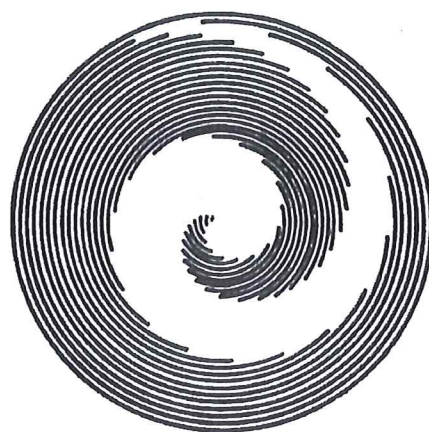


# 2016

# RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



**50 anni  
1966-2016**

**GENNAIO  
MARZO  
2016**

# 198

**ea**  
ANICIA

**Rivista trimestrale** - Casella postale 201 - 43121 Parma  
Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in A.P. - D.L. 353/2003  
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma, DCB Parma

## SOMMARIO

Anno L – n. 198

Gennaio – Marzo 2016

### Editoriale

*Si ricomincia da cinquanta!* 3

### Articoli

*L'educazione s'insegna? I pericoli di un'espressione scorretta*, di Giovanni Genovesi 4

*What happened to Imagination? Critical exploration of student disengagement in Vocational and Adult education in the UK*, di Susan Wallace 11

*La filosofia nella classicità romano-latina e la formazione dell'uomo*, di Mario Gennari 18

*Per una "Pedagogia digitale" inclusiva*, di Alessio Fabiano 28

### Note

*Il Dottorato di ricerca come esperienza pedagogica*, di Nicola Siciliani de Cumis 37

*Le parole d'ordine dell'università di oggi*, di Luciana Bellatalla 45

### Notizie, recensioni e segnalazioni 49

P. Bayard, *Come parlare di un libro senza averlo mai letto* (G. Genovesi)

I. Berlin, *Un messaggio al Ventunesimo secolo* (G. Genovesi)

G. Cives, *Leggere e scrivere (e insegnare)*, (N. Sistoli Paoli)

H.-G. Gadamer, *Educare è educarsi*, (P. Levrero)

**ErrePi**, supplemento n. 65

di "Ricerche Pedagogiche" I-VIII

**Terrorismo, emigrazione e educazione**, di G. Genovesi, p. I – **Le colonne dell'educazione: Gamification...**, di Angelo Luppi, p. II – **I classici di**

**turno**: Niccolò Ugo Foscolo (1778-1827), di G. Genovesi, p. III – **Ex libris**: Parole, parole, parole..., di G. Genovesi, p. V – Una "lectio magistralis", di G. Genovesi, p. VI – **Res iconica**: La corrispondenza, di L. Bellatalla, p. VI – **Nugae**: Una pipì galeotta..., di L. Bellatalla, p. VII – **Alfabeticamente**

**annotando**, di G. Genovesi, p. VIII.

## SOMMARIO

Anno L, n. 198, Gennaio – Marzo 2016

### Editoriale

*Si ricomincia da cinquanta!* 3

### Articoli

- *L'educazione s'insegna? I pericoli di un'espressione scorretta*, di Giovanni Genovesi 4
- *What happened to Imagination? Critical exploration of student disengagement in Vocational and Adult education in the UK*, di Susan Wallace 11
- *La filosofia nella classicità romano-latina e la formazione dell'uomo*, di Mario Gennari 18
- *Per una "Pedagogia digitale" inclusiva*, di Alessio Fabiano 28

### Note

- *Il Dottorato di ricerca come esperienza pedagogica*, di Nicola Siciliani de Cumis 37
- *Le parole d'ordine dell'università di oggi*, di Luciana Bellatalla 45

### Notizie, recensioni e segnalazioni

- P. Bayard, *Come parlare di un libro senza averlo mai letto* (G. Genovesi) 49
- I. Berlin, *Un messaggio al Ventunesimo secolo* (G. Genovesi)
- G. Cives, *Leggere e scrivere (e insegnare)*, (N. Sistoli Paoli)
- H.-G. Gadamer, *Educare è educarsi*, (P. Levrero)

**ErrePi**, supplemento n. 65 di "Ricerche Pedagogiche"

I – VIII

**Terrorismo, emigrazione e educazione**, di G. Genovesi, p. I – **Le colonne dell'educazione: Gamification...**, di Angelo Luppi, p. II – **I classici di turno: Niccolò Ugo Foscolo (1778-1827)**, di G. Genovesi, p. III – **Ex libris: Parole, parole, parole...**, di G. Genovesi, p. V – **Una "lectio magistralis"**, di G. Genovesi, p. VI – **Res iconica: La corrispondenza**, di L. Bellatalla, p. VI – **Nugae: Una pipì galeotta...**, di L. Bellatalla, p. VII – **Alfabeticamente annotando**, di G. Genovesi, p. VIII.

# Ricerche Pedagogiche

rivista trimestrale

**Direzione e Amministrazione:** Ricerche Pedagogiche, Casella Postale 201, 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it – Pubblicazione trimestrale. Numero singolo: Euro 15,00 – Numero doppio: Euro 22,00 Abbonamento annuo: Euro 45,00 – estero: Euro 71,00 - C/c postale: "Ricerche Pedagogiche", C. P. 201, 43100 Parma, n. 12207437 - Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813.

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail info@edizionianiciait.

Logo di coperta di Franco Maria Ricci - Sped. in abb. postale – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art.1, c.1, DCB Parma

**Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi**

**Comitato di Redazione:** Giovanni Genovesi – Alessandra Avanzini – Luciana Bellatalla – Maura Gelati – Angelo Luppi - Angela Magnanini – Elena Marescotti  
**ISSN 1971-5706**

**Comitato Scientifico:** Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintasilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

**Comitato di Referee:** Josè Antonio Afonso, Università di Minho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma 3; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università di Erlangen; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista "Ricerche Pedagogiche", Casella Postale 201, 43100 – Parma

Questo fascicolo, primo dell'annata 2016, è stato chiuso in tipografia il 10. 3. 2015. I lettori sono invitati a rinnovare l'abbonamento effettuando il versamento di Euro 45,00 (Euro 71,00 se abb. estero) sul c/c post. n. 12207437 intestato a "Ricerche Pedagogiche", C.P. 201, 43100 Parma – Numero singolo: Euro 15,00. Numero doppio: Euro 22,00.

## Per una “pedagogia digitale” inclusiva

Alessio Fabiano

*The digital society is becoming, now, one of the key themes of the contemporary cultural debate, especially in the field of educational issues. Our time, in fact, is marked by a generation of young people educated with computers, video games, Smartphones, internet and is characterized by fundamental changes to experience the world, to communicate and to learn.*

### 1. La scuola digitale: possibili scenari futuri

Partendo dallo studio dell'impatto delle nuove tecnologie nei processi educativi, è indispensabile soffermarsi sull'importanza dell'acquisizione da parte degli studenti della scuola contemporanea di competenze digitali orientate alla crescita formativa, sociale e culturale del soggetto in apprendimento<sup>1</sup>. Il dibattito sui “nativi digitali”<sup>2</sup> e sull'impatto delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento è diventato uno dei temi cruciali della pedagogia contemporanea.

Da anni gli studiosi si stanno occupando dell'analisi dei processi e dei fenomeni della *ict literacy*, che hanno trasformato il linguaggio, la socialità e i processi di formazione dei cosiddetti e già molto noti “nativi digitali”.

Infatti, i giovani nati dopo il 1981 vengono considerati “nativi digitali”, nel senso che hanno dimestichezza con internet e mostrano nei loro comportamenti e nella loro relazione con il mondo una diversa percezione e visione della realtà. Non si possono formulare ipotesi attendibili sulle tendenze future di questi comportamenti sociali. C'è chi avanza ipotesi ottimistiche: “I nativi digitali devono imparare a capire quali informazioni personali condivide-

<sup>1</sup> I giovani “digitali”, segnati da una capacità di apprendimento flessibile nei contesti scolastico, familiare e sociale sono caratterizzati, spesso, da iperattività comportamentale, scarsa attenzione e impazienza cognitiva, ed impongono, perciò, un profondo ripensamento dell'organizzazione scolastico-educativa del nostro tempo. In questo articolo tenterò di analizzare le problematiche relative ai nuovi contesti educativi e ai nuovi comportamenti digitali dei giovani, ponendo l'attenzione su un possibile nuovo modello di scuola che si potrebbe delineare nei prossimi anni nel contesto italiano ed europeo, sulla formazione degli insegnanti che questo possibile modello di scuola potrebbe determinare e su uno degli aspetti centrali della scuola del futuro: l'inclusione digitale. In questa prospettiva cfr. J.P. Gee, *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Cortina, 2013 (2011), p. 27.

<sup>2</sup> Mark Prensky è uno scrittore statunitense, consulente e innovatore nel campo dell'educazione e dell'apprendimento. È conosciuto come l'inventore e divulgatore dei termini “nativo digitale” e “immigrato digitale”, che ha descritto in un articolo del 2001 su “On the Horizon”.

re e con chi, e in quali contesti. Ho fiducia che i nativi digitali svilupperanno le capacità di pensiero critico che li aiuteranno a superare i problemi di qualità e sovraccarico che incontreranno nel corso delle loro vite<sup>3</sup>.

Ma non è detto che avvenga proprio così. E tutto diventa possibile in questa galassia di opportunità e di rischi rappresentata dalla “Rete”. Né, tantomeno, si è a conoscenza degli effetti che sono stati prodotti sulle giovani generazioni dall’utilizzo delle nuove tecnologie. Bisogna, per questo, confrontarsi con attenzione sugli studi proposti dalle neuroscienze negli ultimi anni<sup>4</sup>.

Come può, infatti, un insegnante comunicare e trasmettere saperi e conoscenze ad un giovane *diverso* dal punto di vista cognitivo, morfologico, antropologico e comunicativo? Tutto questo è il risultato dell’uso ormai incessante e reiterato, quasi maniacale, delle nuove tecnologie della comunicazione. Internet, Ipad, Iphone, tablet hanno ormai segnato un divario incolmabile tra presente e futuro, tra lavagne e Lim, tra scrittura e wifi. Due mondi che camminano spesso appaiati ma che finiscono per non incontrarsi mai. Questa educazione rivolta al futuro richiede non solo padronanza delle più importanti forme disciplinari, bensì anche la capacità di usarle in modo flessibile per risolvere nuovi problemi e scoprire nuovi filoni di pensiero.

Potremmo essere di fronte ad una *Paidea 2.0* dove l’insegnante, consapevole degli scenari assolutamente inediti che ha di fronte, stimola e asseconda la creatività dell’alunno, guidandolo con discrezione e fermezza. In questa “liquidità” generale bisogna scongiurare il rischio che le istituzioni educative possano essere inadeguate rispetto alle trasformazioni indotte dall’uso delle nuove tecnologie della comunicazione. Necessita, per questo, un investimento strutturale e mirato sulla formazione degli insegnanti ripensandone la formazione, dalla scuola dell’infanzia all’università, secondo schemi e modelli formativi che non siano ancorati ai percorsi disciplinari esistenti, ma innovativi rispetto alla realtà che abbiamo di fronte. Un’analisi approfondita si sta facendo, sia sulle sperimentazioni delle classi digitali (Classe 2.0), sia sul processo di digitalizzazione della scuola e di tutti i processi di trasferimento delle conoscenze e delle competenze. Il problema della ipotesi di un nuovo modello di scuola è complesso e, sicuramente, non è condivisibile la soluzione suggerita da Marc Prensky, il quale propone che, per colmare il divario digitale e comunicativo tra nativi ed immigranti digitali, l’unica soluzione possibile consiste nell’inventare videogiochi per tutti gli argomenti e livelli di istruzione<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> J. Palfrey, U. Gasser, *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l’uso*, Milano, Rizzoli, 2009 (2008), pp. 97-98.

<sup>4</sup> Cfr. H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Milano, Feltrinelli, 1999 (1997).

<sup>5</sup> Cfr. M. Prensky, *Il ruolo della tecnologia nell’insegnamento e nelle classi*, in “Educational Technology”, Novembre-Dicembre 2008 (2006).

La soluzione, come è abbastanza evidente, non può essere una *reductio ad unum* dei ruoli e delle funzioni nelle istituzioni educative, ma può e deve essere rappresentata da una scuola che ripensi le cause e gli effetti dell'effettiva distanza tra agenzie educative e soggetti in formazione a partire dalla specificità del suo ruolo di mediazione istituzionale, cognitiva e culturale.

Da queste domande può e deve nascere un ripensamento dei nuovi processi educativi che, valorizzando i nuovi profili cognitivi e tecnologici e utilizzando le nuove competenze digitali sappiano integrare la cultura tradizionale “a mosaico” con una cultura di flusso della rete proponendo ai soggetti in formazione la possibilità di sviluppare un pensiero critico-strumentale, plurilinguistico e multidimensionale impregnato di creatività ed innovazione e che orienti i giovani verso una nuova cittadinanza digitale.

Un nuovo modello di scuola, che tenga conto delle grandi trasformazioni della società digitale potrebbe essere definita in base a tre possibili scenari su cui lavorare.

Innanzitutto, bisogna considerare che la scuola digitale non può trasmettere soltanto le conoscenze, in quanto con gli strumenti tecnologici a disposizione lo studente è in grado di gestire ed acquisire una notevole quantità di conoscenze, indipendentemente dall'insegnamento ricevuto.

Il secondo scenario è rappresentato dal fatto che la scuola digitale deve definire modelli didattici che permettano una migliore autonomia e qualità del processo formativo dello studente.

Il terzo scenario è determinato dal fatto che la scuola digitale deve favorire i processi di inclusione educativa e sociale all'interno della classe.

Per quanto riguarda le specificità del secondo e del terzo scenario, è fondamentale analizzare la formazione degli insegnanti nella scuola digitale e l'organizzazione dell'inclusione educativa nelle sue varie forme.

## 2. La formazione digitale degli insegnanti

Per comprendere il ruolo delle nuove tecnologie nei processi educativi bisogna necessariamente focalizzare l'attenzione sulla formazione digitale degli insegnanti che, a mio avviso, occupa un ruolo centrale in questa analisi. Come ho evidenziato, la trasformazione culturale che stiamo vivendo è caratterizzata dall'esplosione delle nuove forme di comunicazione che ci proietta direttamente nell'epoca digitale<sup>6</sup>.

Ovviamente, i processi di apprendimento hanno subito una notevole influenza dalle nuove tecnologie, generando non solo immigrati e nativi digitali ma modificando il rapporto esistente tra insegnante e soggetto-studente in apprendimento. Il processo formativo, come è stato affermato, si configura

<sup>6</sup> V. Burza, *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Roma, Anicia, 2012, p. 17.

come un processo di crescita, di sviluppo, di apprendimento del soggetto-persona proteso verso un orizzonte della formazione della persona naturalmente legata alla costruzione della democrazia<sup>7</sup>. Il problema educativo, quindi, è sostanzialmente la formazione alla democrazia, in cui l'uso delle nuove tecnologie non limita la partecipazione sociale e civile ma orienta i giovani verso una nuova cittadinanza digitale.

In un *Rapporto* sull'impatto delle nuove tecnologie sull'insegnamento, la Commissione Europea<sup>8</sup> ha rilevato un ritardo generalizzato degli Stati membri nell'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo. Secondo gli esperti, l'origine del problema non è da individuare nel timore o nella mancanza di gradimento delle tecnologie da parte degli insegnanti, ma consiste proprio nella mancanza di una formazione specifica che potrebbe permettere a loro di acquisire le *new literacies*, fondamentali per adottare correttamente in classe le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

In Italia, nonostante il recente avvio di alcuni interessanti progetti ministeriali come *ForTic*<sup>9</sup> e *Cl@ssi 2.0*<sup>10</sup>, queste criticità continuano a permanere e, per quanto riguarda la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, non è stata adeguatamente chiarita la competenza tecnologica, che normalmente viene relegata all'autoformazione.

Gli insegnanti devono saper cogliere la “sfida del nuovo”<sup>11</sup> che viene dai *new media*, ma per far ciò devono essere adeguatamente formati, non solo per quanto riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie ma anche dal punto di vista metodologico. Il tema, quindi, della formazione degli insegnanti e dell'individuazione delle loro competenze è di centrale importanza nell'agenda europea. La Commissione Europea ha pubblicato un documento sulle competenze e sulle specializzazioni necessarie agli insegnanti europei<sup>12</sup>, con l'obiettivo di fornire ai governi degli stati membri le linee guida da seguire per favorire la formazione di insegnanti in grado di preparare i propri studenti all'ingresso in una società sempre più caratterizzata da una economia *kno-*

<sup>7</sup> Cfr. G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010.

<sup>8</sup> Commissione Europea, *The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of a Foreign Language*, 2003. Disponibile online su: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf>.

<sup>9</sup> Un piano di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione promosso dal MIUR 2002-2004.

<sup>10</sup> Un'iniziativa per il finanziamento di alcuni progetti innovativi nelle scuole secondarie di primo grado promosso dal MIUR 2009.

<sup>11</sup> P. C. Rivoltella, P. Limone, R. Pace, *La Community degli insegnanti. Dal Clinic al Web*, in *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 163-186.

<sup>12</sup> Commissione Europea, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf).



*wledge-driven*. “Saper lavorare con la conoscenza, la tecnologia e l’informazione: [gli insegnanti] devono essere in grado di lavorare con diversi tipi di conoscenza. La loro formazione e il loro sviluppo professionale dovrebbero puntare a renderli in grado di accedere, analizzare, valutare, riflettere su e trasmettere le conoscenze che acquisiscono, utilizzando efficacemente le tecnologie quando necessario. Le loro competenze pedagogico-didattiche dovrebbero permettere loro di costruire e gestire ambienti di apprendimento, mantenendo la libertà intellettuale di operare delle scelte sulle modalità educative. La loro familiarità con le TIC dovrebbe renderli in grado di integrarle efficacemente nei processi di apprendimento e di insegnamento”<sup>13</sup>.

La formazione iniziale dovrebbe, inoltre, fornire agli insegnanti un *training* specifico sulle TIC che ne garantisca un uso efficace in ambito pedagogico-didattico, finalizzato a facilitare l’acquisizione di conoscenze e competenze nei loro apprendenti. È fondamentale fornire agli insegnanti il *know how* necessario per farli sentire in grado di sviluppare nuove esperienze di apprendimento da proporre ai propri studenti. La competenza trasversale informatico-tecnologica degli insegnanti segnerà nel medio periodo una crescita come conseguenza del fatto che, sempre più spesso, nella formazione iniziale e continua vengono utilizzati: “ambienti integrati, in presenza e on-line, in cui il futuro insegnante può sperimentare, da studente, strategie didattiche che dovrà padroneggiare da insegnante”<sup>14</sup>.

Ma, cosa impedisce realmente allo sviluppo delle TIC in ambito scolastico? Il problema è rappresentato dalla resistenza degli insegnanti dovuta al fatto che l’introduzione delle tecnologie favorisce un nuovo modello pedagogico-didattico basato su situazioni di apprendimento che non permetterebbero una migliore qualità dell’apprendimento. Il passaggio, infatti, da un modello educativo top down, in cui l’insegnante è il possessore unico di conoscenze da trasmettere, ad un modello collaborativo non solo tra studenti ma tra insegnanti e studenti, in cui l’insegnante potrebbe ritrovarsi ad apprendere competenze di tipo tecnologico dai propri studenti, sembra incontrare alcune resistenze.

Il problema complessivo, quindi, è quello di organizzare una formazione degli insegnanti che si basi su tre componenti fondamentali. Innanzitutto, è fondamentale che l’insegnante approfondisca i contenuti disciplinari che devono essere aggiornati in base alle trasformazioni sociali e politiche della società globale contemporanea e, soprattutto, in base allo sviluppo della ricerca scientifica. È necessario, inoltre, che l’insegnante sviluppi le sue conoscenze e competenze didattico-metodologiche per costruire una *learning centred*

<sup>13</sup> Cfr. [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf).

<sup>14</sup> Cfr. M. Banzato, *Presupposti pedagogici e scelte formative di qualità*, in P. E. Balboni, U. Margiotta (a cura di), *Formare on-line i docenti di lingue e Italiano L2*, Torino, Utet Università, 2008.

*education*<sup>15</sup>. Infine, è fondamentale che l’insegnante acquisisca specifiche competenze digitali che trasversalmente devono aiutarlo a costruire un rapporto collaborativo con gli studenti.

### 3. Verso l’inclusione educativa nella classe digitale: per una cittadinanza digitale

Parlando di scuola digitale e di “nativi digitali” non possiamo non riflettere, in conclusione, sul rapporto complesso ma fondamentale tra tecnologia della comunicazione, didattica, e varie forme di diversità nella classe che necessitano di un discorso complessivo sull’inclusione educativa.

Una delle caratteristiche fondamentali della ricerca pedagogico-didattica contemporanea è la riaffermazione del concetto di diversità. Ogni soggetto-persona che vive nella famiglia, nella scuola e nell’extra scuola presenta caratteristiche di unicità e irripetibilità. Il problema centrale della scuola contemporanea, quindi, è duplice: è necessario che la scuola sia la scuola di ciascuno e di tutti, nel senso che deve orientare ogni studente ad uno specifico progetto di vita<sup>16</sup> e che la scuola deve cercare di curare ogni forma di integrazione e di inclusione educativa<sup>17</sup>.

La diversità e l’inclusione educativa, dunque, rappresentano le categorie su cui la pedagogia contemporanea deve lavorare per costruire una specifica scuola democratica per il XXI secolo. Le diversità più significative sono determinate, in effetti, dalle varie culture, tradizioni e etnie che sono presenti nelle classi e che, quindi, rappresentano la sfida interculturale del domani<sup>18</sup>. Ma l’altro aspetto fondamentale è le specificità determinate dai BES e dai DSA.

Con la sigla BES facciamo riferimento ai *Bisogni Educativi Speciali* e, in modo particolare, a tutti quegli alunni che presentano difficoltà che richiedono interventi individualizzati. Il termine “speciale”, soprattutto quando si parla di disabilità, potrebbe far pensare a qualcosa di diverso dal solito, che “devia” dalla norma, che si allontana dalla così detta “normalità”, e per questo motivo riconducibile a qualcuno che ha bisogno di sostegno, in quanto presenta sempre qualche aspetto deficitario<sup>19</sup>. Esprimere Bisogni Educativi

<sup>15</sup> Cfr. L. Berlinguer, C. Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Napoli, Liguori, 2014.

<sup>16</sup> Cfr. F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Roma, Carocci, 2004.

<sup>17</sup> M. Pavone, *L’inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014, pp. 27-28.

<sup>18</sup> Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, M. Trulli, *L’ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall’associazionismo a Roma e provincia*, Milano, Franco-Angeli, 2014.

<sup>19</sup> D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2014.

Speciali non significa “avere” una diagnosi medica e/o psicologica, ma essere in una situazione di difficoltà e ricorrere ad un intervento mirato, personalizzato. Per i DSA le tecnologie informatiche della comunicazione e dell’educazione possono essere d’aiuto, in particolare come strumenti compensativi in grado cioè di ridurre gli effetti del disturbo consentendo allo studente di conseguire, in modo diverso, risultati il più possibile analoghi a quelli dei compagni.

Gli alunni con BES possono essere anche molto aiutati con le tecnologie sia nella riabilitazione che nella compensazione in quanto le tecnologie offrono la possibilità di compensare molte delle difficoltà presentate da alunni con bisogni educativi speciali e affetti da disturbi specifici dell’apprendimento. Consentono, inoltre, agli insegnanti di aiutare l’autonomia degli alunni in difficoltà.

La tecnologia quindi, rappresenta un’insostituibile opportunità per l’inclusione educativa di alunni che presentano BSE o DSA. È necessario, quindi, mettere in evidenza l’importanza della costruzione di un modello di inclusione digitale, per tutti gli studenti e, in particolare, per chi presenta specificità più evidenti come gli stranieri, gli studenti che presentano BES o DSA.

Le due sfide inclusive per realizzare una inclusione digitale sono: ampliare le tecnologie della comunicazione e dell’educazione tipiche dell’inclusione e sperimentare e diffondere modalità e strategie didattiche innovative e inclusive, anche mediante l’uso delle tecnologie, in classe<sup>20</sup>.

L’uso delle tecnologie per l’inclusione significa rivolgersi a tutta la classe; utilizzarle partendo dalle differenze presenti nel gruppo per potenziare le competenze di tutti, lavorando sugli stessi materiali a differenti livelli. Funzionano solamente se usate direttamente dagli alunni. In questo passaggio da classe digitale a classe digitale inclusiva, nello stesso ambiente convivono ausili specifici, strumenti compensativi e tecnologie inclusive, per la didattica quotidiana in aula.

Il primo passo per un uso inclusivo delle tecnologie sta proprio nel non pensare la tecnologia come un ausilio di sostegno per i bisogni legittimi di uno o più alunni, ma di vederla come un “ambiente di apprendimento”, nel quale differenziare e innovare la didattica, individualizzandola rispetto ai bisogni educativi presenti nel gruppo. Le tecnologie digitali non sono uno strumento di sostegno, né uno strumento innovativo dal punto di vista tecnologico, ma sono uno strumento al servizio dell’innovazione didattica, necessaria per rispondere alla complessità e all’eterogeneità della scuola attuale.

Il vero ostacolo dell’innovazione è la didattica trasmissiva di tipo frontale, centrata sul docente. L’uso delle tecnologie in modo inclusivo dipende esclusivamente dalla progettazione didattica. Innovare con le nuove tecnolo-

<sup>20</sup> P. C. Rivoltella, *E-Learning*, Milano, Cortina, 2014, pp. 383-402.

gie per una didattica inclusiva significa: riconoscere e valorizzare le differenze presenti in ciascun gruppo-classe, mediante processi di individualizzazione didattica; incentivare metodologie didattiche cooperative e meta cognitive, favorire e potenziare la comunicazione all'interno e all'esterno del gruppo classe<sup>21</sup>.

L'utilizzo delle nuove tecnologie in aula, come ad esempio la LIM, significa anche gestire i tempi e gli spazi dell'attività didattica, recuperare parti di lavoro già svolto, dando una rappresentazione anche visiva delle fasi delle attività realizzate, creare archivi di risorse personalizzate, vocabolari iconici, linguaggi specifici, ecc. e utilizzare software didattici e non, da rielaborare e riadattare secondo le necessità del gruppo e dei singoli. Una scuola digitale, quindi, deve tener conto di due aspetti fondamentali per una sua realizzazione compiuta: la formazione digitale degli insegnanti e la funzione inclusiva della tecnologia per le varie forme di diversità nella classe.

In conclusione, progettare e costruire ambienti *online* per l'apprendimento significa adattare nella scuola una modello didattico al rapporto particolare che esiste nella complessità della relazione educativa docente-studente tra spazi e tempi dell'apprendimento. L'esigenza di dotare le classi e la scuola di spazi nel Web per la collaborazione, la comunicazione e la documentazione è un collante per l'inclusione digitale che si deve realizzare nella classe, in modo da coniugare il tradizionale agire d'aula con l'*anytime, anywhere* tipico del *Web 2.0* ed estendere l'ambiente di apprendimento ad altri tempi e spazi della scuola e della vita di studenti e docenti.

In maniera pionieristica va proposto un modello didattico alternativo in cui una migliore interazione nativi/immigrati digitali, una gestione efficiente ed efficace delle competenze digitali, un processo pedagogico integrato e un'attività formativa intrisa di multimedialità rappresentano un originale ed innovativo prodotto scientifico che, passando dall'*e-learning 2.0* e dal *Personal learning environment* approda inevitabilmente alla *online education*.

Il modello di scuola ipotizzato non solo obbliga la scuola 2.0 a stimolare ed indirizzare la nascita e la formazione di competenze digitali per lo sviluppo economico, sociale e democratico, ma deve soprattutto farsi carico di una vera e propria *digital policy literacy*, che prenda in considerazione non solo conoscenze legate all'uso di linguaggi e strumenti digitale opportunità legate all'accesso e alla partecipazione attiva e consapevole (*e-participation*) in una società aperta, informata e in rete

#### Riferimenti bibliografici

Banzato M., *Presupposti pedagogici e scelte formative di qualità*, in P. E. Balboni, U. Margiotta (a cura di), *Formare on-line i docenti di lingue e Italiano L2*, Torino, Utet Università, 2008.

<sup>21</sup> F. Zambotti, *Didattica inclusiva con la LIM*, Trento, Erickson, 2010.

- Berlinguer L., Guetti C., *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Napoli, Liguori, 2014.
- Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014.
- Burza V., *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Roma, Anicia, 2012.
- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M., *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative*, Roma, Carocci, 2004.
- Cottini L., *Che cos'è l'autismo infantile*, Roma, Carocci, 2013.
- Gee J. P., *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Cortina, 2013 (2001).
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2014.
- Palfrey J., Gasser U., *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l'uso*, Milano, Rizzoli, 2009 (2008).
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", 2001, vol. 9, n. 5.
- Prensky M., *Il ruolo della tecnologia nell'insegnamento e nelle classi*, in "Educational Technology", Novembre-Dicembre 2008 (2006).
- Reale G., *Salvare la scuola nell'era digitale*, Brescia, La scuola, 2014.
- Rivoltella P. C., *La Community degli insegnanti. Dal Clinic al Web*, in *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione* di P.C. Rivoltella, P. Limone e R. Pace, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Rivoltella P.C., *E-Learning*, Milano, Cortina, 2014.
- Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010.
- Zambotti F., *Didattica inclusiva con la LIM*, Trento, Erickson 2010.

### Sitografia

[www.darioianes.it/](http://www.darioianes.it/)

[www.integrazionescolastica.it/article/1196](http://www.integrazionescolastica.it/article/1196)