

Come trasformare un'esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti

Bozza dell'articolo:

Trentin, G. (2014). Come trasformare un'esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti. *TD – Tecnologie Didattiche*, 22(1), 31-38.

Guglielmo Trentin

CNR – Istituto Tecnologie Didattiche, Genova

Abstract

Le esperienze individuali derivanti da esigenze didattiche a volte "estreme", come quelle degli studenti che non possono frequentare regolarmente (se non del tutto) le lezioni, hanno fornito e continuano a fornire, al mondo della scuola e della ricerca, un contesto unico per una profonda riflessione su nuove forme di scolarizzazione e di insegnamento.

Un esempio è dato dall'istruzione ospedaliera e/o domiciliare, vale a dire un insegnamento di tipo "aperto", che ignora la consueta dimensione spazio-temporale della classe, pur tuttavia garantendo quella dimensione sociale e comunicativa necessaria al pieno sviluppo del processo di insegnamento-apprendimento.

Paradossalmente queste situazioni hanno dimostrato di essere ideali per un insegnamento volto a stimolare il ruolo attivo dello studente, a promuovere processi di apprendimento basati più sul fare che sull'ascoltare. Un tema, quello dell' "apprendere attraverso il fare", non certo nuovo, ma che la cosiddetta "pedagogia 2.0" ha ripreso e reinterpretato facendo leva sulla massiccia diffusione delle nuove tecnologie mobili e di rete. È in questo senso che il contesto della didattica in situazioni estreme, dove tante sono le esperienze di inclusione socio-educativa centrata sull'uso di tecnologie della comunicazione, può e deve essere considerato come potenziale crogiolo di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti. Il punto è come riversare quanto nel "crogiolo" viene prodotto, nella didattica cosiddetta "normale"? In altre parole, come le esperienze maturate dagli insegnanti in situazioni estreme non restino circoscritte alla

gestione del caso specifico ma diventino momento di crescita professionale nella direzione di un'innovazione didattica capace di avere ricadute sulla propria classe e più in generale sulla propria scuola.

Qui di seguito si tenterà di dare una risposta a questa domanda. Nella prima metà del contributo si cercherà di fare il punto sull'attuale rapporto fra tecnologia e pedagogia, una sorta di ampia premessa sulla base della quale sviluppare poi, nella seconda parte, una riflessione su come capitalizzare le numerose esperienze individuali di insegnanti ospedalieri e domiciliari (soprattutto quelle centrate sull'uso di risorse tecnologiche), a vantaggio di una reale innovazione didattica estendibile al sistema-scuola.

Una breve premessa. Nei ragionamenti che eseguono, sarebbero necessari, di volta in volta, dei distinguo in riferimento ai diversi ordini di scuola. Per ragioni di spazio questo non è possibile. Di conseguenza, le considerazioni qui di seguito sviluppate, vanno intese in senso generale, tenendo conto che, in situazioni particolari, potrebbero non essere perfettamente aderenti.

Introduzione

Se guardiamo a ritroso, possiamo individuare almeno tre fasi che hanno caratterizzato il lungo (e lento) processo di penetrazione delle tecnologie nella scuola (Trentin, 2009).

Fase 1 (metà anni '80 – fine anni '90) – *Le tecnologie sono ospitate e utilizzate all'interno di un'aula* organizzata ad hoc (l'aula informatica), dove si va per imparare l'uso del computer e qualche volta per usarlo nello studio delle altre discipline.

Fase 2 (fine anni '90 – primi anni 2000) - *Con le tecnologie, in particolare quelle della comunicazione, si viaggia oltre i muri delle aule (informatiche)*. Il computer non è più visto solo come strumento da programmare o su cui far girare il software didattico, ma anche come potente mezzo sia per accedere a repertori sconfinati di informazione sia per entrare in contatto con altre realtà (altri studenti, esperti, istituzioni di ricerca). Il collegamento in rete della scuola, però, per la maggior parte dei ragazzi e dei docenti, resta ancora il principale mezzo per usare Internet nell'insegnamento e nello studio.

Fase 3 (dagli inizi degli anni 2000 ai giorni nostri) – *L'aula non è solo fisica ma si estende negli spazi virtuali dando origine alle prime esperienze di “extended learning¹”*. Con la diffusione dell'utilizzo di Internet, sia a livello domestico sia a

¹. http://www.ccsso.org/projects/extended_learning_opportunities/

livello mobile (smartphone, tablet e tecnologia wi-fi), l'aula informatica, in quanto tale, perde buona parte della sua ragion d'essere (ossia dare la possibilità agli studenti di accedere alle nuove tecnologie e a Internet), dato che le attività di studio supportate dalla tecnologie mobili e di rete si possono sviluppare ovunque: a scuola (non necessariamente in un'aula informatica), a casa o su una panchina del parco.

Prima considerazione. Fin tanto che i ragazzi e gli insegnanti potevano utilizzare Internet e le tecnologie informatiche e della comunicazione (TIC) solo (o prevalentemente) a scuola (Fase 1 e 2), era comprensibile e giustificabile l'ampio scollamento fra le attività di studio con le tecnologie che si potevano svolgere dentro e fuori la scuola (salvo particolari situazioni privilegiate).

Seconda considerazione. In un siffatto scenario (Fase 1 e 2), se si escludono quegli insegnanti che avevano già uno spiccato interesse per l'innovazione didattica frammisto a quello per le TIC, nella maggior parte dei casi la tecnologia a scuola era (ed è) percepita come un ingombro, un di più: la si usa perché qualcuno l'ha fatta entrare nella scuola o perché qualcuno chiede di impiegarla per partecipare a progetti. Ovviamente a questo fanno eccezione le scuole a indirizzo tecnico e professionale. Tuttavia si tratta di un disagio piuttosto diffuso nella maggior parte degli altri ordini di scuola.

E quando la si usa, quanta fatica: gestire una classe intera in laboratorio, usare macchine iperprotette dagli assistenti tecnici per il timore che i ragazzi le possano manomettere o contaminare con virus informatici. E l'elenco delle complicazioni potrebbe continuare.

Un uso, insomma, quasi forzoso e, come tale, quasi mai creativo, basato cioè su metodi e prassi didattiche "convenzionali", ancorati a vecchi schemi d'insegnamento-apprendimento, quando invece l'introduzione delle nuove tecnologie richiama la necessità di immaginare e introdurre nuove proposte metodologiche ispirate alla cosiddetta *e-pedagogy* (Elliot, 2008), in grado di sfruttare a pieno le potenzialità delle TIC sia per lo studio collaborativo sia per l'accesso individuale ai saperi:

“Uno dei principali motivi d'insuccesso nel cercare di innovare i processi educativi attraverso l'uso delle nuove tecnologie è dovuto al perdurare dell'adozione di approcci pedagogici ormai desueti che si limitano a riproporre prassi antiche benché con strumenti moderni.”(Thorpe, 2012)

Sempre al riguardo, Norris e Soloway (2012) aggiungono:

“Sono questi i motivi [uso didattico della tecnologia esclusivamente a scuola e per di più con approcci pedagogici non adeguati] che hanno fatto mancare alla scuola stessa dapprima la ‘desktop revolution’, quindi la ‘Internet revolution’ e infine la ‘laptop revolution’ [portatili, netbook].”

Terza e ultima considerazione. A differenza di quanto ha caratterizzato le Fasi 1 e 2, oggi le TIC più aggiornate e usate non sono tanto quelle che la scuola mette a disposizione, quanto piuttosto quelle che gli studenti e già molti insegnanti usano quotidianamente, che hanno a casa o portano con sé in tasca, nella borsa o nello zainetto. In questo radicale cambio di scenario, con una tecnologia che pervade la vita quotidiana, sarebbe ingiustificabile se la scuola mancasse anche la *mobile revolution* (Norris e Soloway, 2012).

Purtroppo molti campanelli d’allarme già si avvertono. Ad esempio, si sta sempre più divaricando il solco che esiste fra l’uso personale/quotidiano/informale che gli studenti e già molti insegnanti fanno delle nuove tecnologie (soprattutto quelle mobili) anche per attività collegate allo studio e alla professione docente, e il modo in cui invece le stesse vengono utilizzate/proposte nella didattica per così dire “formale” (Trentin e Repetto, 2013). Ciò che si percepisce con chiarezza è una sorta di “uso dietro le quinte” (del palcoscenico classe) della tecnologia, un uso che fra l’altro viaggia in parallelo (e in modo più veloce) di quanto avvenga nella realtà dello spazio-scuola:

- da un lato vi sono gli studenti, assidui utilizzatori di social network anche per interagire con i compagni di classe (attivano per lo più poco ortodossi meccanismi di divisione/passaggio dei compiti) o per accedere a risorse informative nel realizzare ricerche che molte volte si risolvono in selvaggi copia-e-incolla;
- dall’altro vi sono i docenti, anch’essi sempre più consumatori di tecnologia e risorse di rete, che però si limitano a usarle più nella fase di preparazione dell’attività in aula che non per facilitare processi di apprendimento centrati sull’indistinguibilità e l’interscambiabilità fra i momenti di studio interni ed esterni allo spazio-scuola.

È molto probabile, in questo senso, che un forte contributo a tale divaricazione sia anche dato dal modo che l'istituzione ha di concepire gli spazi e i tempi in cui si dovrebbe dar luogo ai nuovi processi di insegnamento-apprendimento capaci realmente di integrare l'uso di tecnologie.

E ancora. A parte quelle tecnologie sviluppate esplicitamente in ambito disciplinare (si pensi ad alcuni software didattici per la matematica, le lettere, le materie professionalizzanti di istituti tecnici e professionali) è evidente come la maggior parte delle TIC utilizzate oggi anche nelle scuole non siano state sviluppate pensando a un contesto applicativo specifico, tanto meno quello educativo, ed è quindi naturale che non possano essere integrate nel tessuto scolastico così come sono, pena il loro rigetto soprattutto da parte della comunità degli insegnanti:

“... se un corpo estraneo è inserito all'interno di un sistema, o si integra e cessa di essere considerato come estraneo, o continuerà ad essere identificato come tale e alla fine rigettato dal sistema stesso.” (Euler e Wilbers, 2002)

A questo proposito Roth e Erstad (2013) suggeriscono di studiare con molta attenzione le modalità con cui gli studenti e i docenti utilizzano i media nel tempo libero perché da esse si possono comprendere le vie da seguire per adeguarsi alle nuove esigenze e modalità di apprendimento tipiche del 21° secolo, piuttosto che perseverare nelle normali prassi dell'insegnamento scolastico poco stimolanti e noiose per le nuove generazioni.

Nasce quindi l'esigenza, per chi opera nel contesto scolastico, di comprendere sempre più a pieno l'interconnessione che già c'è e sempre più dovrà esserci fra questi due momenti oggi apparentemente (o forse sostanzialmente) paralleli: quello della scuola e quello dell'extra-scuola.

In tutto ciò bisogna però essere molto attenti dato che, come sé detto poc'anzi, le TIC rispondono a modelli funzionali di tipo generale che prescindono dai sistemi educativi e quindi sono destinate a sicuri insuccessi tutte quelle iniziative che tendono a imporle senza preventive scelte pedagogiche e precise analisi delle esigenze didattiche che possono effettivamente richiederne l'introduzione. In questo senso due sembrano essere gli stimoli più forti:

- l'esigenza di un'innovazione didattico-pedagogica centrata più sul fare che sull'ascoltare, maggiormente in linea con le abitudini, i ritmi, gli stili comunicativi delle nuove generazioni e le risorse informative che queste hanno letteralmente a portata di mano in ogni momento della giornata;
- la necessità di sfruttare le potenzialità della tecnologia nella gestione di processi di insegnamento-apprendimento in situazioni difficili, talvolta estreme (vedi l'inclusione socio-educativa per chi ha difficoltà a frequentare regolarmente i normali percorsi di studio).

Nuove tecnologie e innovazione didattico-pedagogica sostenibile

Dopo trent'anni di ripetuti assalti tecnologici alla scuola dovrebbe ormai essere chiaro che non è tanto l'inondazione di tecnologia a produrre innovazione didattica quanto piuttosto una profonda ristrutturazione dei tempi, degli spazi e delle prassi scolastiche. Tutto ciò al fine di creare un continuum e una forte integrazione fra la vita scolastica e la vita che si sviluppa all'esterno della scuola, cercando di usare le tecnologie per soddisfare esigenze e risolvere problemi didattici, organizzativi, pedagogici.

L'esperienza (appunto trentennale) in questo settore ci ha in sostanza insegnato che la diffusione di un uso abituale e metodico delle TIC nella scuola non è solo un fatto di disponibilità tecnologica. Ciò che può spingere o meno tale diffusione non è la quantità o la tipologia di tecnologie usate ma il *perché* e il *come* usarle affinché vengano potenziati, migliorati e, perché no, rivoluzionati i processi di insegnamento-apprendimento in ragione dei nuovi modi di comunicare e acquisire conoscenze che le stesse tecnologie hanno indotto nel vivere quotidiano. Tutto ciò non può prescindere da una sempre più stretta e mutua reciprocità fra funzionalità tecnologiche e approcci pedagogici. Cousin (2005) a questo proposito scrive:

“... la pedagogia necessariamente implica le tecnologie della comunicazione tanto che la storia della pedagogia è inestricabilmente legata alla storia dei media ... la pedagogia non può non tener conto (vivere in modo indipendente) dai media che pervadono il quotidiano ... e la tecnologia interagisce dinamicamente con la pedagogia in un processo di mutuo condizionamento”.

E proprio grazie al tipo di tecnologia che oggi abbiamo a disposizione sarebbe possibile, come dicono McLoughlin e Lee (2011), “... *spalancare le porte a una pedagogia partecipativa, personalizzata e produttiva*”.

È ormai evidente come il successo dell'integrazione delle TIC nella didattica non possa prescindere da una chiara definizione delle esigenze educative che ne richiedono l'introduzione, dalla corrispondente pianificazione delle attività didattiche finalizzate a soddisfarle, tutto ciò amalgamato da una fine e sapiente azione di facilitazione dell'insegnante finalizzata allo sviluppo di quelle stesse attività. È solo dopo aver ben definito tali elementi chiave che ci si dovrebbe poi porre la questione di quale sia la più efficace tecnologia da usare.

L'impressione è che troppo spesso il percorso sia inverso: iniettare tecnologia nelle arterie della scuola, sicuramente col pregevole intento di stimolare curiosità e idee su come poi usarle didatticamente, ma quasi sempre col risultato di avere un ritorno di investimento a macchia di leopardo, che il più delle volte non offre la chiave di lettura per un'ampia e sostenibile diffusione di quelle stesse tecnologie in classe. Questo succede dalla metà degli anni '80 e converrebbe chiedersi se non sia arrivato il momento di cambiare strategia.

Forse converrebbe pensare a quali approcci pedagogici potrebbero essere efficacemente favoriti dalle nuove tecnologie in un'ottica di effettivo rinnovamento delle prassi educative, prassi più in linea con i bisogni e le abitudini dell'utenza scolastica. Quindi, studiare e creare le condizioni affinché un tale processo di rinnovamento possa essere favorito su larga scala.

Proviamo a fare un esempio. Pensiamo alla pedagogia ispirata al pensiero di Dewey (1916), ossia quella dell'apprendere attraverso il fare (*learning-by-doing*):

“... gli insegnanti devono dare ai ragazzi qualcosa da realizzare, non solo qualcosa da studiare; il fare richiede ‘pensiero e riflessione’ e un’attenzione alle ‘interconnessioni’; è per questo che attraverso il fare l’apprendimento scaturisce in modo naturale”.

Questo pensiero Dewey lo elaborò all'inizio del secolo scorso; oggi però le nuove tecnologie potrebbero offrire una solida impalcatura per la sua piena attuazione, in

particolare per lo sviluppo del “pensiero e della riflessione”. Fra l’altro, a differenza della tecnologia carta e matita, le TIC possono supportare in modo più incisivo gli studenti nel costruire e/o nel cercare le “interconnessioni”.

La *learning-by-doing pedagogy* si basa sul presupposto che lo studente debba avere controllo e responsabilità sul proprio processo di apprendimento. Per far ciò deve però essere fornito di opportuni strumenti e risorse. Il docente funge da mentore, da guida che aiuta a modellare e indirizzare il percorso di apprendimento, incoraggiando e spingendo il discente. Ma quando il docente termina la sua azione di facilitazione diretta nei confronti del singolo (o di un gruppo di apprendimento), la tecnologia può subentrargli offrendo al discente (o al gruppo) un’altra tipologia di supporto, mettendolo in grado di proseguire in modo autonomo nel proprio processo di apprendimento. Si pensi come una tale possibilità possa poi risultare determinante (in alcuni casi unica) in quelle particolari situazioni di disagio che precludono, in modo temporaneo o permanente, la regolare partecipazione alle lezioni d’aula.

Una prima conclusione che si potrebbe trarre da questo esempio è che se da un lato le tecnologie mobili consentirebbero agli studenti di essere più facilmente coinvolgibili in processi di apprendimento centrati sul fare, di riflesso, anche gli insegnanti dovrebbero essere più agevolati nel proporre quello stesso approccio.

Questo può essere vero dal punto di vista pedagogico, però non basta per una reale e duratura integrazione su larga scala delle TIC nella didattica. In parallelo alle scelte pedagogiche vanno definiti altri elementi chiave che ne possano garantire la sostenibilità nel contesto scolastico. Due in particolare: nuovi modi di programmare/organizzare la didattica funzionali alle scelte pedagogiche potenziate dalle tecnologie; lo sviluppo professionale del personale orientato a favorire una reale innovazione didattico-pedagogica che veda nell’uso della tecnologia non tanto un evento occasionale quanto piuttosto la normalità.

In sintesi, fra le diverse dimensioni che possono concorrere alla sostenibilità dell’introduzione delle tecnologie in un contesto formativo (Trentin, 2007; 2008), da quanto detto finora tre sembrano le più rilevanti (almeno dal punto di vista dei processi di insegnamento-apprendimento): la dimensione didattico-pedagogica (connessa all’insegnamento della singola disciplina), quella dello sviluppo organizzativo e quella

dello sviluppo professionale, in prima battuta dei docenti, ma da estendere a tutto il personale dell'organizzazione-scuola.

Quali le motivazioni dell'insegnante?

Nello scenario ipotizzato in questa nostra riflessione, un ruolo determinante, com'è logico aspettarsi, non può che averlo il docente, non solo nella sua veste di esperto disciplinare, ma anche in quella di ricercatore (l'insegnamento implica un processo di ricerca costante) e di educatore. Ciò è possibile solo se i docenti sono disposti a (Trentin, 2009):

- entrare nella dimensione comunicativa propria delle nuove generazioni usando i loro stessi spazi virtuali (“andando a trovare”, intercettando gli studenti dove normalmente interagiscono fra loro – una sorta di “insegnante di strada” benché telematica);
- indicare metodi di studio che facciano leva su quella stessa dimensione;
- educare all'uso consapevole e intelligente delle potenzialità offerte dalle tecnologie Web e mobili che giornalmente i ragazzi hanno a disposizione;
- educare alla cittadinanza digitale.

È evidente come tutto ciò non possa prescindere da un'azione sistematica di prima formazione e di aggiornamento continuo degli insegnanti, in modo da renderli consapevoli della necessità di un cambiamento che inevitabilmente non può che partire da dentro e dalla convinzione che solo in questo modo si possa raggiungere un allineamento fra il mondo della scuola e quello della realtà quotidiana.

Già, “partire da dentro”. Ma quale molla potrebbe produrre nel docente una spinta così forte al cambiamento del proprio modo di far didattica, quando poi, a ben vedere, l'organizzazione scolastica poco si concilia con le esigenze di una “didattica 2.0”?

In altre parole, se poi alla fine è sufficiente rispettare ciò che viene indicato dal programma ministeriale, perché crearsi ulteriore lavoro, il più delle volte nemmeno riconosciuto e col pericolo di essere visti come coloro che vogliono rompere quegli schemi ormai consolidati (forse sarebbe meglio dire “calcificati”) che, bene o male, fanno un po' comodo a tutti?

Si possono ipotizzare a questo proposito due possibili situazioni:

- a) la prima riguarda l'insegnante con una profonda volontà di rinnovare il proprio insegnamento adeguandolo all'oggi, guidando i propri studenti alla scoperta dei saperi disciplinari facendo leva e sfruttando le loro attitudini/abitudini tecnologiche (quello che Norris e Soloway chiamano l'"insegnante artigiano"). Un insegnante che non si limita quindi ad agire come mediatore didattico nell'acquisizione dei nuovi saperi da parte dei propri studenti, ma li aiuta anche a diventare i cittadini di domani, in grado, oltre al saper leggere, scrivere e far di conto, di padroneggiare le tecnologie della comunicazione. E questo non tanto dal punto di vista tecnico, quanto piuttosto da quello metodologico e delle strategie connesse a un uso efficace ed efficiente delle risorse di rete per l'accesso alle conoscenze e l'apprendimento continuo;
- b) la seconda situazione riguarda l'insegnante che deve fare i conti con un problema didattico la cui complessità non sia affrontabile con metodi e strumenti convenzionali (e quindi un insegnante ancor più "artigiano" del precedente). Si pensi ad esempio ai docenti che operano a contatto di quelle situazioni di disagio che costringono gli studenti a non frequentare regolarmente le lezioni e/o i normali percorsi di istruzione. Vedi la didattica ospedaliera e quella domiciliare.

L'esperienza ci ha insegnato che (Trentin, 2013):

- a) nel primo caso l'innovazione non trova un terreno facile per attecchire, dovendo giocare prevalentemente sulla *motivazione intrinseca* dell'insegnante all'innovazione e sulla sua forte volontà di ricavare spazi ad hoc nei tempi scolastici "canonici";
- b) nel secondo caso è invece evidente e prevalente una forte *motivazione estrinseca* che proviene dalla particolare situazione in cui si trova a operare e che paradossalmente presenta spesso condizioni al contorno ideali dal punto di vista dell'applicazione di strumenti e metodi volti all'innovazione didattica centrata sull'uso di tecnologie, in particolare di rete.

La motivazione estrinseca dovuta alla situazione di disagio

Per rendere ancora più evidenti le motivazioni di tipo estrinseco che possono muovere un insegnante a ripensare profondamente i modi di far didattica, può essere utile mettere a confronto ciò che caratterizza le due situazioni appena discusse (Tabella 1).

a) Didattica “normale”	b) Didattica in situazione di disagio
Spazi-scuola e organizzazione didattica non adeguati allo sviluppo di approcci pedagogici che facciano leva sulle potenzialità delle nuove tecnologie	Lo spazio-scuola è qualsiasi posto dove sia possibile studiare (il domicilio, l’ospedale), meglio se con la possibilità di farlo collaborativamente con altri studenti, benché remoti, e il supporto degli insegnanti anche se non sempre presenti
Scarsa abitudine a considerare una didattica che si estenda oltre il tempo scuola	Gran parte dell’attività didattica (a volte tutta) si sviluppa all’esterno dell’istituzione scolastica
Scarsa motivazione degli insegnanti a mutare il proprio modo di far didattica non vedendo reali esigenze che possano spingerli a farlo	Forte motivazione degli insegnanti nel cercare soluzioni che possano far partecipare lo studente svantaggiato alle lezioni d’aula, aiutandone lo studio attraverso percorsi personalizzati, potenziati dalle tecnologie, facendoli partecipare attivamente ai momenti di studio collaborativo in classe e in quelli extra-scuola
Sicura consapevolezza della necessità gli studenti acquisiscano competenze (soft skill) per sfruttare le tecnologie a vantaggio del proprio processo di apprendimento scolastico e lungo l’arco della vita. Tuttavia, essendo tali competenze non rientranti nel “valutabile” ai fini dell’accreditamento scolastico (se	Consapevolezza che solo attraverso un uso didattico sistematico e programmato delle risorse tecnologiche uno studente disagiato può godere di pari opportunità nel seguire percorsi di istruzione e di una totale autonomia nel far fronte anche in futuro alle proprie esigenze conoscitive lungo tutto l’arco della vita. Non importa

<p>si escludono i corsi per il conseguimento dell'ECDL), le tecnologie a scuola sono viste come ingombrati e il loro uso spesso una forzatura, talvolta poco compreso dagli stessi familiari (un insegnante che usa i social network per fare didattica? Eresia!)</p>	<p>se queste competenze non vengono riconosciute nella valutazione scolastica: si tratta di un non problema dato che quelle competenze non rappresentano un di più ma l'essenziale. E tale essenzialità è riconosciuta e richiesta dagli stessi familiari.</p>
<p>Da quanto sopra, consegue una forte difficoltà a coinvolgere un intero consiglio di classe nella riprogettazione di una didattica in veste tecnologica</p>	<p>Spesso sono proprio le situazioni di disagio a convincere anche i più scettici a provare e a coalizzare in tal senso più docenti di uno stesso consiglio di classe</p>

Tabella 1 – Integrazione tecnologica, didattica “normale” e didattica in presenza di situazioni di disagio (Trentin, 2013).

L'ultimo punto indicato in tabella è particolarmente interessante dato che chi scrive ha potuto constatare come spesso le situazioni di disagio (Benigno e Trentin, 2000; Trentin, 2012) si sono dimostrate una sorta di cavallo di Troia per una più ampia riflessione sull'introduzione delle TIC nella didattica.

Indubbiamente provoca sempre forte perplessità, all'interno di un consiglio di classe, la proposta di una riprogrammazione anche parziale delle attività didattiche in modo da coinvolgere uno studente remoto nella normale frequenza scolastica, tanto più se ciò implica l'introduzione/intrusione di tecnologie. E questo è ancor più rimarcato se si mette in relazione lo sforzo complessivo richiesto alla gestione, in fin dei conti, di un solo caso.

Tali ritrosie spesso vengono sopite se si riesce a far leggere in positivo ai docenti una situazione che certo positiva non è (soprattutto per lo studente svantaggiato). Facendo cioè loro comprendere come la gestione di quella situazione di disagio, possa diventare l'occasione per acquisire conoscenze e competenze sull'uso didattico delle TIC da riversare poi su tutta la classe (e più in generale sulla propria scuola) anche per altre finalità e in tempi successivi. Non solo quindi per far fronte a una situazione d'emergenza (che si spera occasionale) ma anche per innovare e potenziare il processo di insegnamento-apprendimento nei confronti dell'intera classe/scuola.

Queste situazioni, in cui è manifesta la disponibilità di insegnanti, dirigenti scolastici, genitori e compagni di studio a trovare soluzioni all'inclusione del discente svantaggiato, spesso si sono dimostrate veri e propri incubatori di innovazione educativa per quella classe/scuola, favorendo sperimentazioni esemplari di uso didattico delle TIC da usare come campione anche per la didattica "normale".

Una didattica, quindi, che per questioni di forza maggiore si sviluppa in spazi non circoscritti, può fungere da esempio e da guida su come aprire gli spazi quotidiani di una scuola ancora troppo ancorata a schematismi non proprio in linea con le attese e le esigenze di rinnovamento che provengono dalla propria utenza.

Da insegnante a insegnante 2.0

Come detto, il fatto di operare in una dimensione sicuramente molto più "aperta" rispetto a quella della sola didattica d'aula, mette l'insegnante "speciale" (vedi l'ospedaliero o il domiciliare) in una situazione per certi versi ideale per sperimentare un nuovo modo di interpretare il proprio ruolo di mediatore nel processo di apprendimento dei propri studenti, pur non avendo con loro la normale e quotidiana interazione in presenza che l'incontro quotidiano in aula garantirebbe. Ecco quindi l'interesse a sperimentare l'uso di tecnologie per far fronte proprio a questa esigenza di continuità nel rapporto con lo studente confinato in ospedale o a domicilio, rapporto del resto fondamentale in qualunque processo di insegnamento-apprendimento, soprattutto in età scolare.

Ed è per questo che proprio lo studio e l'osservazione delle soluzioni che gli insegnanti ospedalieri e domiciliari escogitano per far fronte alle proprie esigenze didattiche diventa occasione di una profonda riflessione su come, anche in situazione "normale", potrebbe/dovrebbe mutare il ruolo del docente in funzione di un processo di insegnamento-apprendimento che faccia proprie le potenzialità dei nuovi canali di comunicazione e modi di interagire degli studenti (Roth e Erstad, 2013).

Attraverso lo stesso studio e osservazione è possibile sia delineare i più adeguati percorsi di formazione degli insegnanti (meglio se già nella fase della loro prima formazione), sia fornire indicazioni su come si possa agire a livello normativo per favorire un'organizzazione scolastica che promuova una reale innovazione didattica sulla base delle considerazioni fatte finora.

È per questa ragione che il contesto della didattica ospedaliera e domiciliare, da diverso tempo ormai, è considerato un vero e proprio incubatore di innovazione didattica centrata sull'uso di nuove tecnologie e, conseguentemente, un potenziale crogiuolo di *insegnanti 2.0*.

A questo proposito, è bene subito chiarire che qui, con il termine “insegnante 2.0”, ci riferiamo alla funzione che il docente assume non solo nell'ambito strettamente legato all'uso di tecnologie, ma anche, e in senso più generale, quando organizza e gestisce percorsi di apprendimento in cui le risorse 2.0² possono assumere ruoli diversi in ragione della diversa metodologia didattica che si adotta, spaziando cioè dall'essere essenziali, all'essere, più modestamente, un semplice supporto, utile ma non necessariamente indispensabile (Trentin, 2009).

Al momento, tuttavia, non sono ancora così diffuse fra i docenti le conoscenze e le abilità per ricoprire efficacemente tale funzione. Un elemento di sostenibilità per una didattica 2.0 è quindi strettamente correlato alla formazione dei docenti sia sull'uso strumentale delle risorse 2.0, sia sui diversi approcci didattico-formativi connessi al loro impiego didattico.

Ma quale tipo di formazione? Data l'affinità fra insegnante 2.0 e tutor/docente della formazione in rete (Trentin, 2008), proprio facendo tesoro dell'esperienza maturata nei percorsi formativi di questa seconda figura, è possibile concludere che, se si vogliono diffondere conoscenze, competenze e cultura sull'uso didattico-educativo delle risorse 2.0, è necessario usare strumenti e approcci formativi dei docenti basati sulle stesse risorse e sulle stesse modalità che poi loro, a loro volta, proporranno ai propri discenti.

Quindi non più (o almeno non solo) interventi formativi di tipo formale (partecipazione a corsi in aula o a distanza), ma azioni centrate soprattutto su processi di apprendimento informale che facciano leva sulle potenzialità del Web nell'accedere e condividere informazioni, conoscenze e buone prassi attraverso la consultazione diretta delle fonti e l'interazione sociale in comunità di pratica online composte di insegnanti impegnati ad affrontare i quotidiani problemi della propria professione.

². Con il termine risorse 2.0 si indicano qui sia la tecnologia del Web 2.0 sia quanto attraverso la stessa tecnologia è possibile accedere (informazioni, materiali fattuali, reti sociali, esperti, ecc.).

Conclusioni

Le nuove tecnologie (in particolare quelle mobili), si stanno sempre più affermando come abituali strumenti di comunicazione ed espressione, soprattutto fra le nuove generazioni.

La scuola non può rimanere indifferente a cambiamenti di tale portata, cambiamenti che in modo deciso la stanno sollecitando a ripensare i propri modelli di insegnamento-apprendimento e di gestione/organizzazione della didattica (spazi, tempi, ruoli).

È ormai evidente che tali cambiamenti non si realizzano semplicemente dotando la scuola di tecnologie. In moltissime situazioni già oggi si potrebbe far leva su quelle che quotidianamente usano a livello personale ragazzi e docenti (spesso più aggiornate di quanto lo siano quelle presenti in un'istituzione scolastica), limitando l'acquisto della strumentazione informatica a particolari situazioni, quali quelle degli studenti privi della possibilità di acquisirle per proprio conto.

Un primo passo verso una reale innovazione didattica che faccia leva sulle potenzialità delle nuove tecnologie è il comprendere a fondo il “perché” e il “come” usarle, nella direzione di potenziare e migliorare i processi di insegnamento-apprendimento in ragione dei nuovi modi di comunicare e acquisire conoscenze che le stesse tecnologie hanno indotto nel vivere quotidiano. Tutto ciò non può che giocare su una sempre più stretta e mutua dipendenza fra tecnologia e pedagogia, testimoniata dall'introduzione di termini quali *e-pedagogy* (Elliot, 2008) o *pedagogia 2.0* (McLoughline Lee, 2011) che, al di là del “folclore terminologico”, trattengono un significato e un modo decisamente nuovo sia di interpretare l'insegnamento, sia di stimolare e favorire i processi di apprendimento.

In questo scenario sono inevitabilmente i docenti a dover fungere da agenti attivi nel dar vita a un processo di innovazione della didattica che tenga conto della pluralità dei canali informativi e di interazione che gli studenti hanno quotidianamente a disposizione.

Si tratta di un compito di straordinaria rilevanza educativa e che al tempo stesso implica un cambiamento sia del ruolo del docente sia del modo di organizzare la didattica. Un cambiamento che qualcuno non ha esitato a definire “epocale” (Fullan, 1997; Coppola et al., 2002; Goodson, 2003) e che richiede al docente di “imparare a insegnare” in una modalità diversa da quella con cui lei/lui, a suo tempo, è stato formato sia disciplinarmente sia al ruolo stesso di insegnante (Hargreaves et al., 2001).

Non è certo un processo facile ma può riuscire, soprattutto se il docente è disposto a investire tempo in una crescita professionale indirizzata a sintonizzarsi sui nuovi canali di comunicazione ormai di uso abituale della propria utenza diretta, per sfruttarli poi a vantaggio del processo di insegnamento e di supporto allo studio.

In tutto questo, però, è inevitabile rilevare come l'attuale organizzazione scolastica non sia in grado di offrire quell'humus ideale per un'innovazione didattica che faccia leva sulle nuove tecnologie. È il motivo per cui, nel presente contributo, si è parlato di motivazioni intrinseche ed estrinseche degli insegnanti, motivazioni che, per ragioni diverse, hanno dimostrato di fungere da molla propulsiva per un'innovazione che, a tutt'oggi, sembra però continuare a fondarsi sulla volontà e professionalità del singolo piuttosto che su uno sviluppo organizzativo dell'istituzione scolastica finalizzato a favorire quella stessa innovazione.

In questo scenario, il patrimonio di esperienze singole mosse da esigenze didattiche talvolta "estreme" quali quelle degli studenti che non possono frequentare regolarmente (o affatto) i normali percorsi di istruzione, ha fornito e sta fornendo al mondo della scuola e della ricerca un terreno privilegiato su cui riflettere e sperimentare nuove forme di didattica. Si tratta di una didattica "aperta" che non tiene conto del perimetro fisico in cui normalmente si ritrova la classe (intesa come aggregazione di individui con i rispettivi ruoli di studenti e insegnanti), pur garantendo la stessa dimensione sociale e comunicativa che all'interno di una classe deve potersi sviluppare.

Studiare queste esperienze "limite" può indubbiamente aiutarci a comprendere quale potrebbe essere, anche in una didattica per così dire "normale", il giusto dosaggio dell'intreccio fra i momenti d'interazione in presenza e quelli di studio individuale e/o collaborativo potenziati dall'interazione mediata dalla tecnologia.

E ancora, quale ruolo e funzioni debba assumere l'insegnante per poter fungere da oliatore di nuovi meccanismi di apprendimento sempre più centrati sul ruolo attivo degli studenti (su quell'imparare facendo di Dewey) e l'uso individuale, sapiente e consapevole delle fonti di informazione e conoscenza raggiungibili con le tecnologie che quotidianamente hanno fra le mani.

E' in questo senso che sempre più si sta radicando la convinzione fra gli addetti ai lavori che la didattica speciale, e in particolare quella ospedaliera e domiciliare, rappresenti un potenziale crogiuolo di ciò che abbiamo chiamato "insegnamento 2.0".

Bibliografia

- Benigno, V. e Repetto, M. (2012). La didattica domiciliare supportata dalle tecnologie: analisi di un caso. In G. Trentin (a cura di) *Reti e inclusione socio-educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 297-314.
- Benigno, V. e Trentin, G. (2000). Il progetto Elga-Edelweiss, *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, 20, 59-62.
- Briano, R., Midoro, V. and Trentin, G. (1997). Computer Mediated Communication and Online Teacher Training in Environmental Education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6(2), 127-145.
- Coppola, N., Hiltz, S. e Rotter, N. (2002). Becoming a virtual professor: pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 161-189.
- Cousin, G. (2005). Learning from cyberspace. In R. Land e S. Bayne (a cura di) *Education in Cyberspace*, Oxford, Routledge Falmer, p. 117-129.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Free Press.
- Elliot, B. (2008). *E-pedagogy: does e-learning require a new approach to teaching and learning?* Reperibile alla pagina: <http://d.scribd.com/docs/22rc8wz72z067xrb1fpk.pdf>.
- Euler, D. e Wilbers, K. (2002). Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten. In D. Euler e C. Metzger (a cura di), *Hochschuldidaktische Schriften*, capitolo 1, St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik (citazione tratta da Seufert e Euler, 2004).
- Fullan, M (1997). Planning, doing and coping with change. In A. Harris, N. Bennett e M. Preedy (a cura di) *Organisational Effectiveness and Improvements in Education*, Open University Press, Buckingham.
- Fuller, D., Norby, R.F., Pearce, K. e Strand, S. (2000). Internet teaching by style: Profiling the on-line professor. *Educational Technology & Society*, 3, 2, 65-72.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*, Open University Press, Maidenhead.

- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. e Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*, Jossey Bass, San Francisco.
- McLoughlin, C. e Lee, J.W. (a cura di) (2011). *Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Norris, C.A. e E. Soloway (2012). The opportunity to change education is, literally, at hand. *Educational Technology*, Special Issue on “Educational Technology in Europe”, 52, 2, 60-63.
- Seufert, S. e Euler, D. (2004). *Sustainability of eLearning innovations: findings of expert interviews*. Reperibile alla pagina: <http://www.scil.ch/publications/docs/2003-06-seufert-euler-sustainability-elearning.pdf>
- Repetto, M. e Benigno, V. (2012). WiseLand: il percorso formativo sull’istruzione domiciliare. In G. Trentin (a cura di) *Reti e inclusione socio-educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 213-240.
- Roth, S. e Erstad, O. (2013). Networked lives for learning: digital media and young people across formal and informal contexts. In G. Trentin e M. Repetto (a cura di) *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*, cap. 5, pp. 119-152, Woodhead/Chandos Publishing Limited, Oxford, UK.
- Thorpe, M. (2012). Educational Technology: does pedagogy still matter? *Educational Technology*, Special Issue on “Educational Technology in Europe”, 52, 2, 10-14.
- Trentin, G. and Scimeca, S. (1999). The Roles of Tutors and Experts in Designing Online Education Courses. *Distance Education*, 20(1), 144-161.
- Trentin, G. (2000). Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l’apprendimento in rete, *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, n. 20, pp. 21-29.
- Trentin, G. (2007). A Multidimensional Approach to e-Learning Sustainability. *Educational Technology*, 47, 5, 36-40.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell’e-learning: social networking e apprendimento attivo*, Franco Angeli, Milano.
- Trentin, G. (2009). Insegnanti e nativi digitali. *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, 47, 57-63.

Trentin, G. (2010). *Networked Collaborative Learning: social interaction and active learning*. Cambridge, UK: Chandos Publishing Limited.

Trentin, G. (a cura di) (2012). *Reti e inclusione socio-educativa*, Franco Angeli, Milano.

Trentin, G. and Repetto, M. (a cura di) (2013). *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*, Woodhead/Chandos Publishing Limited, Oxford, UK.

Trentin, G. (2013). Hospital and Home School Education: A Potential Crucible for “2.0 Teachers”. In G. Trentin & V. Benigno (Eds), *Network Technology and Homebound Inclusive Education*, ch. 5 (pp. 85-98). Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY. ISBN: 978-1-62808-537-2.

BOLLA