

Anno XIX
Numero 45
Nuova Serie
Dicembre 2015

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

Falco Editore

Il Nodo **Per una Pedagogia della persona**

Anno XIX

Numero 45

Nuova Serie

Dicembre 2015

Numero monografico

Fondatore: Mario Ferracuti

Direzione: Sandra Chistolini

Direttore Responsabile: Domenico Milito

Redattori: Angela Granata, Cinzia Referza, Andrea Rega

Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbon-dale - USA), Gul Muhammad Khan (University of Engineering & Technology - Educational Institution, Peshawar - Pakistan), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University Hangzhou, Zhejiang, P. R. China), Carla Xodo (Università di Padova) - Gul Muhammad Khan (Advisor, COMSATS University Islamabad, Pakistan)

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

2015 Falco Editore

Piazza Duomo, 19

87100 COSENZA

Tel. 0984.23137

e-mail: info@falcoeditore.com

www.falcoeditore.com

stampato e edito per conto di

Fondazione Italiana John Dewey

proprietaria della rivista scientifica "Il Nodo"

iscritta al n.13/2014 del Pubblico Registro Stampa

presso il Tribunale di Cosenza

ISSN 2280 - 4374

*Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.
Ogni permesso deve essere dato per iscritto dalla proprietà*

SOMMARIO

Abstracts..... pag. 5

Il ricordo nell'impegno: ripensare la cittadinanza
nel linguaggio del tempo presente 13
Sandra Chistolini

Le atmosfere dell'esempio. Per una "pedagogia dell'emergenza" .. 17
Francesco Paolo Calvaruso

Scuola e formazione professionale. Una prospettiva pedagogica .. 31
Gianluca Chierchia

Alfa ed omega della convivenza civile.
Umanesimo e modernizzazione nella formazione superiore..... 47
Sandra Chistolini

Essere e diventare cittadini italiani, secondo Costituzione 57
Luciano Corradini

Il principio di solidarietà nella Carta dei diritti fondamentali
dell'Unione Europea 67
Claudio De Luca

La scuola digitale: una questione pedagogica 79
Alessio Fabiano

L'orientamento scolastico come formazione flessibile 95
Luigi Salvatore Falco

Evoluzione delle politiche comunitarie per l'educazione alla cittadinanza europea	107
<i>Emilio Lastrucci</i>	
I diritti umani e l'utopia illuministica di una giustizia riparativa. La pedagogia quale punto di partenza per l'umanizzazione della realtà carceraria.....	115
<i>Rossella Marzullo</i>	
Comparative Study on Italian Forest Kindergartens & Kindergartens in China.....	127
<i>Huimin Peng</i>	
Sguardo sulla deontologia delle professioni educative e formative in prospettiva pedagogico-sociale	135
<i>Andrea Porcarelli</i>	
Global Education in Europe: A Process under construction in a Changing World.....	149
<i>Maria Helena G. Pratas</i>	

ISSN 2280 - 4374

€ 20,00

La scuola digitale: una questione pedagogica

di Alessio Fabiano

Professore a contratto di Didattica e Pedagogia speciale
Università della Basilicata

La società digitale sta diventando, ormai, uno dei temi fondamentali del dibattito culturale contemporaneo, specialmente nell'ambito delle questioni educative. Il nostro tempo, infatti, è segnato da una generazione di giovani che si sta formando con i computer, i videogiochi, i telefonini, internet ed è caratterizzato da cambiamenti essenziali nel modo di vedere e di vivere il mondo, di comunicare e di apprendere.

Questi giovani "digitali", segnati da una capacità di apprendimento flessibile nei contesti scolastici, familiari e sociali sono caratterizzati, spesso, da iperattività comportamentale, scarsa attenzione e impazienza cognitiva, ed impongono perciò un profondo ripensamento dell'organizzazione scolastico-educativa del nostro tempo¹.

In questo articolo proverò ad 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 richiedere e su uno degli aspetti centrali della scuola del futuro: l'inclusione digitale².

1. Scenari futuri della scuola digitale

Studiando l'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 apprendimento³.

1 Cfr. G. Reale, *Salvare la scuola nell'era digitale*, La scuola, Brescia 2014.

2 Cfr. G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma 2014.

3 J.P. Gee, *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Cortina, Milano 2013, p. 27.

Il dibattito sui nativi digitali⁴ e sull'impatto delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento è diventato uno dei temi cruciali della pedagogia contemporanea.

L'approccio a questo problema è di natura multidisciplinare e per definirne i contorni teorici necessariamente bisogna confrontarsi con le analisi neurologiche, linguistiche, cognitive, comportamentali che lo caratterizzano. 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. Le nuove tecnologie abbattano le distanze e, quindi, trasformano uno dei capisaldi del pensiero occidentale per quanto riguarda gli studi sulla percezione umana: il senso del luogo e della appartenenza ad una specificità territoriale⁵.

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 condividere 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"⁶.

Ma non è detto che avvenga proprio così. E tutto diventa possibile in questa galassia di opportunità e di rischi rappresentata dalla "Rete". Né, tan-

-
- 4 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". Il focus dell'attenzione professionale di Prensky è la riforma dell'istruzione primaria, in particolare supportando i docenti a cambiare la loro didattica in modi che siano più efficaci per gli studenti del 21° secolo e insistendo per un passaggio ad una pedagogia guidata dalla passione e basata su una metodologia problem-solving. Fautore di un ruolo più attivo degli alunni nel processo educativo, ha avviato numerosi studi sulla relazione educatore-studente in merito al processo di insegnamento. Prensky offre una prospettiva diversa del processo di apprendimento, basato sulla premessa che i bambini di oggi stanno vivendo la vita e l'educazione in modo molto diverso rispetto alle generazioni passate. Egli spera che i bambini siano motivati dalla loro passione per la tecnologia attraverso giochi, internet e telefoni cellulari. Ritiene, quindi che, attraverso la tecnologia, si possa essere in grado di coinvolgere maggiormente i bambini e di aiutarli a migliorare l'apprendimento.
- 5 Cfr. J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1993.
- 6 J. Palfrey, U. Gasser, *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l'uso*, Bur Rizzoli, Milano 2009, pp. 97-98.

tomeno, 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 anni⁷.

In questa nuova prospettiva culturale i saperi fondamentali che gli insegnanti dovrebbero conoscere sono le scienze cognitive e le neuroscienze, cioè le modalità di funzionamento del cervello, la selezione e l'elaborazione delle informazioni e le capacità di apprendimento. Cognizioni, queste, non molto diffuse nella scuola contemporanea nelle applicazioni didattiche. Tutto ciò deve realizzarsi anche perché, proprio nel sistema scolastico e educativo in genere, bisogna prendere atto che esiste un rapporto complesso dal punto di vista neuronale nella relazione educativa⁸. Come può, infatti, un insegnante comunicare e trasmettere saperi e conoscenze ad un giovane svantaggiato 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. C'è pure chi intravede nell'uso eccessivo delle nuove tecnologie senza adeguati correttivi la causa di patologie delle persone che possono trasformarsi, poi, in estesi e inquietanti fenomeni sociali⁹.

Di sicuro, "le sfide che in futuro l'uomo dovrà affrontare e tutte le conoscenze di cui disponiamo sulla mente, il cervello e la cultura di studenti e docenti richiedono un tipo di educazione radicalmente diverso. 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. L'educazione non sarà mai una scienza a tutto tondo, ma rasenta l'incoscienza la scelta di promuovere un'educazione rivolta al passato, che trascuri ciò che ormai si sa del modo in cui la mente costruisce e ricostruisce il sapere"¹⁰.

E a ciò si aggiunga anche l'incognita dell'impatto a lungo termine delle nuove tecnologie, in quanto non sappiamo realmente quali saranno le con-

7 Cfr. H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.

8 Cfr. G.O. Longo, *Il simbiote: prove di umanità futura*, Meltemi, Roma, 2003.

9 Cfr. T. Cantelmi, L. Giardina Grifo, *La mente virtuale*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2002.

10 H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999 (1997), pp. 87.

sequenze di tali cambiamenti sul lungo periodo. Dobbiamo, infatti, ancora trovare una risposta alle numerose domande riguardo all'apprendimento dei bambini in un mondo digitale e alle differenze rispetto all'apprendimento del mondo analogico. Lo scenario è complesso e le nuove tecnologie, in ogni caso, hanno già provocato l'invito ad un completo ripensamento del modello di scuola dei prossimi anni, ma appunto per questo l'insegnante, all'interno della nuova organizzazione della scuola, deve tentare di cogliere le tendenze in atto per ripensare al suo ruolo futuro.

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. Per Dan Tapscott¹¹ le scuole diventeranno sempre di più luoghi, dove insegnare piuttosto che apprendere, nel senso che ci sarà un'osmosi sempre maggiore tra competenze interne ed esterne, tra saperi degli studenti e conoscenze dei docenti.

I luoghi educativi si vanno profondamente modificando, con processi di "meticcio" e di ibridazione di comportamenti individuali e collettivi. 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. Si impone perciò 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.

Ma non solo gli insegnanti, anche i genitori vanno coinvolti in questa possibile trasformazione educativa, in quanto la generazione nata con la rete spesso contamina il mondo reale e il mondo virtuale all'interno del contesto familiare. 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 compito della scuola dovrebbe essere quello di *educare*, ossia di "tirar fuori" le capacità personali, che ogni individuo ha, per metterle in atto, con lo scopo di provvedere alla formazione integrale della persona, in quanto tale ed in quanto cittadino. 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

11 Cfr. D. Tapscott, *Net Generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, Franco Angeli, Roma, 2011.

possibile consiste nell'inventare videogiochi per tutti gli argomenti e livelli di istruzione¹².

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 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.

Da un apprendistato cognitivo tradizionale che indica il ruolo dell'allievo-apprendista nell'ambito dei contesti di insegnamento-apprendimento caratterizzati dall'integrazione tra caratteri della scuola formale e caratteri dell'apprendistato tradizionale, si sta concretizzando un nuovo apprendistato cognitivo in cui le 4 strategie classiche (*modelling, coaching, scaffolding, fading*) sono affiancate da tre strategie inedite (articolazione, riflessione, esplorazione)¹³. 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.

12 Cfr. M. Prensky, *Don't bother me Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help!*, Paragon House, St. Paul (MN), 2006.

13 Cfr. R. Gagliardi, *Didattica e apprendimento*, Sellerio Editore, Palermo 2005.

2. Tecnologie didattiche e formazione digitale degli insegnanti

Per affrontare il dibattito delle tecnologie didattiche in maniera organica bisogna necessariamente andare oltre i luoghi comuni. 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 digitale¹⁴.

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 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 democrazia¹⁵. 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.

Per questo, analizzare l'influenza delle nuove tecnologie nei processi educativi deve necessariamente confrontarsi con una nuova formazione digitale degli insegnanti.

In un *Rapporto* sull'impatto delle nuove tecnologie sull'insegnamento, la Commissione Europea¹⁶ 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. A questo problema si associa la constatazione che l'hardware e i software disponibili a scuola spesso risultano non adeguatamente aggiornati e gestiti.

14 V. Burza, *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Anicia, Roma 2012, p. 17.

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

16 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> (Consultato il 20 ottobre 2015)

In Italia, nonostante il recente avvio di alcuni interessanti progetti ministeriali come *ForTic*¹⁷ e *Cl@ssi 2.0*¹⁸, 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"¹⁹ 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 europei²⁰, 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 *knowledge-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 capacità pedagogiche 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. Essi dovrebbero saper guidare e supportare gli apprendenti all'interno delle reti nelle quali le informazioni possono essere recuperate e costruite"²¹.

17 Un piano di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione promosso dal MIUR 2002-2004.

18 Un'iniziativa per il finanziamento di alcuni progetti innovativi nelle scuole secondarie di primo grado promosso dal MIUR 2009.

19 P. C. Rivoltella, P. Limone, R. Pace, *La Community degli insegnanti. Dal Clinic al Web*. In *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 163-186.

20 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*. Disponibile online la versione inglese su: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (Consultato il 24 novembre 2015)

21 "Work with knowledge, technology and information: they need to be able to work with a variety of types of knowledge. Their education and professional development should equip them to access, analyse, validate, reflect on and transmit knowledge, making effective use of technology

Una buona competenza tecnologica viene giudicata fondamentale, non solo perché permetterà all'insegnante di decidere se e come utilizzare efficacemente alcuni strumenti tecnologici con i propri studenti, ma anche per le ricadute positive in termini di auto-formazione.

La formazione iniziale dovrebbe, inoltre, fornire agli insegnanti un training specifico sulle TIC che ne garantisca un uso efficace in ambito pedagogico, 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 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"²².

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.

Indubbiamente, la pervasiva presenza delle tecnologie della comunicazione nella vita dei bambini non può costituire una ragione sufficiente per giustificare l'introduzione obbligatoria in classe. Infatti, com'è noto, l'utilizzo di una tecnologia non garantisce di per sé l'adozione di un diverso stile di insegnamento e una LIM può essere utilizzata per proporre lezioni di tipo trasmissivo. Il problema complessivo, quindi, è quello di organizzare una formazione degli insegnanti che si basi su tre componenti fon-

where this is appropriate. Their pedagogic skills should allow them to build and manage learning environments and retain the intellectual freedom to make choices over the delivery of education. Their confidence in the use of ICT should allow them to integrate it effectively into learning and teaching. They should be able to guide and support learners in the networks in which information can be found and built". http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf. (Consultato il 24 novembre 2015)

22 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*, Utet Università, Torino 2008.

damentali. 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. È necessario, inoltre, che l'insegnante sviluppi le sue conoscenze e competenze didattico-metodologiche per costruire una *learning centred education*²³. Infine, è fondamentale che l'insegnante acquisisca specifiche competenze digitali che trasversalmente devono aiutarlo a costruire un rapporto collaborativo con gli studenti.

3. Inclusione e classe digitale per la partecipazione democratica

Il contesto scolastico rappresenta la prima palestra di vita per ogni bambino, il primo luogo dove diventa "essere sociale" e prova, piano piano, a superare l'egocentrismo. Esso è quindi spazio per la

crescita e la formazione ma anche per l'incontro e il confronto con gli altri. La scuola, ambiente dove il bambino si forma e prende forma, si adatta, o almeno ci prova, alle esigenze degli allievi del qui e ora.

La classe, complessa per la co-presenza delle singole esigenze di ciascun allievo²⁴, va gestita in modo inclusivo per rispondere al singolo senza, per questo, perdere l'attenzione sul gruppo. In una classe il clima, inteso nella sua dimensione sociale e relazionale, può condizionare il processo di apprendimento perché è legato a tutti gli attori coinvolti nel processo educativo: insegnanti, allievi, famiglia, specialisti, altri significativi e la rete. La realizzazione di un adeguato ambiente, non solo come spazio fisico ma anche come insieme di risorse materiali, umane e simboliche, influenza la qualità della prestazione scolastica dei discenti e permette agli insegnanti di valorizzare le potenzialità di ciascun allievo e di rispettarne l'unicità. Per questo, 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. All'interno della classe, come ambiente fisico, si collocano le tecnologie intese non solo come "materiale" per l'insegnamento e per l'apprendimento, ma come emergenti possibilità per proporre una didattica più attiva e interattiva, in grado di soddisfare le esigenze degli allievi nativi digitali.

23 Cfr. L. Berlinguer, C. Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli, 2014.

24 L. D'Alonzo, S. Maggiolini, E. Zanfroni, *Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 77-89. <http://issuu.com/pensamultimedia/docs/journalok2-2013> (Consultato il 24 novembre 2015)

Ma facendo un passo indietro, una delle caratteristiche fondamentali della ricerca pedagogica 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 vita²⁵ e, altro aspetto fondamentale per la fondazione di un modello di scuola democratica, la scuola deve cercare di curare ogni forma di integrazione e di inclusione educativa.²⁶

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 domani²⁷. 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 si allontana dalla così detta "normalità", e per questo motivo riconducibile a qualcuno che ha bisogno di sostegno, in quanto presenta sempre qualche aspetto deficitario²⁸. Esprimere Bisogni Educativi Speciali non significa "avere" una diagnosi medica e/o psicologica, ma essere in una situazione di difficoltà e ricorrere ad un intervento mirato, personalizzato.

Dopo la Legge 170/2010 sui DSA sono state emanate delle disposizioni che hanno cercato di declinare cosa e come far accogliere bisogni educativi speciali di un numero ancora più ampio di difficoltà in un progetto di inclusione e successo formativo²⁹. Infatti, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012³⁰ tenta di fornire una risposta alle esigenze dei bambini con bisogni

25 Cfr. F. Cambi - E. Catarsi - E. Colicchi - C. Fratini - M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma, 2004.

26 M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014, pp. 27-28.

27 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*, Franco Angeli, Milano 2014.

28 D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2014.

29 L. Cottini, *Che cos'è l'autismo infantile*, Carocci, Roma 2013.

30 Direttiva ministeriale "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali

educativi speciali, individuandone le caratteristiche ed evidenziando i passaggi necessari a garantire loro l'inclusione scolastica e il massimo successo formativo possibile, estendendo perciò a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento.

Nella Direttiva sono individuate tre grandi aree:

- 1 - Disabilità;
- 2 - Disturbi Evolutivi Specifici;
- 3 - Svantaggi socio-economico, linguistico e culturale.

Ovviamente, nel concetto di BES sono ricompresi tutti i bisogni educativi speciali, inclusi quelli tutelati nella Legge 104/92. Tra i BES perciò rientrano anche gli studenti con disabilità.

Tra i bisogni educativi speciali con il termine Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) ci si riferisce alle difficoltà specifiche nella lettura (dislessia), nella scrittura (disgrafia e disortografia) e nel calcolo (discalculia). Non rientrano tra i casi DSA gli studenti i cui problemi di rendimento scolastico derivano da altri fattori, come deficit cognitivi, minorazioni sensoriali, ecc. La Legge 8 ottobre 2010 n. 170³¹ riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, denominati DSA.

Il diritto allo studio degli alunni con DSA è garantito mediante molteplici iniziative promosse dal MIUR e attraverso la realizzazione di percorsi individualizzati nell'ambito scolastico.

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. La tecnologia, però, non serve solo per rendere più attraente la didattica, pur assolvendo anche questo compito, ma cambia il modo di fare scuola se usata per rispondere ai bisogni di ciascun allievo in ottica inclusiva. A tal fine, non è possibile pensare che basti l'inserimento "selvaggio" degli strumenti tecnologici, la loro collocazione all'interno della classe per operare il cambiamento. L'insegnante deve modificare il proprio agire, la proposta didattica, la progettazione del proprio intervento in funzione dei *devices* che decide di usare per raggiungere, nella classe, ciascun allievo, nessuno escluso³². Così facendo la tecnologia può trovare punti di connessione comuni con la pedagogia speciale, condividendo con essa il progetto e l'im-

e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" del 27 dicembre 2012.

31 Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010

32 Cfr. M. C. Carruba, *Tecnologia e disabilità. Pedagogia Speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.

pegno di individuare strade e strategie per consentire agli allievi con disabilità o disturbi di trovare spazio e opportunità per apprendere nel rispetto delle loro esigenze specifiche. Secondo alcuni esponenti della psicologia positiva, che enfatizza il ruolo fondamentale delle risorse e delle potenzialità dell'individuo, la tecnologia diventa "emotiva" in quanto capace di favorire il benessere del fruitore. Questa disciplina analizza soprattutto l'efficacia dello strumento per superare vincoli e difficoltà legate alla comunicazione *face to face*. In ambito pedagogico, prendendo spunto da questa definizione, la tecnologia può essere definita emotiva in quanto, attraverso gli strumenti scelti, garantisce la compensazione o il superamento delle difficoltà determinate dalla patologia/ disabilità. Trovare un "artefatto" in grado di limitare le difficoltà vissute a scuola dall'allievo con disabilità e/o disturbo influenza inevitabilmente il benessere emotivo dell'allievo stesso. All'interno di un ambiente ben strutturato e pronto ad accogliere le diversità, il disagio e lo svantaggio, pur non eliminando la disabilità, vengono superate o annullate del tutto. La tecnologia è uno degli strumenti che permettono all'uomo di intervenire sull'ambiente per facilitare, superare barriere, consentire la partecipazione attiva. Il contesto scolastico è quello in cui, in presenza di disturbo o disabilità, emerge maggiormente il gap e si notano le difficoltà. A maggior ragione nel contesto scolastico, quindi, la tecnologia diventa strumento per abilitare, ossia permettere al fruitore di svolgere compiti che per le sue problematiche non sarebbero accessibili (comunicare, relazionarsi, muoversi) e compensare, ossia offrire un supporto per colmare alcune difficoltà presenti rendendo il compito più "raggiungibile". Attraverso i processi abilitativi o compensativi, la tecnologia, che permette di rendere possibile non solo l'attività ma soprattutto la partecipazione, gioca un ruolo importante nel processo inclusivo.

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 presentati 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.

Il computer è per sua natura veloce, memorizza grandi quantità di dati e permette di creare documenti riproducibili, rielaborabili, ben impaginati, di facile reperibilità e di facile scambio. Inoltre, si limita ad applicare delle regole in maniera veloce e corretta, non è in grado di prendere l'iniziativa né di fare cose per cui non è stato programmato.

I dislessici, ad esempio, quando devono eseguire compiti di letto-scrittura, spesso sono lenti ed hanno difficoltà ad accedere alla memoria breve, se sono disgrafici producono testi illeggibili. Raramente il materiale che producono è riproducibile o rielaborabile, infatti difficilmente rileggono quanto hanno prodotto. Anche la reperibilità dei materiali può essere compro-

messa da difficoltà nella classificazione e nell'ordinamento. 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 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 classe³³.

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 tecnologie 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 classe³⁴. 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

33 P. C. Rivoltella, *E-Learning*, Cortina, Milano 2014, pp. 383-402.

34 Cfr. F. Zambotti, *Didattica inclusiva con la LIM*, Erickson, Trento 2010.

e non, da rielaborare e riadattare secondo le necessità del gruppo e dei singoli. Ad esempio la LIM favorisce notevolmente la comunicazione portando vantaggi concreti in 3 contesti: la comunicazione all'interno della classe, con linguaggi e ausili specifici; la comunicazione con compagni che devono rimanere assenti dall'aula per periodi medio/lunghi (ospedalizzazioni, terapie specifiche, ecc.) e la comunicazione verso l'esterno mediante tutte le risorse telematiche (wiki, blog, documenti condivisi) il cui uso è facilitato dalla LIM. Favorire, inoltre, la dimensione cooperativa e metacognitiva con la LIM significa coinvolgere in prima persona tutti gli alunni nel processo di costruzione e decostruzione dei materiali didattici utilizzati dalla LIM, coinvolgere i compagni nella costruzione dei materiali e delle strategie didattiche di adattamento, potenziare le riflessioni e i processi di autoapprendimento sfruttando la possibilità di vedere e rivedere le fasi di sviluppo del lavoro e lavorare a livelli differenziati partendo dagli stessi materiali, utilizzando strumenti facilitanti o proponendo obiettivi individualizzati.

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, parlare di ambienti *online* per l'apprendimento significa nel contesto scuola adattare una qualsivoglia proposta al rapporto particolare che esiste nel contesto didattico 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 nasce perché è un collante la possibile 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.

L'irruzione, poi, degli strumenti di *social network* anche negli ambiti formativi ha offerto degli strumenti online (blog, wiki, community, rss) gratuiti e facilmente accessibili che spesso, per la rapidità di impiego, in molte realtà didattiche costituiscono di fatto gli spazi nel Web in cui poter comunicare e scambiare documenti ed informazioni. Infatti, riproducendo funzioni di collaborazione, comunicazione e documentazione che un tempo erano appannaggio di piattaforme specifiche, hanno sostituito l'implementazione di ambienti proprietari o comunque appartenenti alle scuole.

Ovviamente se si parla di ambiente per l'apprendimento non si può non intendere che la scuola 2.0 deve intervenire anche sui *setting* d'aula e sull'estensione dell'apprendimento in altri spazi, della scuola. L'estensione può avvenire anche nei confronti di altri ambienti qualificanti per l'apprendimento come la biblioteca scolastica o eventuali spazi di studio individuale; la connettività e l'esistenza di ambienti *online* potrebbe far diventare tutta la scuola spazio complessivo di studio e apprendimento.

In maniera pioneristica va proposto un modello pedagogico 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 in questo lavoro, 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 digitali, ma anche, in maniera crescente ed inclusiva, opportunità e sfide legate all'accesso e alla partecipazione attiva e consapevole in una società aperta, informata e in rete.

Bibliografia

- 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*, Utet Università, Torino 2008.
- Berlinguer L., Guetti C., *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli 2014.
- Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma 2014.
- Burza V., *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*, Anicia, Roma 2012.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2004.
- Cantelmi T., Giardina Grifo L., *La mente virtuale*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2002.
- Carruba M. C., *Tecnologia e disabilità. Pedagogia Speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M., *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Cottini L., *Che cos'è l'autismo infantile*, Carocci, Roma 2013.
- D'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E., *Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), <http://issuu.com/pensamultimedia/docs/journalok2> - 2013 (Consultato il 24 novembre 2015)
- Gagliardi R., *Didattica e apprendimento*, Sellerio Editore, Palermo 2005.
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 2009.

- Gee J. P., *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Cortina, Milano 2013.
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2014.
- Longo G. O., *Il simbiote: prove di umanità futura*, Meltemi, Roma 2003.
- Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna 1995.
- Palfrey J., Gasser U., *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l'uso*, Bur Rizzoli, Milano 2009.
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", 2001, vol. 9, n. 5.
- Prensky M., *Don't bother me Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help!*, Paragon House, St. Paul (MN), 2006.
- Reale G., *Salvare la scuola nell'era digitale*, La Scuola, Brescia 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, Franco Angeli, Milano 2014.
- Rivoltella P.C., *E-Learning*, Cortina, Milano 2014.
- Sabatini F., Coletti V., *Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli, Milano 2004.
- Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- Tapscott D., *Net Generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, Franco Angeli, Roma 2011.
- Zambotti F., *Didattica inclusiva con la LIM*, Trento, Erickson 2010.

Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 - COSENZA

E-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com
tel. 0984.23137

Stampa: Creative 3.0 S.r.l. - Reggio Calabria

Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: euro 10,00 (i.i.)
Esteri: euro 36,00 (i.i.)

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Falco Editore
Iban: IT58V031391620000000001067
Banca Sviluppo, filiale di Cosenza
- Assegno non trasferibile intestato a Falco Editore

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dalla proprietà in ogni Paese

ISSN 2280 - 4374

€ 20,00