.
Frabboni F., F.Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Edizioni Laterza, Roma- Bari, 2004.
Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999.
Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani,* , Feltrinelli, Milano, 2007.
Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1985.
Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 2000.

Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli,Milano, 2007

Granese A., *Economia ed ecologia della formazione, in "Studium Educationis*", 1, 2001.

Khun T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969.

Leone A., Moretti G*., Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*, university press, scienze della formazione, CUEC, Cagliari, 2007.

Libro Bianco della Commissione Europea " *Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva*, di Edith Cresson, 1995.on line:http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

Libro Bianco della Commissione Europea, *Crescita, Competitività,Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel xxi secolo*,di Jacques Delors,1993.

Ligorio Beatrice, Donatella Cesareni, Stefano Cacciamani, Blended learning, *Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Carocci, 2006.

Lewis A. Coser, I maestri del pensiero sociologico, il Mulino, Bologna 1997.

Maturana, H., & Varela, F. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 1985.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

Morin E, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001

Nuissl E., *Adult Education in Germany*, FranKfurt am Main, Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung, 1994

Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

Pasquino G. (a cura di), *Le società complesse* , Il Mulino, Bologna, 1983.

Rizza S., Il Presente del Futuro -Sociologia e Previsione sociale, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Striano Maura, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Editori Laterza, Roma –Bari, 2004.

Tagliagambe S., *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando, Roma, 2006.

AA.VV., *La scuola nella società tecnologica*, Anicia, Roma,1998.

Ardizzone P., Rivoltella P. C, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma 2003.

Austin, J. L., *Come fare cose con le parole*, a cura di Carlo Penco e Marina Sbisà, traduzione di Carla Villata, Ed. Marietti, Genova 1987.

Banzato Monica e Vittorio Midoro, *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, Edizioni Menabò Didattica, 2006

Bellagente Massimo , *E-learning e creazione della conoscenza, Una metodologia per progettare la formazione a distanza*, Angeli, Milano, 2006.

Bellandi Giuseppe, Luisa Pellegrini, Martini Antonella, *Realizzare l'E-Learning: esperienze e casi nelle organizzazioni*, Plus, 2005.

Berge, Z.D., *The role of the online instructor/facilitator, in Id.,Facilitating computer conferencing: recomandations from the field, in "Educational technology",*1995, vol. 1

Bonaiuti G. (a cura di), *E-learning 2.0. il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale,* Erickson, I quaderni di Form@re, Trento, 2006.

Cacciamani S., *Costruire conoscenza attraverso le nuove tecnologie: Knowledge Forum e i possibili scenari formativi.* Orientamenti Pedagogici, 1, 2002.

Calvani A., *Iperscuola, tecnologia e futuro dell'educazione*, Muzzio, Padova, 1994.

Calvani A., Varisco B. M. (a cura di), *Costruire/decostruire significati*, CLEUP, Padova 1995.

Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma 1999.

Calvani A., *Fare Formazione in Internet. Manuale di didattica on line*, Erickson, Trento, 2000.

Calvani A., *Elementi di didattica, Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000.

Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media, Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino, 2001.

Calvani A., *Manuale di Tecnologie dell'Educazione*, ETS, Pisa, 2004.

Calvani A., Rete, comunità e conoscenza, Erickson, Trento, 2005.

Calvani A., *e-Learning:tipologie e criticità del contesto universitario*, Form@re per la formazione in rete, marzo 2002, disponibile online:http://formare.erickson.it/archivio/marzo_aprile/editoriale.html

Calvani A., Rotta M., *Comunicazione ed apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento, 1999.

Cantoni Lorenzo , Luca Botturi , Chiara Succi , *New MinE Lab (a cura di), E- learning. Capire, progettare, comunicare*, Franco Angeli, 2007

Commissione delle Comunità Europee, *E-Learning. Pensare all'istruzione di domani*, Bruxelles 2000.

Commissione delle Comunità Europee, *Piano d'azione e-learn*ing, Bruxelles 2001

Commissione delle Comunità Europee, *Rapporto e-Europe 2002*, Bruxelles 2002.

Consiglio dell'Unione Europea - Commissione delle Comunità Europee, *Piano d'azione eEurope 200*2 on line: http://register.consilium.europa.eu/pdf/it/00/st09/09546i0.pdf

Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000 - *Conclusioni Della Presidenza*. On line: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/0010 0-r1.i0.htm

Consiglio Europeo di Santa Maria da Feira 19 e 20 giugno 2000 - *Conclusioni Della Presidenza.* on line: http://www.difesa.it/NR/rdonlyres/08FBE61E-84A2AA0BAC91049A3A465/0/feira.pdf

Cosentino Giuseppe, Puntoedu, *Un modello di apprendimento,Verso un sistema per la formazione del personale in servizio della scuola*, Quaderni degli Annali dell'istruzione, Periodici Le Monnier, via Meucci, 2 – 50015 Grassina (Firenze)

De Vita Adriano , *L'e-learning nella formazione professionale*, Centro Studi Erickson, Trento, 2007.

Domenici G. (a cura di), *Istruzione a distanza*, Juvenilia, Bergamo, 1990.

Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 2001.

Gaetano Domenici (a cura di), *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*, Pensa MultiMedia Editore, 2009, Lecce.

Fragnito R., *La rete della didattica*, Pensa Multimedia, Lecce 2002.

Frignani P., *Apprendere in rete*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.

Galliani L., *Le tecnologie didattiche, Pensa Multimedia, Lecce 1999.*

Galliani L., Costa R., Amplatz C., Varisco B. M., *Le tecnologie didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000.

Galliani L., *L'Università* aperta e virtuale, Pensa Multimedia, Lecce 2002.

Galliani L., *La scuola in rete*, Laterza, Roma- Bari , 2004.

Galliani L. (a cura di), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2003.

Gennari M. (a cura di), *Didattica generale*, Bompiani, Bergamo, 2002.

Guerra L., Fabbri M., Lovece S., Maeran G., Pacetti E., Zambotti F., *Analisi della letteratura in*
*materia di Learning Object*s, in Ricerche di Pedagogia e Didattica, 2006, rivista on line: http://rpd.cib.unibo.it/archive/00000017/

Isfol, FaD, *Una strategia formativa per il futuro. Progetto sperimentale di formazione a distanza per la FP*, Franco Angeli, Milano, 1994.

Isfol, *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, Franco Angeli, 2003.

JONASSEN D.H. Thinking Technology, *Toward a Constructivistic Design Model*, in "Educational TECHNOLOGY", XXXIV, APRIL, 1994.

Fonzi A. *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Prato, 2001.

Lèvy P., *Le tecnologie dell'intelligenza. Il futuro del pensiero nell'era dell'informatica,* Ombre corte, Verona 2000.

Maragliano R., *I saperi della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

Maragliano (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Bari, 2004.

Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

Margottini M., *Informazione e afferenza alle fonti informative*, Monolite, Roma, 2002.

Margottini M., *Formazione e- learning. Teorie e modelli didattici per la scuola*, Monolite EDITRICE, Roma, 2005.

Martinucci Silvia *e* Leonardo Tosi, *Puntoedu, Il modello di blended e-learning proposto da Indire*,
Quaderni degli Annali dell'istruzione, Annali della Pubblica Istruzione 1-2/2005.

Olson D. R., *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino 1979.

Padroni Rodolfo, Stefania Panini, *E-learning nella scuola, nell'università, nel lavoro. Riflessioni ed*
esperienze a confronto, FrancoAngeli, Milano, 2005.

Penge Stefano - Terraschi Morena, *Ambienti digitali per l'apprendimento*, Anicia, Roma, 2000.

Quagliata A., *Pratiche della didattica costruttiva in aula e nella rete*, Armando, 2004.

Rivoltella, P.C., (a cura di) *E-tutor. Profili,metodi, strumenti*, Carocci, 2006, Roma.

Sawyer K. (eds.), Cambridge handbook of the Learning Sciences, University Press, Cambridge, Cambridge, 2006.

Scurati Cesare (a cura di), *E-learning Università, Esperienze, analisi, proposte*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

Smeriglio Donatello , *Linee guida all'e-learning,Le nuove forme della didattica*, Anicia, Roma, 2008.
Trentin Guglielmo , *La sostenibilià didattico-formativa dell'E-Learning. Social networking e apprendimento attivo*, Franco Angeli, 2008.
Trentin Guglielmo , *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on-line*, Franco Angeli, Milano, 2005.
Trentin Guglielmo, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano, 2005.

COMUNITÀ IN APPRENDIMENTO, DI PRATICA E SCUOLA INCLUSIVA

Baggiani S., "*La qualità del personale docente: il ruolo chiave della formazione. Una panoramica*
sulle politiche educative nel contesto internazionale", in Indire, 07 Febbraio 2006.
Baggiani S., "*Formare e tenere nel sistema educativo docenti di qualità*", in Indire, 11 marzo 2004.
Coimbra Group of Universities, European Union Policies and Strategic Change for eLearning in Universities, *Report of the project"Higher Education Consultation in Technologies ofInformation and Communication"*(HECTIC), Bruxelles, 2002. In Internet:http://www.flp.ed.ac.uk/HECTIC/HECTICREPORT.PDF
De Bartolomeis F., *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli 1978.
Frabboni F., *Manuale di Didattica generale*, Glossario. Le parole della Didattica,Laterza, Bari, 2007.
Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
Index pern l'inclusione, PDF CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK, Traduzione italiana © 2008 Edizioni Erickson, www.csie.org.uk
Leone A., Moretti G., *Formazione degli insegnanti e competenze disciplinari- Il contributo della valutazione*, university press, scienze della formazione, CUEC, Cagliari, 2010.
Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996.

Libro bianco della Commissione Europea, *Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva*, di Édith Cresson, 1995. On line: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

Ligorio M.B., *Community of Learners, Strumenti e metodi per imparare collaborando*, TD- Tecnologie Didatttiche, n.4, 1994.

Longworth N., *Città che imparano, Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, RaffaelloCortinaEditore, Milano 2006.

McGilly K. (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practic*e, Cambridge, MA, MIT Press, 1994

Miggiani Francesco, *Learning Organization, Idee e sistemi per lo sviluppo del management*, Guerini e Associati, 1994.

Moretti G. (a cura di), *Pratiche di Qualità e Ricerca- Azione. Costruire la scuola dell'autonomia,* Anicia, Roma, 2003.

Novak J. D., *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento, 2001.

Perrenoud, P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.

Pontecorvo C., Aiello A. M. e Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento.*

Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana, Ambrosiana, Milano, 1995.

Riva, M. G. (A cura di) *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione,* ETS, Pisa,2008.

Shon Donald Alan, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli, Milano, 2006.

Striano Maura, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Editori Laterza, Roma –Bari, 2004.

Susi F., *Formazione e cambiamento nelle organizzazioni,* Armando, Roma, 2004.

Susi F., Cipriani R., Meghnagi D. (a cura di), *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*, Armando, Roma 2004.

Tagliagambe Silvano, *Le due vie della percezione e l'epistemologia del progetto*, Franco Angeli, Milano,2005.

Tiriticco M., *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia. I nuovi orizzonti culturali di Dirigenti scolastici e docenti*, Anicia, Roma, 1999.

Varisco B.M., *Costruttivismo socio culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

Watzlavick P., Beavin J.H., Jackson D. D, *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Casa Editrice Astrolabio, Roma, 1971

Weick K., *Senso e significato dell'organizzazione*, Cortina, Milano,1997.
Wenger E., *Communities of practice: learning, meaning and identity,* Cambridge University Press, London, 1998.
Wenger E., McDermott R., Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

RICERCA EDUCATIVA

Ashman Adrian F., Conway Robert N. F., *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento,* Erickson, Trento, 1992.
Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, F. Angeli, Milano 1978
Austin J.L., *Come fare cose con le parole* (1962), Marietti, Genova, 1987.
Baldacci M., *La didattica per moduli,* Laterza, Roma-Bari 2003.
Becchi E. - B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano,1984.
Bloom b.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione,* Lisciani &G unti, Firenze, 1984.
Bocconi S., Midoro V., Sarti L., *Valutazione della qualità nella formazione in rete. Una metrica della qualità nei processi di formazione collaborativi in rete,"*TD. Tecnologie Didattiche", 16,1, 1999.
Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet,Torino 1999.
Bruner J. S., Il conoscere. Saggi per la mano sinistra, Armando, Roma 1990.
Bruner J., *La mente a più dimension*i, Laterza, Roma-Bari 1998.
Bruner J., La *cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2001.
Cacciamani S., *Costruire conoscenza attraverso le nuove tecnologie: Knowledge Forum e i possibili scenari formativi*. Orientamenti Pedagogici, 1, 2002,
Canevaro A., Mandato M., *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*, Monolite, Roma 2004.
Canevaro A. (a cura di) *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità,Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007.
Canevaro A., *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1983.

Canevaro A., Pedagogia Speciale. *La riduzione dell'handi*cap, Mondadori,Milano, 1999.

Canevaro- D.Ianes, *Diversabilità*, EricKson, Trento, 2002.

Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana,* il Mulino, Bologna 2010.

Chiappetta Cajola L- Fimiani S., *La progettualità nella scuola dell'autonomia*, Monolite, Roma,1999..

Chiappetta Cajola L., *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite, Roma, 2005, (con Domenici).

Chiappetta Cajola L., Domenici G., *Didattica e valutazione*, Monolite, Roma 2005.

Chiappetta Cajola L.- Esperson Pecoraro-P. Lavinia Rizzo A., *Musicoterapia per l'integrazione, Strategie didattiche e strumenti valutativi*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Del Miglio CarlaMaria, a cura di, *Manuale di Psicologia Generale*, Edizioni Borla, Roma, 1997

Domenici G. (a cura di*), Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli, 1999.

Domenici G. *Metodologia della ricerca educativa*,**,** Monolite, Roma 2002

Domenici G., *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite Editrice, Roma 2005

Domenici G.(a cura di*), Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*, UTET, Torino, 2005.

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, laterza. Bari, 2006.

Domenici g., Moretti G., *Il portfolio dell'allievo, Autonomia Equità e Regolazione dei Processi Formativi*, Anicia, Roma, 2006.

Domenici G. (a cura di), L*a ricerca didattica per la formazione degli insegnanti, Atti del V congresso SIRD*, Monolite Editore, Roma, 2007.

Domenici, Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il Curricolo. Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di Primo Grado*, Edizioni Erickson, ,Trento, 2007.

Domenici G. (a cura di), *Le nuove indicazioni per il curricolo*, Anicia, Roma, 2008.

Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1963.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

Esposito A. (a cura di), *Il crepuscolo dell'integrazione*, Anicia, Roma, 2004.

Fonzi A., *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Prato 2001

Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano 1999.

Frabboni F., F.Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Edizioni Laterza, Roma- Bari, 2004

Gelati M., *Pedagogia Speciale. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma, 2004.

Grice P., Logic and Conversation (1975), in Sbisà M. (a cura di), *Gli atti linguistici*,Feltrinelli, Milano, 1978.

,Ianes D.- Tortello M., *Handicap e risorse per l'integrazione*, Erickson, Trento, 1999.

Ianes D., B*isogni Educativi Speciali e inclusione, Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento2005.

Lankton Steve, *Magia Pratica, Le basi della programmazione neurolinguistica nel linguaggio della psicoterapia clinica*, Astrolabio - Ubaldini Editore, Roma, 1989

Lucisano P., Salerni A., Metodologia della ricerca in educazione e formazione, Carocci, Roma, 2004.

Mantovani S. (A cura di), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Bruno

Mondadori, Milano, 1998.

Massa, R. (A cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca,*Franco Angeli,Milano,1997.

Moretti G., *Indagine finalizzata alla riprogettazione di un modulo di formazione orientativa, in La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti* (A cura di) G. Domenici, *Atti del V congresso Scientifico*, SIRD, Monolite Editrice, Roma, 2007.

Moretti G., *Valutazione riflessiva e processi decisionali tra dimensioni interne e di sistema, in Nuove indicazioni per il curricolo- La prova sul campo* (A cura di) G. Domenici, Anicia, Roma, 2008.

Moretti G., *Prove semistrutturate e valutazione negli ambienti multimediali per la formazione, in Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti* (A cura di G. Domenici), Utet, Torino,2005.

Moretti G., Il Piacere della Lettura- Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo, Anicia, Roma, 1993.

Nocera S., *Gli accordi di programma per l'integrazione scolastica e sociale delle persone con handicap*, Unicopli, Milano,1994.

OMS, ICF. *Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, 2002.

Orefice P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e Pratiche*, Volume primo, Liguori Editore, Napoli, 2006

Platone, & C. Carena (A cura di), *Dialoghi*, Einaudi,Torino, 1970.

Quagliata A. (A cura di), *Per una Valutazione Formativa e Proattiva. Riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza delle procedure di insegnamento-apprendimento,* Anicia, Roma, 1998.

Riva M. G. (A cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008.

Rowntree, D.,*The tutor's role in teaching via computer conferencing*. Versione aggiornata per Internet da un articolo pubblicato sul "British Journal of Educational Technology", 26,3, settembre 1995, in:http://www-iet.open.co.uk/pp/D.G.F.Rowntree/.

Sawyer K. (eds.), *Cambridge handbook of the Learning Sciences,* University Press, Cambridge, Cambridge, 2006.

Scurati Cesare (a cura di), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.

Tagliagambe S.*, Le due vie della percezione e l'epistemologia del progetto,* Franco Angeli, Milano, 2005

Trinchero, R., *I metodi della ricerca educativa,* Laterza, Roma-Bari, 2009.

Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari 1990.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi,* Astrolabio, Roma, 1971.

SITI E PORTALI:

Portale del Consiglio Europeo: www.consilium.europa.eu

Portale del Parlamento Europeo: www.europarl.europa.eu

Portale dell'Unione Europea: http://europa.eu/index_it.htm

Portale Centro Studi per l'inclusione: www.csie.org.uk

Portale Isfol: http://orientaonline.isfol.it

Portale del MIUR: http://www.istruzione.it/web/istruzione/home

Portale della CRUI: http://crui.it/

Portale dell'Unesco: http://www.unesco.it/cni/

Portale della Camera dei Deputati: www.camera.it

Portale dell ENQA (the European Association for Quality Assurance in Higher Education: www.enqa.eu

RIVISTE ON LINE IN ITALIANO:

Form@re: mensile, diffuso esclusivamente in rete (l'abbonamento è gratuito), approfondisce di volta in volta un tema specifico dell'applicazione della formazione on line nelle scuole, nelle aziende e nelle Università, e in generale si occupa dei cambiamenti cognitivi e culturali connessi all'uso delle nuove tecnologie in ambito educativo, didattico e lavorativo, http://formare.erickson.it/

Journal of e-Learning and Knowledge Society. Rivista della SIe-L, Società Italiana di e-Learning : associazione scientifica che si propone di favorire la ricerca e lo sviluppo applicativo nell'ambito dell'e-Learning (www.sie-l.it). Voce ufficiale dell'associazione, intende presentare un quadro completo delle possibilità offerte dall'e-Learning e dai metodi di Lifelong Learning, riservando un'attenzione particolare all'integrazione tra il contesto italiano e quello internazionale.
http://www.je-lks.it/

TD Tecnologie didattiche. TD è curata dai ricercatori dell'Istituto per le Tecnologie Didattiche del
C.N.R. È una rivista quadrimestrale che si rivolge a ricercatori, docenti, formatori, dirigenti, produttori di courseware, a tutti coloro, cioè, interessati alla ricerca e alle applicazioni delle tecnologie didattiche a tutti i livelli.
http://www.itd.cnr.it/TDMagazine

Appendice

Allegato a

Collaborazione	Interattività	Coerenza
Penso che occorra riflettere anche in termini didattico- operativi sulla collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità.	Ci sono anch'io! Penso che una collaborazione tra docenti curriculari e insegnanti di sostegno sia indispensabile per poter offrire occasioni di crescita cognitiva, emotiva e sociale ai nostri alunni. Abbiamo bisogno di strategie e di tecniche educative per aumentare l'empatia e la disponibilià di cooperazione tra gli alunni ...solo parole? Bisogna avere il coraggio di abbracciare autenticamente la cultura educativa dell'interazione,decentrando le proprie priorità: la differenza nella scuola non la fa la singola persona ma il gruppo!!!!! Ciao	Propongo un giochino facile, facile, magari un pò banale ma che risulta sempre efficace, soprattutto con i bambini più piccoli (lavoro nella scuola dell'infanzia).
Vi propongo di simulare, in questa nostra classe virtuale FAD, il ruolo che potrebbero avere gli insegnanti nel consigliarsi a vicenda le attività: quali giochi (divertenti...!!!) conoscete che potrebbero essere utili per avviare la conoscenza degli alunni?	Infatti l'idea del forum è proprio quella di discutere insieme su aspetti che quotidianamente vengono vissuti a scuola e che opportunamente gestiti possono migliorare i processi di insegnamento e di	Il gioco che Giuliana ha proposto non è assolutamente banale, anzi contiene una serie di elementi importanti che è utile mettere in evidenza è multisensoriale e coinvolge il movimento del corpo senza alcun "pericolo" (piace il colore dei

Proponeteli scambiandoveli all'interno del forum in modo da arricchire le reciproche conoscenze e scegliere quale utilizzare per questa esercitazione	apprendimento e quindi la qualità della vita scolastica. Buona Serata a tutti!	palloncini, la loro morbidezza, il loro essere "pieni d'aria, in più hanno bisogno di essere lanciati con forza perchè arrivino a destinazione gestendo anche la necessità di graduare il proprio tocco affinchè non scoppino!
Sono d'accordo con…….. riguardo la positività di sentirsi "gruppo", per interagire, collaborare , costruire insieme "qualcosa d'importante" e a livello di studio e a livello sociale.	Ciao G. il gioco che proponi non è assolutamente banale, anzi contiene una serie di elementi importanti che è utile mettere in evidenza è multisensoriale e coinvolge il movimento del corpo senza alcun "pericolo" (piace il colore dei palloncini, la loro morbidezza, il loro essere "pieni d'aria, in più hanno bisogno di essere lanciati con forza perchè arrivino a destinazione gestendo anche la necessità di graduare il proprio tocco affinchè non scoppino, cosa ne pensate?	Chi raccoglie il palloncino di Giuliana a ci lancia un altro gioco su cui riflettere insieme?
Penso che una collaborazione tra docenti curriculari e insegnanti di sostegno sia indispensabile per poter offrire occasioni di crescita cognitiva, emotiva e sociale ai nostri alunni. nella scuola non la fa la singola persona ma il gruppo e di solito nella mia pratica professionale non è così, vi assicuro!	Chi raccoglie il palloncino di Giuliana a ci lancia un altro gioco su cui riflettere insieme?	Eccomi! prendo volentieri il palloncino e spero di aver compreso bene la consegna!
Io propongo un giochino facile, facile, magari un pò banale ma che risulta sempre efficace, soprattutto con i bambini più piccoli (lavoro nella scuola dell'infanzia)…..	Eccomi! prendo volentieri il palloncino e spero di aver compreso bene la consegna! E' vero i palloncini colorati fanne sempre un bell'effetto.... anche gli adulti si divertono a giocarci, non solo i bambini e non solo alla scuola dell'infanzia!!!	Insieme alla professoressa abbiamo particolarmente apprezzato i vostri interventi in quanto arricchiscono il "database" questa nostra comunità on-line con proposte concrete, cioè giochi effettivamente realizzati e sperimentati nelle vostre pratiche scolastiche. C'è una nuova arrivata siamo contenti della tua adesione!

L'intervento ci permette di fissare subito dei punti fondamentali riguardo al periodo dell'accoglienza che è estremamente utile per “fare gruppo” avviando la costruzione di rapporti significativi fra persone diverse	C'è un insegnante curricolare che ci vuole raccontare una situazione di collaborazione o non collaborazione tra insegnanti?	Grazie per il caloroso benvenuto!! Sento già che questo corso mi piacerà!!! Soprattutto mi piace questo primo tema, che tocca da vicino il mondo della scuola, sia per quanto riguarda la posizione a volte "scomoda" dell'insegnante di sostegno, sia per ciò che concerne l'alunno diversamente abile e! grazie per il momento (mi prenderò un pò di tempo per studiare i materiali e per intervenire in maniera più pertinente!)
Credo che possiamo provare a costruire una comunità di pratiche per condividere le nostre esperienze professionali	Io sono un'insegnante di sostegno della scuola dell'infanzia	Anche io raccolgo il palloncino!
Condivido inoltre, gli interventi delle colleghe…… ribadendo che l'accoglienza è un momento fondamentale non solo a inizio anno, ma		Sicuramente tutti possiamo condividere i giochi! inquesto modo impariamo che costruire relazioni, conoscersi

sempre. E' un momento magico, come dico sempre ai miei allievi...è come il cilindro di un mago dal quale scaturiscono immagini, storie, lavori infiniti; giochi, ricordi e desideri...ma soprattutto relazioni importanti tra alunni e tra alunni e docenti.	man mano che vado avanti con lo studio mi sento sempre più coinvolta., e voi come vi sentite????	reciprocamente, far nascere un clima di "classe" positivo, sereno e rispettoso di sé e degli altri e far emergere e valorizzare tutte le energie individuali e collettive sono presupposti essenziali per un apprendimento piacevole e significativo
Ciao! Sono d'accordo con … riguardo la positività di sentirsi "gruppo", per interagire, collaborare , costruire insieme "qualcosa d'importante" e a livello di studio e a livello sociale. Occorre tener presente, però, che formare un gruppo, come lo intendo io, una sorta di "tutti per uno,uno per tutti " non è facile e a scuola fra i bambini, e tra colleghi di lavoro.	Vorrei aggiungere una cosa!!!!Se è vero che il bambino è della scuola, qualsiasi docente, anche se non specializzato, dovrebbe essere in grado di relazionarsi didatticamente e non con esso. Eppure noi di sostegno siamo in grado di relazionarci con la classe (soprattutto se la collega curriculare è assente)!!! e la vostra situazione come è ?	Per me, però che non sono insegnante di sostegno non è molto semplice. Alcune situazioni le vivo e sperimento, altre sono del tutto nuove; altre ancora pur essendo giuste, profonde, necessarie, purtroppo non trovano riscontro nella realtà...sarebbe troppo bello se tutto quanto scritto...fosse veramente messo in pratica
Credo che il parlarne insieme sia estremamente utile e non possa che aiutarci a migliorare la qualità delle nostre scuole.	Giriamo le domande di ….a tutte le insegnanti curricolari che frequentano questo insegnamento...!!!	
Ciao! Sono d'accordo con … riguardo la positività di sentirsi "gruppo", per interagire, collaborare , costruire insieme "qualcosa d'importante" e a livello di studio e a livello sociale. Occorre tener presente, però, che formare un gruppo, come lo intendo io, una sorta di "tutti per uno,uno per tutti " non è facile e a scuola fra i bambini, e tra colleghi di lavoro.	ho letto con piacere la tua esercitazione, volevo chiederti se la progettazione di questo gioco è stata condivisa tra insegnanti curricolari e di sostegno e in che modo?	Io ti dico che ho alle spalle appena 13 anni di esperienza con bambini diversamente abili, e vorrei condividere con altre colleghe questo tipo di vissuto dal momento che ho appena iniziato a studiare questo insegnamento. Purtroppo devo concordare con le statistiche riportate nell'unita' 2, dove si afferma che una minima parte del corpo docente non conosce quali sono gli strumenti burocratici per l'integrazione scolastica Esistono ancora realta' dove il bambino div. abile è solo e soltanto dell'insegnante di sostegno e non della scuola, e se l'ins. di sostegno manca il bambino non lavora.E dire che ci sono tante leggi a tutela!!!! Quello che spesso mi domando come mai continuano ad arrivare circolari

		su corsi di aggiornamento prevalentemente per ins. di sostegno e mai per quelli curricolari?
In cosa consiste questa "prevenzione" nei confronti degli insegnanti di sostegno? Credo che il parlarne insieme sia estremamente utile e non possa che aiutarci a migliorare la qualità delle nostre scuole.	Ti rispondo , no non è stata condivisa!	
	Posso intromettermi? Sono stata più fortunata io ho collaborato !	
	Mi rivolgo a tutte le colleghe! Possiamo…….	
	Io ti dico che ho alle spalle appena 13 anni di esperienza con bambini diversamente abili, e vorrei condividere con altre colleghe questo tipo di vissuto dal momento che ho appena iniziato a studiare questo insegnamento. Purtroppo devo concordare con le statistiche riportate nell'unita' 2, dove si afferma che una minima parte del corpo docente non conosce quali sono gli strumenti burocratici per l'integrazione scolastica Esistono ancora realta' dove il bambino div. abile è solo e soltanto dell'insegnante di sostegno e non della scuola, e se l'ins. di sostegno manca il bambino non lavora.E dire che ci sono tante leggi a tutela!!!! Quello che spesso mi domando come mai continuano ad arrivare circolari su corsi di aggiornamento prevalentemente per ins. di sostegno e mai per quelli curricolari?	
	approfitto di quanto scritto da ….. per commentare e criticare costruttivamente riguardo al ruolo di animatore che l'insegnante deve avere a scuola. E' sempre possibile animare una lezione, animare un gruppo? Voi ci riuscite nella vostra didattica di ogni giorno? Quando però ciò si rivela assolutamente necessario? Sono sicura che ognuno di voi ha tante cose molto interessanti da dire a riguardo	

Allegato B

Categoria: Messaggi di risposta entusiasta per la partecipazione al forum	**Categoria: messaggi che mettono in evidenza le difficoltà di interazione nella realtà scolastica presso la quale si lavora**	**Categoria: messaggi che mettono in evidenza il riporto in classe delle attività di formazione**
Benvenuti alla discussione relativa all'esercitazione…	Abbiamo bisogno di strategie e di tecniche educative per aumentare l'empatia e la disponibilità di cooperazione tra gli alunni ...solo parole? Bisogna avere il coraggio di abbracciare autenticamente la cultura educativa dell' interazione!	Le informazioni sull'importanza della Musicoterapica a scuola, sull'ICF che non conoscevo e che credo sia un ottimo aiuto per il nostro lavoro, a proposito, su tale classificazione ho dato informazioni alle altre colleghe dell' istituto in cui lavoro e alla referente di sostegno , che le hanno trovate molto interessati, per cui ci stiamo mobilitando per un'eventuale acquisto del manuale da parte dell'istituto."
Sento già che questo corso mi piacerà..	Lavoro in una scuola dove siamo solo due insegnanti di sostegno e con la mia collega non ho molte opportunità, specie per mancanza di tempo, di discutere del nostro lavoro.	Ho proposto questo gioco in classe cosa dite?
Molto bene! Ottimo inizio!	Il problema è che, come dice la collega, a scuola sembra di essere sempre in ritardo con tutto e non avere mai tempo	Per quanto riguarda il gioco da te proposto trovo che, considerando le caratteristiche legate al tipo di disabilità del nostro alunno, questa attività possa risultare difficile e quindi frustante, in quanto richiede prontezza di riflessi, velocità che in lui potrebbero essere difettosi o comunque

	per fermarsi e discutere insieme.	svantaggiate rispetto ai compagni. Comunque il gioco si potrebbe riadattare, come ho fatto io in classe, ad esempio si può proporre che quando il "lupo" nomina il frutto riferito a due o tre bambini questi cantino una canzoncina inventata
questo esame è bellissimo…	Per me è stato importante anche rendermi conto che le insegnanti curricolari magari sono un po' timorose nell'approcciare i bambini con disabilità perché non hanno esperienza in quel campo specifico. Purtroppo in classe non c'è il tempo per la collaborazione	In effetti quello che dici è vero, non ci avevo pensato. Sapete non ho molta esperienza e mi fa davvero piacere potermi confrontare con altre insegnanti più esperte. Ho pensato ad un altro gioco che vi dico. I bambini vengono disposti a cerchio e stanno seduti per terra con le gambe incrociate con loro sta una delle due insegnanti (non importa se di sostegno ocurricolare). L'altra maestra sta al centro del cerchio; anch'essa seduta, con in mano una palla di gomma. Ogni volta che la maestra tira la palla a un bambino, questo deve gridare il proprio nome e restituire la palla all'insegnante. Devono giocare tutti i bambini e al termine del giro finisce il gioco. Questo gioco può sembrare banale, ma io l'ho provato e non lo è, perchè i bambini devono essere tutti concentrati, ma potrebbero anche emozionarsi nel momento in cui arriva il proprio turno e sbagliarsi oppure capita che non riescano nemmeno a parlare. E' un tipo di gioco per presentarsi, per sboccarsi e per conoscere i nomi di tutti. Inoltre la maestra al centro tirerà la palla, oppure le farà rotolare sul pavimento in modo che tutti possano prenderla. Il suo ruolo potrebbe poi anche essere preso da un bambino.
questo esame è bellissimo…	Anche secondo me bisogna collaborare di più. Io sono un insegnante curricolare e spesso nella didattica delle discipline non si riesce per le attività sono troppo diverse. Invece è proprio nei momenti di gioco che sono, adesso mi rendo conto, così importanti è il momento di lavorare insieme e di dare il buon esempio ai bambini.	Salve, sono un'insegnate curricolare di una III elementare con 3 bambini stranieri e uno con DSA. Stimolata dalle proposte del forum, l'altro giorno ho proposto alla mia collega di fare il gioco con la palla. Lei è stata molto disponibile e in più ci ha insegnato il gioco sulla canzoncina "Se sei felice" che è stato molto divertente e molto utile per ripassare tanti verbi. Per un'intera settimana abbiamo svolto queste attività ogni giorno per 15' nell'atrio con delle piccole aggiunte e variazioni e i bambini sono stati entusiasti. Anche noi siamo state bene. Sicuramente proseguiremo arricchendo piano piano il nostro repertorio!
Grazie…., sono felice che ti	Purtroppo devo concordare con le statistiche riportate	Io ho proposto il gioco nella mia classe ed è stato molto utile è questo, velo propongo!

piaccia. Sono contenta di trovarti qui...	nell'unita' 2, dove si afferma che una minima parte del corpo docente non conosce quali sono gli strumenti burocratici per l'integrazione scolastica Esistono ancora realta' dove il bambino div. abile è solo e soltanto dell'insegnante di sostegno e non della scuola, e se l'ins. di sostegno manca il bambino non lavora.E dire che ci sono tante leggi a tutela!!!! Quello che spesso mi domando come mai continuano ad arrivare circolari su corsi di aggiornamento prevalentemente per ins. di sostegno e mai per quelli curricolari?	I bambini vengono disposti a cerchio e stanno seduti per terra con le gambe incrociate con loro sta una delle due insegnanti (non importa se di sostegno ocurricolare). L'altra maestra sta al centro del cerchio; anch'essa seduta, con in mano una palla di gomma. Ogni volta che la maestra tira la palla a un bambino, questo deve gridare il proprio nome e restituire la palla all'insegnante. Devono giocare tutti i bambini e al termine del giro finisce il gioco. Questo gioco può sembrare banale, ma io l'ho provato e non lo è, perchè i bambini devono essere tutti concentrati, ma potrebbero anche emozionarsi nel momento in cui arriva il proprio turno e sbagliarsi oppure capita che non riescano nemmeno a parlare. E' un tipo di gioco per presentarsi, per sboccarsi e per conoscere i nomi di tutti. Inoltre la maestra al centro tirerà la palla, oppure le farà rotolare sul pavimento in modo che tutti possano prenderla. Il suo ruolo potrebbe poi anche essere preso da un bambino.
abbiamo particolarmente apprezzato i vostri interventi	Penso che una collaborazione tra docenti curriculari e insegnanti di sostegno sia indispensabile per poter offrire occasioni di crescita cognitiva, emotiva e sociale ai nostri alunni. nella scuola non la fa la singola persona ma il gruppo e di solito nella mia pratica professionale non è così, vi assicuro!	Io ho proposto il gioco del palloncino perché è arrivato un compagno affetto da disturbi comportamentali è questo:in questo modo: Con i bambini in cerchio prendo un palloncino, facendo scegliere il colore ai bambini e lo gonfio facendomi "idealmente" aiutare da loro. Poi lo passo al primo bambino che dicendo ad alta voce il suo nome lo lancia ad un altro bambino che a sua volta lo lancia ad un altro. I bambini si divertono molto (i palloncini li affascinano sempre) ed in questo modo, vincendo anche la timidezza, imparano a conoscersi.
ho letto con entusiasmo i vostri commenti	Io ti dico che ho alle spalle appena 13 anni di esperienza con bambini diversamente abili, e vorrei condividere con	

	altre colleghe questo tipo di vissuto dal momento che ho appena iniziato a studiare questo insegnamento. Purtroppo devo concordare con le statistiche riportate nell'unita' 2, dove si afferma che una minima parte del corpo docente non conosce quali sono gli strumenti burocratici per l'integrazione scolastica Esistono ancora realta' dove il bambino div. abile è solo e soltanto dell'insegnante di sostegno e non della scuola, e se l'ins. di sostegno manca il bambino non lavora.E dire che ci sono tante leggi a tutela!!!! Quello che spesso mi domando come mai continuano ad arrivare circolari su corsi di aggiornamento prevalentemente per ins. di sostegno e mai per quelli curricolari?	
sono molto interessata a questo corso per due motivi: professionale e personale	Abbiamo impiegato moltissimo tempo per avviare la costruzione di rapporti significativi fra tutti noi, docenti di gradi diversi, provenienti da paesi diversi, realtà diverse, diffidenti gli uni dagli altri, forse perché non siamo abituati a collaborare, che ne dite?	

Io sono a vostra disposizione per qualsiasi dubbio o chiarimento.	Ciao M. sono d'accordo!	
Vorrei iniziare questo nostro percorso, esprimendo prima di tutto un mio pensiero: questo esame è bellissimo		
Ciao a tutte/i , prima di tutto vorrei dire come per me è importante avere questo spazio per confrontarmi con altre colleghe.		
Care colleghe sono proprio soddisfatta di avere avuto l'occasione di interagire con voi. Sarebbe molto interessante che ci tenessimo in contatto anche dopo l'esame.		

Allegato: C

DIDATTICA SPECIALE, DEL GIOCO, DELL'ANIMAZIONE

Prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola

ESERCITAZIONE 1

La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : l'Accoglienza (si veda la scheda di approfondimento allegata).

Esercitazione 1/A

Contesto
Inizio di anno scolastico. Classe prima della scuola primaria in cui un alunno disabile presenta un ritardo mentale medio-grave e tende ad isolarsi.

Obiettivo degli insegnanti (curricolari e di sostegno)
Stimolare la comunicazione tra e con gli alunni affinchè ciascuno presenti se stesso (verbalmente, gestualmente, ecc.).

Proposta di attività:

Dopo la lettura del breve materiale operativo di approfondimento qui allegato, progettate sommariamente una o più attività di gioco in cui l'allievo con disabilità possa essere coinvolto, cercando di mettere insieme i vostri diversi punti di vista e le vostre proposte.

Esercitazione 1/B

Contesto: classe prima della scuola primaria di cui fa parte un bambino con la sindrome di Down. Il grado di ritardo cognitivo è medio-lieve. Sono presenti l'insegnante curricolare e l'insegnante "di sostegno".

Proposta di attività: Leggere il seguente gioco previsto nella fase di accoglienza. Poi, individuare e definire almeno quattro obiettivi di apprendimento, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza. Evidenziare anche quali comportamenti/atteggiamenti sono rilevabili per caratterizzare l'insegnante "animatore" del gruppo.

L’insegnante curricolare invita il gruppo a disporsi in cerchio. L’insegnante di sostegno si rivolge a tutto il gruppo per decidere insieme quale bambino o bambina inizierà il gioco.
Presa la decisione, il primo bambino viene invitato a presentarsi dicendo il proprio nome a voce alta e aggiungendo sempre a voce alta “una cosa” che gli piace fare (ad esempio: Mi chiamo Paolo e mi piace giocare a pallone). Invita a proseguire il/la bambino/bambina accanto che farà altrettanto, fino a completare il cerchio. Poi chiede a qualcuno di loro: Cosa piace a Paolo? Cosa piace a Maria?, ecc.
Una variante del gioco, opportuna anche in presenza di difficoltà di linguaggio, consiste nell’invitare ciascun alunno a fare un gesto (ad esempio: battere le mani, fare un saltello, poggiare una mano sulla testa, ecc.), accompagnandolo con il proprio nome. Si ripete il giro almeno due volte per dar modo a tutti di osservare bene i singoli gesti. A questo punto ogni bambino viene invitato a ripetere il proprio nome e i compagni sono invitati a ricordare il gesto accompagnato a ciascun nome (o il contrario).

1._____

2._____

3._____

4._____

Alcuni descrittori relativi al ruolo dell’insegnante-animatore

Indica con una X i comportamenti/atteggiamenti che descrivono l’insegnante-animatore

- ☐ Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante
- ☐ Se un/una bambino/a non vuole partecipare, lo costringe perché è un gioco
- ☐ Se non sa o non può pronunciare esattamente il suo nome, passa direttamente al bambino successivo
- ☐ Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno

- ☐ Sa prevedere alternative di esecuzione
- ☐ Prosegue, in ogni caso, con la procedura inizialmente programmata
- ☐ Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

Esercitazione 1/C

Contesto: classe prima della scuola primaria di cui fa parte un bambino con la sindrome di Down. Il grado di ritardo cognitivo è medio-lieve. Sono presenti l'insegnante curricolare e l'insegnante "di sostegno".

Proposta di attività: Scrivere un gioco conosciuto o inventato da utilizzare nella fase di accoglienza, che contribuisca a raggiungere i seguenti obiettivi di apprendimento affettivi e cognitivi, e in cui emerga il ruolo degli insegnanti-animatori :

1. Comunicare con i compagni con il linguaggio verbale e non verbale
2. Sapersi relazionare con gli insegnanti
3. Riconoscere l'importanza delle regole di un gioco
4. Conoscere la relazione topologica sopra-sotto

Allegato C1

Esercitazione corsista n. 6

DIDATTICA SPECIALE, DEL GIOCO, DELL'ANIMAZIONE

Prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola

ESERCITAZIONE 1

(per insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, da svolgere secondo il ruolo di appartenenza)

La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : l'Accoglienza (si veda la scheda di approfondimento allegata).

Esercitazione 1/A

Contesto
Inizio di anno scolastico. Sezione di 5 anni della scuola dell'infanzia/Classe prima della scuola primaria in cui un alunno disabile presenta un ritardo mentale medio-grave e tende ad isolarsi.

Obiettivo degli insegnanti (curricolari e di sostegno)
Stimolare la comunicazione tra e con gli alunni affinchè ciascuno presenti se stesso (verbalmente, gestualmente, ecc.).

Proposta di attività:
Dopo la lettura del breve materiale operativo di approfondimento qui allegato, progettate sommariamente una attività di gioco in cui l'allievo con disabilità possa essere coinvolto, cercando di mettere insieme i vostri diversi punti di vista e le vostre proposte.

"Il primo giorno di Scuola un'esperienza emozionante "

Obiettivi da perseguire :
-Entrare in relazione con gli altri attraverso il contatto corporeo
-Stimolare la comunicazione tra insegnante/alunno e alunno/alunno
-Stabilire relazioni positive nel gruppo
-Instaurare un clima positivo attraverso strategie cooperative
-Riconoscere ed esprimere le proprie emozioni
-Accettare e riconoscere i propri limiti e vivere serenamente l'insuccesso
-Coinvolgere in maniera attiva il bambino che presenta difficoltà attraverso la facilitazione del compito e metterlo in condizione di partecipare attivamente
-Mettere in condizione il bambino di agire dentro lo spazio individuato per lo svolgimento del'attività.

Fase 1.
Disponiamo i banchi a semicerchio e chiediamo ai bambini di sedersi a terra (gambe incrociate) davanti al banco tenendosi per mano con il compagno.
Mettiamoci in cerchio intonando con i bambini una canzoncina tipica della scuola dell'Infanzia.

Fase 2.

Invitiamo di seguito tutti i bambini a stringersi un po'(rimanendo sempre in cerchio) così da condividere con loro un"segreto".
Successivamente narriamo loro "Il nostro primo giorno di scuola" e attraverso la cura di differenti toni di voce sottolineiamo emozioni,sentimenti di paura provati in tale circostanza.
(Solo se si attiverà condivisione,anche di emozioni e di sentimenti, ci sarà la nascita nel gruppo di una relazione solida,dove il bambino con le sua potenzialità potrà interagire con l'altro senza rimanere escluso).
Fase 3.
Per sciogliere il gruppo dagli stati emotivi vissuti,faremo quindi alzare in piedi i bambini,accenderemo il registratore e balleremo tutti insieme (scegliamo una canzoncina a ritmi vivaci e gioiosi).
Dopo di che ciascun bambino tornerà a sedersi al proprio banco munito di matita e foglio per disegnare liberamente (non utilizzare schede da colorare).
Raccoglieremo poi i disegni in teche individuali datando ogni disegno.
L'esperienza sarà riproducibile una volta a settimana cambiando con un'altra storia vera,vissuta da noi durante l'infanzia.
Infine verificheremo le caratteristiche dei comportamenti messi in atto dai bambini , ponendo in particolare attenzione a quelli messi in atto dal bambino disabile.
Infine inoltre se il bambino ha raccontato al genitore il nostro segreto.
In tal caso l'esperienza sarà stata decisamente emozionante e avrà avuto sicuro successo formativo;infatti questi scoprirà che oltre a lui, anche noi abbiamo avuto paura,e vorrà conoscere il parere dei suoi genitori. L'esperienza potrà essere rinarrata attraverso la rielaborazione linguistica dell'accaduto scolastico "vissuto".
Gli apprendimenti derivanti da esperienze emozionanti,rimarranno nel ricordo e promuoveranno la crescita emotivo-affettiva ,socio-relazionale e di conseguenza si potrà parlare di apprendimento significativo.

Esercitazione 1/B

Contesto: Sezione di 5 anni della scuola dell'infanzia/Classe prima della scuola primaria di cui fa parte un bambino con la sindrome di Down. Il grado di ritardo cognitivo è medio-lieve. Sono presenti l'insegnante curricolare e l'insegnante "di sostegno".

Proposta di attività: Leggere il seguente gioco previsto nella fase di accoglienza. Poi, individuare e definire almeno tre obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza. Evidenziare anche quali comportamenti/atteggiamenti sono rilevabili per caratterizzare l'insegnante "animatore" del gruppo.

L'insegnante curricolare invita il gruppo a disporsi in cerchio. L'insegnante di sostegno si rivolge a tutto il gruppo per decidere insieme quale bambino o bambina inizierà il gioco.
Presa la decisione, il primo bambino viene invitato a presentarsi dicendo il proprio nome a voce alta e aggiungendo sempre a voce alta "una cosa" che gli piace fare (ad esempio: Mi chiamo Paolo e mi piace giocare a pallone). Invita a proseguire il/la bambino/bambina accanto che farà altrettanto, fino a completare il cerchio. Poi chiede a qualcuno di loro: Cosa piace a Paolo? Cosa piace a Maria?, ecc.
Una variante del gioco, opportuna anche in presenza di difficoltà di linguaggio, consiste nell'invitare ciascun alunno a fare un gesto (ad esempio: battere le mani, fare un saltello, poggiare una mano sulla testa, ecc.), accompagnandolo con il proprio nome. Si ripete il giro almeno due volte per dar modo a tutti di osservare bene i singoli gesti. A questo punto ogni bambino viene invitato a ripetere il proprio nome e i compagni sono invitati a ricordare il gesto accompagnato a ciascun nome (o il contrario).

1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni

2.Instaurare rapporti collaborativi con insegnanti e compagni

3.Esprimere attraverso il linguaggio verbale correlato con i gesti allo scopo di attivare consapevolmente un'interazione con il gruppo di appartenenza .

4.Riflettere per effettuare scelte adeguate al contesto e attivare una serie di comportamenti finalizzati ai contenuti dell'attività.

Alcuni descrittori relativi al ruolo dell'insegnante-animatore

Indica con una X i comportamenti/atteggiamenti che descrivono l'insegnante-animatore

☒ Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante
☐ Se un/una bambino/a non vuole partecipare, lo costringe perché è un gioco
☐ Se non sa o non può pronunciare esattamente il suo nome, passa direttamente al bambino successivo
☒ Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno
☒ Sa prevedere alternative di esecuzione
☐ Prosegue, in ogni caso, con la procedura inizialmente programmata
☒ Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

Allegato C2

esercitazione corsista n. 8

DIDATTICA SPECIALE, DEL GIOCO, DELL'ANIMAZIONE

Prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola

ESERCITAZIONE 1

(per insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, da svolgere secondo il ruolo di appartenenza)

La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : l'Accoglienza (si veda la scheda di approfondimento allegata).

Esercitazione 1/A

Contesto

Inizio di anno scolastico. Sezione di 5 anni della scuola dell'infanzia/Classe prima della scuola primaria in cui un alunno disabile presenta un ritardo mentale medio-grave e tende ad isolarsi.

Obiettivo degli insegnanti (curricolari e di sostegno)
Stimolare la comunicazione tra e con gli alunni affinchè ciascuno presenti se stesso (verbalmente, gestualmente, ecc.).

Proposta di attività:
Dopo la lettura del breve materiale operativo di approfondimento qui allegato, progettate sommariamente una attività di gioco in cui l'allievo con disabilità possa essere coinvolto, cercando di mettere insieme i vostri diversi punti di vista e le vostre proposte.

I Fase di accoglienza

Presentarsi-Salutarsi

Con il gruppo classe: Presentarsi

1) **Mi Presento**

Disporsi in circolo, presentandosi teatralmente.

2) **Mi presento**

Sequenza e modalità

I fase
Facciamo un cerchio restando in piedi e diamo la mano destra al primo bambino che abbiamo accanto, dicendo: "Ciao, io sono…". Chiediamo al bambino a cui abbiamo dato la mano di fare la stessa cosa con il compagno successivo. Continuiamo il giro fino a che tutti i bambini hanno salutato il compagno.

II fase (in giardino o in palestra)

Proponiamo un altro gioco di movimento per far memorizzare i nomi dei compagni.
Chiediamo agli alunni di camminare o correre liberamente in tutto lo spazio che abbiamo a disposizione. Quando battiamo le mani i bambini devono fermarsi e chiedere al compagno: "Ciao, io sono… Tu chi sei?" Continuiamo il gioco cambiando il movimento (camminata,corsa, passo d'elefante, di formica, etc.) e aggiungiamo una variante utilizzando la formula "Ciao io mi chiamo…Tu come ti chiami?". Facciamo continuare il gioco fino a che tutti sanno ripetere le formule.
Il gioco può continuare ancora un po', con le formule "Tu chi sei?", "E lui chi è" affinchè non si eluda l'obiettivo fondamentale "Comunicare in gruppo rispettando il proprio turno": in un gruppo tutti devono avere la possibilità di potersi esprimere perché tutti possono offrire un contributo utile agli altri. Questo tipo di esercizio è utile per far pratica nell'abilità di intervenire in gruppo rispettando un ordine prestabilito.

3) **Mi Presento**

Sequenze e modalità

Gli alunni si siedono in circolo. Facciamo bendare un alunno che deve indovinare dalla voce il nome di un compagno, mentre pronuncia la frase "Ciao, come mi chiamo?". La risposta dovrà essere articolata: "Ti chiami…".
Variante: ci si può, in base alla gravità del bambino diversamente abile, anche disporre in circolo e lanciarsi una palla morbida. Chi lancia domanda: " Come ti chiami?". Chi prende risponde:"Mi chiamo…" .
Questo tipo di esercizio necessita del supporto dell'insegnante che avrà cura di fare esempi e/o dimostrazioni di ciò che poi richiederà agli alunni,ma, soprattutto all'alunno disabile nel suo percorso verso l'autonomia personale e sociale.

Funzione comunicativa: Presentarsi

Obiettivi educativi: Stabilire relazioni e comunicare con gli altri, rispettando le regole per poter passare successivamente da un contesto di gioco ad un contesto disciplinare/interdisciplinare.

Esercitazione 1/B

Contesto: Sezione di 5 anni della scuola dell'infanzia/Classe prima della scuola primaria di cui fa parte un bambino con la sindrome di Down. Il grado di ritardo cognitivo è medio-lieve. Sono presenti l'insegnante curricolare e l'insegnante "di sostegno".

Proposta di attività: Leggere il seguente gioco previsto nella fase di accoglienza. Poi, individuare e definire almeno tre obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza. Evidenziare anche quali comportamenti/atteggiamenti sono rilevabili per caratterizzare l'insegnante "animatore" del gruppo.

L'insegnante curricolare invita il gruppo a disporsi in cerchio. L'insegnante di sostegno si rivolge a tutto il gruppo per decidere insieme quale bambino o bambina inizierà il gioco.
Presa la decisione, il primo bambino viene invitato a presentarsi dicendo il proprio nome a voce alta e aggiungendo sempre a voce alta "una cosa" che gli piace fare (ad esempio: Mi chiamo Paolo e mi piace giocare a pallone). Invita a proseguire il/la bambino/bambina accanto che farà altrettanto, fino a completare il cerchio. Poi chiede a qualcuno di loro: Cosa piace a Paolo? Cosa piace a Maria?, ecc.
Una variante del gioco, opportuna anche in presenza di difficoltà di linguaggio, consiste nell'invitare ciascun alunno a fare un gesto (ad esempio: battere le mani, fare un saltello, poggiare una mano sulla testa, ecc.), accompagnandolo con il proprio nome. Si ripete il giro almeno due volte per dar modo a tutti di osservare bene i singoli gesti. A questo punto ogni bambino viene invitato a ripetere il proprio nome e i compagni sono invitati a ricordare il gesto accompagnato a ciascun nome (o il contrario).

1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni
2.Comprendere il significato di un messaggio verbale
3. Saper asssociare più informazione
3. Intervenire in gruppo rispettando un ordine prestabilito.

Alcuni descrittori relativi al ruolo dell'insegnante-animatore

Indica con una X i comportamenti/atteggiamenti che descrivono l'insegnante-animatore

× Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante
☐ Se un/una bambino/a non vuole partecipare, lo costringe perché è un gioco
× Se non sa o non può pronunciare esattamente il suo nome, passa direttamente al bambino successivo
× Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno
× Sa prevedere alternative di esecuzione
☐ Prosegue, in ogni caso, con la procedura inizialmente programmata
× Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

Allegato C3

Esercitazione corsista n. 13

DIDATTICA SPECIALE, DEL GIOCO, DELL'ANIMAZIONE

Prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola

ESERCITAZIONE 1
(per insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, da svolgere secondo il ruolo di appartenenza)

La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : l'Accoglienza (si veda la scheda di approfondimento allegata).

Esercitazione 1/A

Contesto
Inizio di anno scolastico. Sezione di 5 anni della scuola dell'infanzia/Classe prima della scuola primaria in cui un alunno disabile presenta un ritardo mentale medio-grave e tende ad isolarsi.

Obiettivo degli insegnanti (curricolari e di sostegno)
Stimolare la comunicazione tra e con gli alunni affinchè ciascuno presenti se stesso (verbalmente, gestualmente, ecc.).

Proposta di attività:
Dopo la lettura del breve materiale operativo di approfondimento qui allegato, progettate sommariamente una attività di gioco in cui l'allievo con disabilità possa essere coinvolto, cercando di mettere insieme i vostri diversi punti di vista e le vostre proposte.

L'inizio di ogni percorso scolastico, come l'ingresso nella scuola elementare, rappresenta per i bambini un evento ricco di emozioni,di significati,di aspettative, al tempo stesso carico di ansie e di paure
Affinchè il momento dell'accoglienza risulti efficace è necessario che i bambini comincino a percepire sia il luogo sia le persone (insegnanti e compagni) "amici", un gruppo con cui iniziare un percorso comune. Sarà quindi importante concentrarsi sulla sfera affettiva perché si instauri un clima giocoso, di fiducia e di accettazione dell'altro.
Disponiamo i banchi a semicerchio e chiediamo ai bambini di prendersi per mano, formare un cerchio e sedersi a terra. Iniziamo chiedendo quali canzoni venivano cantate alla scuola dell'infanzia e scegliamo quella più conosciuta per cantarla e, se si presta, mimarla insieme. Possiamo poi passare ad un gioco che ci permetta di cominciare a conoscerci. Prendiamo una palla, che è un oggetto familiare per ciascuno ed evoca una dimensione giocosa, e spieghiamo che chi la tiene in mano dovrà dire ad alta voce il proprio nome e poi farla rotolare a terra verso un compagno che a sua volta dirà il suo e così via finchè tutti non abbiano partecipato. Importante sarà fare attenzione che tutti ricevano la palla.
Successivamente si potrà dire il proprio nome e il nome del compagno a cui è destinata la palla. Concludiamo cantando nuovamente la canzone iniziale.
Chiediamo ai bambini di ritornare al proprio posto e di rappresentarsi su un foglio mettendo a loro disposizione pastelli colorati, pastelli a cera, pennarelli in modo che ognuno possa scegliere il materiale da utilizzare. Alla fine tutti i disegni verranno incollati su un grande cartellone che sarà appeso in classe.

Esercitazione 1/B

Contesto: Sezione di 5 anni della scuola dell'infanzia/Classe prima della scuola primaria di cui fa parte un bambino con la sindrome di Down. Il grado di ritardo cognitivo è medio-lieve. Sono presenti l'insegnante curricolare e l'insegnante "di sostegno".

Proposta di attività: Leggere il seguente gioco previsto nella fase di accoglienza. Poi, individuare e definire almeno tre obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza. Evidenziare anche quali comportamenti/atteggiamenti sono rilevabili per caratterizzare l'insegnante "animatore" del gruppo.

L’insegnante curricolare invita il gruppo a disporsi in cerchio. L’insegnante di sostegno si rivolge a tutto il gruppo per decidere insieme quale bambino o bambina inizierà il gioco.
Presa la decisione, il primo bambino viene invitato a presentarsi dicendo il proprio nome a voce alta e aggiungendo sempre a voce alta “una cosa” che gli piace fare (ad esempio: Mi chiamo Paolo e mi piace giocare a pallone). Invita a proseguire il/la bambino/bambina accanto che farà altrettanto, fino a completare il cerchio. Poi chiede a qualcuno di loro: Cosa piace a Paolo? Cosa piace a Maria?, ecc.
Una variante del gioco, opportuna anche in presenza di difficoltà di linguaggio, consiste nell’invitare ciascun alunno a fare un gesto (ad esempio: battere le mani, fare un saltello, poggiare una mano sulla testa, ecc.), accompagnandolo con il proprio nome. Si ripete il giro almeno due volte per dar modo a tutti di osservare bene i singoli gesti. A questo punto ogni bambino viene invitato a ripetere il proprio nome e i compagni sono invitati a ricordare il gesto accompagnato a ciascun nome (o il contrario).

1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni
2.Partecipare al gioco di gruppo rispettandone indicazioni e regole
3.Comunicare con il corpo per favorire relazioni emotive ed affettive con il gruppo
4.Percepire, ascoltare e riprodurre semplici ritmi
5.Rappresentare azioni in sequenza
6.Riconoscere la successione degli avvenimenti
7.Sviluppare la capacità di osservazione e memorizzazione

Alcuni descrittori relativi al ruolo dell’insegnante-animatore

Indica con una X i comportamenti/atteggiamenti che descrivono l’insegnante-animatore

X Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante
☐ Se un/una bambino/a non vuole partecipare, lo costringe perché è un gioco
☐ Se non sa o non può pronunciare esattamente il suo nome, passa direttamente al bambino successivo
☐ Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno

X Sa prevedere alternative di esecuzione
☐ Prosegue, in ogni caso, con la procedura inizialmente programmata
X Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

Allegato C4 **Esercitazione corsista n. 11**

DIDATTICA SPECIALE, DEL GIOCO, DELL'ANIMAZIONE

Prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola

ESERCITAZIONE 1

La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : l'Accoglienza (si veda la scheda di approfondimento allegata).

Esercitazione 1/A

Contesto

Inizio di anno scolastico. Classe prima della scuola primaria in cui un alunno disabile presenta un ritardo mentale medio-grave e tende ad isolarsi.

Obiettivo degli insegnanti (curricolari e di sostegno)

Stimolare la comunicazione tra e con gli alunni affinchè ciascuno presenti se stesso (verbalmente, gestualmente, ecc.).

Proposta di attività:

Dopo la lettura del breve materiale operativo di approfondimento qui allegato, progettate sommariamente una o più attività di gioco in cui l'allievo con disabilità possa essere coinvolto, cercando di mettere insieme i vostri diversi punti di vista e le vostre proposte.

_Nella nostra sez. tempo pieno, formata da bambine/ni prevalentemente di 5 anni, è arrivata una bimba con sindrome down medio-lieve.

Con la collega di classe e l'insegnante di sostegno abbiamo elaborato e attuato un progetto per la sua integrazione: " Accoglienza", coinvolgendo tutti i bimbi in una grande festa di inizio anno scolastico.

Innanzitutto abbiamo preparato la classe con striscioni,festoni,palloncini e, fiori di cartoncino sorretti da una cannuccia, da regalare ai nuovi arrivati. Tutti entusiasti hanno collaborato attivamente alla realizzazione dei lavori.

Dopo i primi momenti tragici dovuti al distacco dalle mamme e dai papà e, successivamente dalla curiosità del posto accogliente e festoso, abbiamo organizzato un gioco per conoscere i nomi dei bambini/ne

Il gioco della "CODA DEL SERPENTE".

Messi in circolo seduti,ho ripetuto diverse volte il canto del gioco per farlo conoscere ai nuovi scritti. Poi un bimbo dello scorso anno ha iniziato il gioco:si è avvicinato ad uno di loro e ha ripetuto così:

"MA SEI PROPRIO TU QUEL PEZZETTIN DEL MIO CODIN? DIMMI IL TUO NOME" e di seguito a tutti gli altri compresa la bimba diversamente abile.

Tutti hanno partecipato e ripetuto il proprio nome abbinato ad un animaletto a loro caro e, mimato alcune caratteristiche e versi di questi animali.

Raffaella, la bimba down è stata coinvolta come tutti gli altri bimbi ed ha partecipato attivamente e con entusiasmo e si è sentita inserita e rassicurata nel gruppo classe.

Esercitazione 1/B

Contesto: classe prima della scuola primaria di cui fa parte un bambino con la sindrome di Down. Il grado di ritardo cognitivo è medio-lieve. Sono presenti l'insegnante curricolare e l'insegnante "di sostegno".

Proposta di attività: Leggere il seguente gioco previsto nella fase di accoglienza. Poi, individuare e definire almeno quattro obiettivi di apprendimento, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza. Evidenziare anche quali comportamenti/atteggiamenti sono rilevabili per caratterizzare l'insegnante "animatore" del gruppo.

L'insegnante curricolare invita il gruppo a disporsi in cerchio. L'insegnante di sostegno si rivolge a tutto il gruppo per decidere insieme quale bambino o bambina inizierà il gioco.
Presa la decisione, il primo bambino viene invitato a presentarsi dicendo il proprio nome a voce alta e aggiungendo sempre a voce alta "una cosa" che gli piace fare (ad esempio: Mi chiamo Paolo e mi piace giocare a pallone). Invita a proseguire il/la bambino/bambina accanto che farà altrettanto, fino a completare il cerchio. Poi chiede a qualcuno di loro: Cosa piace a Paolo? Cosa piace a Maria?, ecc.
Una variante del gioco, opportuna anche in presenza di difficoltà di linguaggio, consiste nell'invitare ciascun alunno a fare un gesto (ad esempio: battere le mani, fare un saltello, poggiare una mano sulla testa, ecc.), accompagnandolo con il proprio nome. Si ripete il giro almeno due volte per dar modo a tutti di osservare bene i singoli gesti. A questo punto ogni bambino viene invitato a ripetere il proprio nome e i compagni sono invitati a ricordare il gesto accompagnato a ciascun nome (o il contrario).

1._Partecipare ad un gioco seduti in circolo insieme ai compagni_____

2.Conoscere e ripetere il nome dei compagni di sezione e farsi conoscere dagli altri_____

3._Primi approcci comunicativi sotto forma di gioco_____

4.Conoscere l'ambiente scolastico come luogo di gioco attraverso e all'interno del quale favorire esperienza emotive,cognitive e gratificanti_____

Alcuni descrittori relativi al ruolo dell'insegnante-animatore

Indica con una X i comportamenti/atteggiamenti che descrivono l'insegnante-animatore

x☐ Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante
☐ Se un/una bambino/a non vuole partecipare, lo costringe perché è un gioco
☐ Se non sa o non può pronunciare esattamente il suo nome, passa direttamente al bambino successivo
x☐ Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno
x☐ Sa prevedere alternative di esecuzione
☐ Prosegue, in ogni caso, con la procedura inizialmente programmata
x☐ Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

Allegato C5

Esercitazione Corsista n. 9

DIDATTICA SPECIALE, DEL GIOCO, DELL'ANIMAZIONE

Prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola

ESERCITAZIONE 1
(per insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, da svolgere secondo il ruolo di appartenenza)

La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari per l'integrazione degli allievi con disabilità : l'Accoglienza (si veda la scheda di approfondimento allegata).

Esercitazione 1/A

Contesto
Inizio di anno scolastico. Sezione di 5 anni della scuola dell'infanzia/Classe prima della scuola primaria in cui un alunno disabile presenta un ritardo mentale medio-grave e tende ad isolarsi.

Obiettivo degli insegnanti (curricolari e di sostegno)
Stimolare la comunicazione tra e con gli alunni affinchè ciascuno presenti se stesso (verbalmente, gestualmente, ecc.).

Proposta di attività:
Dopo la lettura del breve materiale operativo di approfondimento qui allegato, progettate sommariamente una attività di gioco in cui l'allievo con disabilità possa essere coinvolto, cercando di mettere insieme i vostri diversi punti di vista e le vostre proposte.

L’insegnante dispone i bambini in cerchio, individua il bambino che inizia il gioco e poi a seguirsi tutti in senso orario. Il bambino che inizia il gioco fa rotolare la palla quello che l’afferra dirà il suo nome battendo le mani ad ogni sillaba che lo compone. Es. Lu-ca e così via per i restanti nomi.

Esercitazione 1/B

Contesto: Sezione di 5 anni della scuola dell’infanzia/Classe prima della scuola primaria di cui fa parte un bambino con la sindrome di Down. Il grado di ritardo cognitivo è medio-lieve. Sono presenti l’insegnante curricolare e l’insegnante “di sostegno”.

Proposta di attività: Leggere il seguente gioco previsto nella fase di accoglienza. Poi, individuare e definire almeno tre obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati, affettivi e cognitivi, relativi all’accoglienza. Evidenziare anche quali comportamenti/atteggiamenti sono rilevabili per caratterizzare l’insegnante “animatore” del gruppo.

L’insegnante curricolare invita il gruppo a disporsi in cerchio. L’insegnante di sostegno si rivolge a tutto il gruppo per decidere insieme quale bambino o bambina inizierà il gioco.
Presa la decisione, il primo bambino viene invitato a presentarsi dicendo il proprio nome a voce alta e aggiungendo sempre a voce alta “una cosa” che gli piace fare (ad esempio: Mi chiamo Paolo e mi piace giocare a pallone). Invita a proseguire il/la bambino/bambina accanto che farà altrettanto, fino a completare il cerchio. Poi chiede a qualcuno di loro: Cosa piace a Paolo? Cosa piace a Maria?, ecc.
Una variante del gioco, opportuna anche in presenza di difficoltà di linguaggio, consiste nell’invitare ciascun alunno a fare un gesto (ad esempio: battere le mani, fare un saltello, poggiare una mano sulla testa, ecc.), accompagnandolo con il proprio nome. Si ripete il giro almeno due volte per dar modo a tutti di osservare bene i singoli gesti. A questo punto ogni bambino viene invitato a ripetere il proprio nome e i compagni sono invitati a ricordare il gesto accompagnato a ciascun nome (o il contrario).

1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni

2. Aspettare il proprio turno

3.memorizare e riflettere sulle cose che piacciono ad ognuno

4.esprimere i propri sentimenti/ piaceri/hobby

Alcuni descrittori relativi al ruolo dell’insegnante-animatore

Indica con una X i comportamenti/atteggiamenti che descrivono l’insegnante-animatore

X Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante
☐ Se un/una bambino/a non vuole partecipare, lo costringe perché è un gioco
☐ Se non sa o non può pronunciare esattamente il suo nome, passa direttamente al bambino successivo
☐ Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno
X Sa prevedere alternative di esecuzione

☐ Prosegue, in ogni caso, con la procedura inizialmente programmata
X Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

Allegato D

	Titolo del gioco	Caratteristiche corsista FAD				Tipologia degli insegnanti coinvolti nel gioco					
		Ruolo di appartenenza		Ordine di scuola					Prevede accorgimenti speciali per la disabilità	Valorizza le potenzialità dell'allievo disabile	Prevede alunni con il ruolo di tutor
		Primaria	infanzia	curricolare	di sostegno	curricolari	Curric. sostegno	di sostegno			
1	Il cerchio, il peluche e la palla	x		x		x			si	si	no
2	Il gioco dei nomi		x	x				x	si	si	si
3	La danza del serpente		x	x			x		si	si	no
4	La palla e i disegni	x			x			x	si	si	no
5	Indovina l'oggetto	x		x			x		si	Si	no
6	Il nostro primo giorno di scuola	x		x			x		si	Si	no
7	Mi presento e canto una	x		x		x			si	Si	no

	canzone										
8	Mi presento	x		x		x			si	Si	no
9	Il girotondo	x		x			x				
10	Mi presento	x		x				x	si	Si	no
11	La danza del serpente	x		x		x			Si	Si	no
12	Il ragno Pelosino	x			x			x	Si	Si	no
13	Mi presento	x		x		x			Si	Si	no
14	Il cerchio	x		x		x			Si	Si	no
15	Il cerchio	x		x				x	Si	Si	no
16	Il gioco della palla	x		x		x			Si	Si	no
17	Il trenino dell'allegria	x		x				x	Si	Si	no
18	Il gioco del saluto	x		x		x			Si	si	no
19	Il gioco delle canzoni	x		x		x			Si	Si	no
20	Specchio-specchio		x	x		x			Si	Si	no
21	Il castello dell'amicizia	x		x		x			si	si	no
22	Gioco della palla e della e della presentazione.	x		x		x			si	si	no
23	Oh che bel castello	x		x		x			si	si	no
24	In viaggio sull'aereo	x		x				x	si	si	si
25	Buongiorno bambini a tutti voi	x		x				x	si	si	

26	**Il viaggio immaginario**	**x**		**x**		**x**			**si**	**si**	**si**
27	**Le carte dei volti**	**x**		**x**				**x**	**si**	**si**	**no**
28	**Il gioco dell'orologio**	**x**		**x**		**x**		**x**	**si**	**si**	**no**
29	**Il filo di lana**	**x**		**x**				**x**	**si**	**si**	**no**
30	**Il girotondo**	**x**		**x**		**x**			**si**	**si**	**si**

Allegato E

	Tipologia dei giochi	Motori	Da fermi	Con oggetti	Simbolici	Di ruolo	Verbali …..
1	Il cerchio, il peluche e la palla	x		x			x
2	Il gioco dei nomi		x	x			x
3	La danza del serpente	x					x
4	La palla e i disegni	x		x			x
5	Indovina l'oggetto		x	x			x
6	Il nostro primo giorno di scuola	x					x
7	Mi presento e canto una canzone	x	x				x
8	Mi presento	x					x
9	Il girotondo						
10	Mi presento	x					x

11	**La danza del serpente**	**x**					**x**
12	**Il ragno Pelosino**	**x**	**x**				**x**
13	**Mi presento**		**x**				**x**
14	**Il cerchio**		**x**	**x**			**x**
15	**Il cerchio**		**x**	**x**			**x**
16	**Il gioco della palla**	**x**	**x**				**x**
17	**Il trenino dell'allegria**	**x**		**x**			**x**
18	**Il gioco del saluto**	**x**					**x**
19	**Il gioco delle canzoni**		**x**				**x**
20	**Specchio- specchio**	**x**					**x**
21	**Il castello dell'amicizia**	**x**	**x**				**x**
22	**Il gioco della palla e della presentazione**	**x**					**x**
23	**Oh che bel castello**		**x**				**x**
24	**In viaggio sull'aereo**	**x**		**x**	**x**		**x**
25	**Buongiorno bambini a tutti voi**	**x**					**x**
26	**Il viaggio immaginario**	**x**		**x**	**x**		**x**
27	**Le carte dei volti**	**x**		**x**			**x**
28	**Il gioco dell'orologio**	**x**		**x**			**x**
29	**Il filo di lana**	**x**		**x**			**x**

30	**Il girotondo**	**x**		**x**			**x**
		Motori	**Da fermi**	**Con oggetti**	**Simbolici**	**Di ruolo**	**Verbali …..**

Allegato F

Tabella dei dati sugli obiettivi e sui descrittori per il docente animatore	Obiettivi	Descrittori per insegnante-animatore
1	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Imparare il nome dei compagni 3.Rispettare le regole Socializzare con il gruppo dei pari	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante - Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
2	1Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2 conoscere e memorizzare il nome dei compagni. 3.memorizzare il gesto legato al nome dei compagni 4.utilizzare un linguaggio non verbale come rinforzo a quello verbale	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno - Sa prevedere

		alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
3	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2. Promuovere la comunicazione e la socializzazione con i compagni 3.Riconoscersi in base ad alcune caratteristiche 4. Riconoscere e discriminare gli altri in base ad alcune caratteristiche. 5.Distinguere e utilizzare diversi linguaggi, verbali e non verbali. 6.Rispettare le regole di un gioco	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante - Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
4	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Rispettare il proprio turno 3.Comprendere la consegna dell'insegnante "animatore" 4.Associare il proprio nome e quello dei compagni ad un gesto	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno - Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

5	1. Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2. Memorizzare i nomi dei compagni 3. Accompagnare il movimento delle mani alla parola 4. Imitare i movimenti dei compagni	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
6	1. Favorire la comunicazione verbale e non verbale 2. Attivare processi di attenzione e memorizzazione 3. Far rispettare le regole del gioco 4. Promuovere atteggiamenti positivi all'interno del gruppo classe per favorire lo sviluppo di rapporti relazionali e affettivi tra docenti e alunni e tra alunno-alunno	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

7	1.Partecipare ad un gioco seduti in circolo insieme ai compagni 2.Conoscere e ripetere il nome dei compagni di sezione e farsi conoscere dagli altri 3.Primi approcci comunicativi sotto forma di gioco 4.Conoscere l'ambiente scolastico come luogo di gioco attraverso e all'interno del quale favorire esperienza emotive,cognitive e gratificanti	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
8	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2. Aspettare il proprio turno 3.memorizare e riflettere sulle cose che piacciono ad ognuno 4.esprimere i propri sentimenti/ piaceri/hobby	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
9	1. Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2. Sviluppare un atteggiamento di apertura e di fiducia verso gli altri. 3. Riconoscersi come membro della scuola appartenente al gruppo 4.Rilevare la necessità di comportamenti corretti per la c	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere

		alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
10	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Rispetta la turnazione nello scambio comunicativo 3.Rispetta le regole stabilite dal gioco 4.Utilizza un intonazione adeguata al messaggio 5. Condivide i propri ed altrui interessi	-Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
11	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Instaurare rapporti collaborativi con insegnanti e compagni 3.Esprimere attraverso il linguaggio verbale correlato con i gesti allo scopo di attivare consapevolmente un'interazione con il gruppo di appartenenza . 4.Riflettere per effettuare scelte adeguate al contesto e attivare una serie di comportamenti finalizzati ai contenuti dell'attività.	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno - Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
12	1.Maturare un positivo senso di sé 2.Essere capaci di raccontare la propria storia personale, esprimendo emozioni e sentimenti ad essa collegati 3.Sperimentare relazioni serene con gli altri 4.Riconoscere e riprodurre gesti e parole e situazioni di accoglienza	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante Sa prevedere alternative di esecuzione - Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

13	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Riuscire a stare al centro dell'attenzione superando la timidezza e la preoccupazione di essere osservati e giudicati. 3. Inserirsi nel gruppo in maniera attiva. 4. Coordinare parola e movimento corporeo.	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno - Sa prevedere alternative di esecuzione Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
14	1. Promuovere la comunicazione e la socializzazione con i compagni. 2.Favorire il consolidamento dell'autostima. 3. Migliorare l'uso espressivo ed intonato della propria voce. 4. Conoscere, utilizzare i parametri relativi all'altezza e alla durata dei suoni della voce.	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
15	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Comprendere il significato di un messaggio verbale 3. Saper associare più informazione 3. Intervenire in gruppo rispettando un ordine prestabilito.	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante - Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o - fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di

		esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
16	1. Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Saper pronunciare,ciascuno con le proprie modalità il nome del compagno che gli siede accanto. 3.Saper aspettare il proprio turno. 4.Favorire i processi di socializzazione e d'integrazione 5.Sviluppare l'autostima 6 Prestare attenzione ai compagni che si presentano 7.Ricordare il nome dei compagni e l'attività preferita 8: Rispettare il proprio turno.	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
17	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Promuovere lo spirito dell'amicizia e della cooperazione con gli altri. 3.Saper riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti. 4.Saper rispettare regole comuni in attività di gioco. 5.Saper riconoscere e produrre gesti, parole e situazioni d'accoglienza.	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
18	1. Favorire la comunicazione per giungere alla condivisione di intenti e di interessi 2. Favorire l'interiorizzazione delle regole di vita associata 3. Favorire la capacità di esprimersi mediante il linguaggio verbale e non verbale 4. Favorire lo sviluppo della capacità di osservazione e memorizzazione	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò

		che poi richiede agli alunni
19	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Parlare_di_fronte_al_gruppo_classe 3.Esprimere_un_proprio_vissuto_piacevole_(gioco,cibo,attività,…) 4.Abbinare_un_gesto_al_proprio_nome	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
20	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Partecipare al gioco di gruppo rispettandone indicazioni e regole 3.Comunicare con il corpo per favorire relazioni emotive ed affettive con il gruppo 4.Percepire, ascoltare e riprodurre semplici ritmi 5.Rappresentare azioni in sequenza 6.Riconoscere la successione degli avvenimenti 7.Sviluppare la capacità di osservazione e memorizzazione	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
21	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Partecipare attivamente ai giochi rispettando le indicazioni e le regole 3.Esprimersi utilizzando il linguaggio corporeo e motorio 4.Sviluppare il senso di appartenenza al gruppo condividendo emozioni con gli altri	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
22	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Promuovere la comunicazione e la socializzazione con i compagni e la fiducia nell'adulto	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce

	3.Saper reagire e favorire l'autostima 4.Riconoscere il rapporto schema corporeo/immagine corporea/memoria/spazio, contatto corporeo, fiducia	invitante -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
23	1.Acquisire la capacità di ascoltare le parole dell'insegnante, aspettando il proprio turno; 2.saper partecipare al gioco seguendo le indicazioni date dall'insegnante; 3. conoscere e relazionarsi con i compagni; 4. acquisire la capacità di ripetere un gesto o un'azione associati a nomi o parole dette dai compagni o dalle insegnanti	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
24	1sviluppare l'identità personale 2.giocare in modo costruttivo in gruppo 3.comunicare con linguaggio verbale e non 4.saper rispettare le regole	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò

		che poi richiede agli alunni
25	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Comunicare con coetanei e docenti 3.Esprimersi attraverso il gesto o la mimica facciale 4.Conoscere e rispettare le regole di un gioco	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
26	1. Percezione e conoscenza del proprio corpo. 2. Esplorare e scoprire il corpo nella sua globalità e nei suoi segmenti corporei. 3. Sapersi orientare e saper conoscere un ambiente. 4. Utilizzare condotte motorie semplici, funzionali allo scopo da perseguire e al contesto creatosi (gioco).	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se non sa o non può pronunciare esattamente il suo nome, passa direttamente al bambino successivo -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

27	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2. Conoscere i nomi dei compagni per farsi conoscersi dagli altri 3. Instaurare prime relazioni comunicative, anche con il linguaggio non verbale 4. Vivere l'ambiente scolastico, come positivo ed accogliente	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
28	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Sviluppare la capacità di rispettare le regole 3.Aiutare la familiarizzazione degli alunni fra loro e la memorizzazione dei nomi 4.Determinare delle attività relazionali positive e un clima sereno e disteso.	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni

29	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Conoscere i nomi dei compagni per farsi conoscere dagli altri 3.Instaurare prime relazioni comunicative, anche con il linguaggio non verbale 4.Vivere l'ambiente scolastico come positivo ed accogliente	-Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante -Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno -Sa prevedere alternative di esecuzione -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni
30	1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Comprendere il significato di un messaggio verbale 3. Mettere in relazione più informazioni 3. Intervenire in gruppo rispettando un ordine prestabilito.	Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante Se non sa o non può pronunciare esattamente il suo nome, passa direttamente al bambino successivo Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno Sa prevedere alternative di esecuzione Fa esempi di ciò

		che poi richiede agli alunni

Allegato G

Conoscenza dei termini (saper riconoscere la terminologia, gli elementi e i dettagli specifici)	Conoscenza dei fatti (rappresentano gli elementi di base che lo studente deve conoscere per avere familiarità con una disciplina o risolvere problemi)	Conoscenza delle regole e dei principi (eseguire classificazioni)	Conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate (capacità di effettuare trasformazioni e adattamenti)	Conoscenza strategica (capacità di effettuare applicazioni)
Dal Forum Ciao! Sono d'accordo co te anche io la penso così	Dal Forum Ciao! Sono d'accordo con … riguardo la positività di sentirsi "gruppo", per interagire, collaborare , costruire insieme "qualcosa d'importante" e a livello di studio e a livello sociale. Occorre tener presente, però, che formare un gruppo, come lo intendo io, una sorta di "tutti per uno, uno per tutti " non è facile e a scuola fra i bambini, e tra colleghi di lavoro.	Esercitazioni Prevede accorgimenti speciali per la disabilità	Esercitazioni Valorizzazione dell'allievo disabile	Dal forum: Riporto in classe delle attività di formazione FAD Salve, sono un'insegnate curricolare di una III elementare con 3 bambini stranieri e uno con DSA. Stimolata dalle proposte del forum, l'altro giorno ho proposto alla mia collega di fare il gioco con la palla. Lei è stata molto disponibile e in più ci ha insegnato il gioco sulla canzoncina "Se sei felice" che è stato

				molto divertente e molto utile per ripassare tanti verbi.
<u>Esercitazioni</u> Usa un linguaggio e una tonalità di voce invitante	<u>Dal Forum.</u> Abbiamo bisogno di strategie e di tecniche educative per aumentare l'empatia e la disponibilità di cooperazione tra gli alunni ...solo parole? Bisogna avere il coraggio di abbracciare autenticamente la cultura educativa dell' interazione	<u>Esercitazioni</u> *Obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza* 1.Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni 2.Imparare il nome dei compagni 3.Rispettare le regole 4.Socializzare con il gruppo dei pari	<u>Esercitazioni</u> Prevedere alternative di esecuzione"	Per quanto riguarda il gioco da te proposto trovo che, considerando le caratteristiche legate al tipo di disabilità del nostro alunno, questa attività possa risultare difficile e quindi frustante, in quanto richiede prontezza di riflessi, velocità che in lui potrebbero essere difettosi o comunque svantaggiate rispetto ai compagni. Comunque il gioco si potrebbe riadattare, come ho fatto io in classe, ad esempio si può proporre che quando il "lupo" nomina il frutto riferito a due o tre bambini questi cantino una canzoncina inventata

			Esercitazioni Espres- sioni che indicano la partecipazione al gioco del docente currico- lare e di sostegno	

Allegato H

Abilità criterio da rispettare nel forum						
	Interattività	*Coerenza*	*Collaborazione*	*Messaggi di risposta entusiasta*	*Difficoltà di interazione nella realtà scolastica, presso la quale si lavora*	*Riporto in classe delle attività di formazione FAD*
corsisti						
1	x	X x	xx	x	x	X
2	x	Xx	X x	x	x	
3	x	xx	x	xx	x	X
4	xx	x	x	x	x	
5	Xx	Xx	Xx	X	Xx	
6	Xx	Xx	Xx	Xx	X	X
7	Xx	Xx	X	X	X	X
8	Xx	Xxx	Xx	X	X	
9	X	X	X	X	X	X
10	X x	X	X	X	X	
11	X	X	X	X	X	X
12	X x	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X
14	X x	X x	X	X	X	X
15	X x	X x	X x	X x	X	
16	X x	X x	X x	X	X	
17	x	x	x	x	x	X
18	x	X x	x	x	x	X
19	X x	xx	xx	x	x	X

20	X x	xx	x	x	x	
21	x	X x	x	x	x	X
22	X x	X x	x	x	x	
23	x	x	x	x	x	x
24	X x	xx	xx	x	x	X
25	xx	xx	x	x	x	X
26	X x	X x	X x	X x	x	
27	X x	X x	X x	X x	x	X
28	X x	x	x	x	x	X
29	x	X x	x	xx	x	X
30	Xx	xx	x	X x	x	x

Allegato I

Abilità –criterio da rispettare nelle esercitazioni														
Obiettivi					*Obiettivi esercitazione*							*Caratteristiche del docente animatore*		
	-Espressioni che indicano la partecipazione al gioco del docente curricolare e di sostegno	*Accorgimenti speciali per le disabilità*	*Valorizzazione dell'allievo disabile*	*Alunni in veste di tutor*	*Obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati, affettivi e cognitivi, relativi all'accoglienza*	*Partecipare ad un girotondo insieme ai compagni*	*Presta attenzione ai compagni che si presentano*	*Rispettare le regole*	*-Utilizzare un linguaggio non verbale come rinforzo a quello verbale/ Distinguere e utilizzare diversi linguaggi, verbali e non verbali*	*-Sviluppare un atteggiamento di fiducia verso gli altri/socializzare/ condividere i propri e altrui interessi*	*-Saper riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti*	*Utilizza un linguaggio e una tonalità di voce invitante*	-Prevede alternative di esecuzione" -Fa esempi di ciò che poi richiede agli alunni	*-Se manifesta difficoltà, interviene direttamente o fa intervenire un compagno"*
corsisti														
1		x	x		x	X						x	x	
2		x	x		X	X	x	X	x	X		x	x	X
3		x	x		X	X		X				x	x	
4		x	x			X						x	x	X
5		X	X		x							X	X	X
6		X	X									X	X	
7		X	X		X	X	X	X	x	X	x	X	X	
8		X	X		X	X	X	X		X		X	X	
9	x	X	X	x	X	X	X	X	x	X	x	X	X	X
10		X	X			X		X	x		x	X	X	X
11		X	X		X	X	x	X	x	X		X	X	X
12		X	X		X	X	x	X	x	X	x	X	X	X
13	x	X	X	x	X	X	x	X	x	X	x	X	X	X
14		X	X		X	X		X	x		x	X	X	
15		X	X					x				X	X	X

16		X	X		X	X	x	X	x	X		X	X	X
17	x	x	x	x	X	X	x	X	x	X	x	x	x	X
18		x	x		x	X		X				x	x	x
19		x	x			X						x	x	
20		x	x		X	X		X			x	x	x	X
21		x	x			X						x	x	
22		x	x		x	X		X	x	X	x	x	x	X
23	x	x	x	x	X	X	x	X	x	X	x	x	x	X
24		x	x		X	X		X				x	x	X
25		x	x		x			x				x	x	X
26		x	x		x							x	x	
27		x	x		X							x	x	
28		x	x		x	x						x	x	
29		x	x		X	X	x	x	x			x	x	X
30		x	x		X	X						x	x	X

Allegato L

Corsisti	Punteggio delle prove	$x_1 - \bar{x} =$	$(x_1 - \bar{x})^2$	
1	70	11	121	
2	85	4	16	
3	75	6	36	
4	60	21	441	
5	75	6	36	
6	70	11	121	
7	95	14	196	
8	85	4	16	
9	100	19	361	
10	75	6	36	
11	85	4	16	
12	95	14	196	
13	100	19	361	
14	85	4	16	
15	75	6	36	

16	95	14	196	
17	100	19	361	
18	75	6	36	
19	70	11	121	
20	85	4	16	
21	65	16	256	
22	90	9	81	
23	100	19	361	
24	85	4	16	
25	70	11	121	
26	70	11	121	
27	75	6	36	
28	65	16	256	
29	95	14	196	
30	80	1	1	
Punteggio medio	81		4180: 30= 139,33	
Estrazione della radice				

quadrata				
Deviazione standard			11,80	

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_i^n (X_i - \overline{X})^2}{n}} = 11{,}8$$

cv= coefficiente di variazione = $\frac{\partial}{\overline{X}}$

cv= 11,80: : 81*100= 14,5

La media dei punteggi si attesta attorno al valore di 81

La mediana è 82,5

Le mode sono due 75 e 85

Il punteggio minimo è stimato in punti 60 ed il massimo in 100 punti (senza penalizzazione dell'errore)

Confronto tra media aritmetica e massimo teorico = 81: 100=Xm%:100 =81