

16

DIDATTICA E SUCCESSO FORMATIVO

Domenico Milito

(a cura di)

Apprendimento Inclusione Competenze e Valutazione



ea
ANICIA

DIDATTICA E SUCCESSO FORMATIVO

Collana diretta da Domenico Milito e Rosanna Tammaro

16

Comitato scientifico

Domenico Milito (UniBasilicata), Rosanna Tammaro (UniSalerno),
Achille M. Notti (UniSalerno), Giuseppe Spadafora (UniCalabria),
Claudio De Luca (UniBasilicata), Antonio Marzano (UniSalerno),
Giuseppe Elia (UniBari), Francesco Milito (UniBergamo),
Valeria Rossini (UniBari), Francesca Salis (UniUrbino).

volume sottoposto a doppio referaggio anonimo.

La collana persegue l'intento di affrontare aspetti e problemi salienti della didattica nella consapevolezza che proprio dalla sua qualità dipende l'effettiva maturazione delle competenze di coloro che si trovano coinvolti nel processo formativo.

I significati di parole chiave quali progettazione, valutazione, documentazione, relazione, comunicazione saranno esperiti attraverso i contributi che la ricerca educativa produrrà su queste tematiche.

Il principio ispiratore è quello di offrire spunti di analisi e di riflessione da cui possano scaturire efficaci strategie e strumenti operativi per supportare quanti siano coinvolti in percorsi di formazione, puntando anche all'inclusione.

Ricerca e sperimentazione sono il banco di prova dell'importante sfida, posta, tra l'altro, dalle politiche formative internazionali, europee e nazionali, di sconfiggere la dispersione scolastica nel contesto di una realtà sociale globalizzata e contraddistinta da radicali trasformazioni per effetto delle sofisticate innovazioni tecnologiche con riguardo a un settore vitale e determinate come quello della formazione delle nuove generazioni.

Indice

Introduzione di Domenico Milito 7

PARTE PRIMA

AMBIENTI, MODALITÀ E FORME DI APPRENDIMENTO

1. **Gli ambienti di apprendimento tra reale e virtuale** 13
di *Vincenzo Scalcione*
2. **Organizzazione del curricolo** 25
di *Maria Marino*
3. **Alternanza scuola-lavoro e formazione** 31
di *Carla Savaglio*
4. **Educazione degli adulti e *lifelong learning*** 47
di *Maria Esposito*
5. **Per una progettazione di respiro europeo** 71
di *Natina Cristiano*

PARTE SECONDA

DISAGIO SCOLASTICO, BES E INCLUSIONE

1. **I nuovi strumenti di progettazione dell'offerta formativa per l'inclusione** 79
di *Domenico Milito*
2. **Disabilità cognitiva verso l'adulità. Pratiche narrative nella prospettiva inclusiva** 93
di *Francesca Salis*
3. **Psicopedagogia dei bisogni speciali: analisi, metodi e strumenti** 111
di *Maria Anna Formisano*

- 4. I Bisogni Educativi Speciali e la scuola possibile** 123
di *Anna Maria Giarletta e Maria Tiso*
- 5. Educazione alle pari opportunità e prevenzione della violenza contro le donne** 133
di *Pina Arena*
- 6. Il Dirigente scolastico e la qualità dell'inclusione** 143
di *Rosa Giovanna Cairo*

PARTE TERZA
COMPETENZE, PROFESSIONALITÀ DOCENTE
E VALUTAZIONE

- 1. Competenze e cittadinanza attiva** 171
di *Francesco Milito*
- 2. La mediazione didattica per l'acquisizione delle competenze** 179
di *Anna Maria Schiano*
- 3. Le competenze in campo docimologico per la professionalità docente** 187
di *Mario Malizia*
- 4. Autovalutazione e compiti del Dirigente** 191
di *Marcella Crudo*
- Bibliografia* 207

1. Gli ambienti di apprendimento tra reale e virtuale

di Vincenzo Scalcione

Quando parliamo di ambienti di apprendimento indichiamo una tematica che si configura come *oggetto di ricerca*.

Tali parole afferiscono difatti a luoghi rispetto ai quali sviluppiamo un determinato punto di vista psicologico, che ce ne consente l'identificazione.

Tutto ciò avviene a seguito della loro specificità, identificabile nella funzione d'uso che essi esprimono nella loro qualificazione semantica e nell'attività educativa finalizzata all'apprendimento.

Al fine di meglio definire l'oggetto della nostra attenzione, torna utile ricordare le parole di Vygotskij: "*Quanto i bambini fanno oggi insieme, tanto saranno in grado di farlo domani da soli*".

In realtà, con questa affermazione, annotiamo un elemento di relazione che si definisce quando si attua un'attività comune.

Si tratta della messa in evidenza del tempo di relazione che conseguentemente implica la costruzione di legami che definiscono uno spazio *non fisico*: luogo all'interno del quale l'apprendimento avviene.

Gli ambienti di apprendimento sono difatti luoghi cognitivi, dove emergono le condizioni più efficaci, affinché si possa apprendere.

Una simile considerazione si lega poi, inestricabilmente, al senso stesso dell'azione educativa e alle finalità sottese ad essa, definendo una sorta di *apprendimento situato*¹.

¹ Il termine *situated learning* compare per la prima volta nel 1989 e fa riferimento a una concezione della conoscenza intesa come qualcosa che non può essere separata dal contesto (Iannaccone, Ligorio, 2001). Il termine fu coniato da John Brown, Allan Collins e Paul Duguid. Cfr.: J. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Learning and the Culture of Learning*, in "Education Researcher", vol. 18, n. 1.

“È importante non tanto ciò che si sa, ma, invece, saper trovare ciò che ci interessa”, ricordava Umberto Eco, figura totemica della cultura, le cui considerazioni risultano apprezzabili proprio in ragione degli elementi che hanno caratterizzato la sua riflessione, tanto vasta da apparire quasi enciclopedica.

Rispetto al contesto-classe, quello di maggiore interesse per i nostri fini, si collega a quanto appena ricordato e alla seguente affermazione: *Preferisco avere studenti che sanno dove ricercare le cose, piuttosto che studenti che sappiano le cose* (U. Eco).

Questo perché, oggi, abbiamo problemi a capire cosa sia la conoscenza.

Spesso e impropriamente usiamo il termine “*competenza*”, ma forse sarebbe opportuno recuperare il termine arcaico “*sapienza*”², capace di accostare ciò che è con l’attività condotta.

La rilevanza attribuita agli ambienti di apprendimento avviene, quindi, in concomitanza con il cambiamento di prospettiva, rispetto all’oggetto di studio delle scienze dell’educazione.

La sua diffusione è avvenuta contemporaneamente al cambiamento di prospettiva che, da un ventennio a questa parte, è stato registrato in campo psico-pedagogico.

Risulta opportuno chiarire il passaggio dal *paradigma dell’insegnamento* a quello *dell’apprendimento*: che parte da una visione incentrata sull’insegnamento (*che cosa insegnare*) e arriva a incarnare una prospettiva che punta sul soggetto che apprende e ai suoi processi, con particolare attenzione al contesto di supporto all’apprendimento³.

Di conseguenza, risulta necessario effettuare una riflessione puntuale “*su cosa insegnare*”.

Si è passati da una prospettiva incentrata sul soggetto a una che poggia l’attenzione sul contesto di apprendimento.

Procedendo lungo questa direttiva didattica, possiamo circoscrivere l’oggetto d’interesse generato, che parte dal discente che ap-

² φρόνησις, «saggezza» (→phronesis), espressione di perfezione spirituale, riguarda più specificamente il comportamento pratico e l’agire morale in [http://www.treccani.it/enciclopedia/sapienza_\(Dizionario di Filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/sapienza_(Dizionario%20di%20Filosofia)/)

³ Bruner, invece, sottolinea maggiormente il ruolo della cultura; per questo contribuisce a dare un’ulteriore connotazione al paradigma, creando il costruttivismo socio-culturale (Varisco, 2002).

prende, all'interno del contesto educativo organizzato. (Ambiente di apprendimento generativo - Generative Learning Environment)⁴.

Questa nuova prospettiva deriva dall'evoluzione dei tempi moderni e prende le mosse da un generale atteggiamento, che nella ricerca pedagogica ha inteso *fare i conti con il reale*.

Si tratta di una tradizione culturale che ha voluto fare del "sapere esperienziale", ad esempio quello applicato da Maria Montessori, il giardino all'interno del quale lasciar scoprire i contenuti delle scienze.

La necessità di superare gli ambienti di apprendimenti *rigidi* si è alimentata in questi lunghi anni anche di ragioni ideologiche.

Lo stesso Don Milani, che, in tempi non sospetti, chiedeva l'eliminazione della cattedra, andava a scontrarsi con l'intero sistema scolastico e sociale della sua epoca.

Dopo aver metabolizzato la trasformazione del '68 del secolo scorso italiano ci troviamo di fronte ad alcuni interrogativi spinosi, che tendono ad affrontare, attraverso l'integrazione e all'interno della pratica didattica, metodologie e strumentazioni tecnologiche volte a facilitare, guidare, favorire, l'efficienza degli ambienti di apprendimento.

A tal fine, procediamo nella ricognizione dei fattori essenziali per costruire percorsi di formazione che siano veramente tali.

L'ambiente dovrà soddisfare i bisogni fondamentali del bambino, necessità del lungo arco della vita che Abraham Maslow identificava nella Teoria dei bisogni⁵.



⁴ Si consideri come la natura comunicativa e l'elevato livello di interazioni tipiche della struttura di Ambienti di apprendimento avanzati sostiene processi generativi di collaborazione e di costruzione di conoscenze (Giordani, 2010).

⁵ Cfr. A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando Editore, Roma, 2010.

L'osservazione, intesa a consentire il raggiungimento e il pieno sviluppo delle potenzialità del soggetto in formazione, mette a valore le capacità possedute e permette, soprattutto in pedagogia, di evidenziare come un ambiente di apprendimento sia capace di delineare positivamente, all'interno di un contesto dato, non solo il processo stesso di acquisizione, ma anche relazioni significative fra gli appartenenti.

Quando strutturiamo ambienti di apprendimento, verificiamo che il metodo adoperato per la loro realizzazione possa rappresentare al meglio l'idea che un gruppo sia qualcosa di diverso della somma delle sue singole componenti⁶.

Simili considerazioni risultano essere di fondamentale interesse quando la logica relativa alla didattica trasmissiva trova un contraltare teorico.

L'interrogativo che occorre porre alla base dell'intervento pedagogico risulta essere il seguente: "Come costruiamo gli ambienti di apprendimento"?

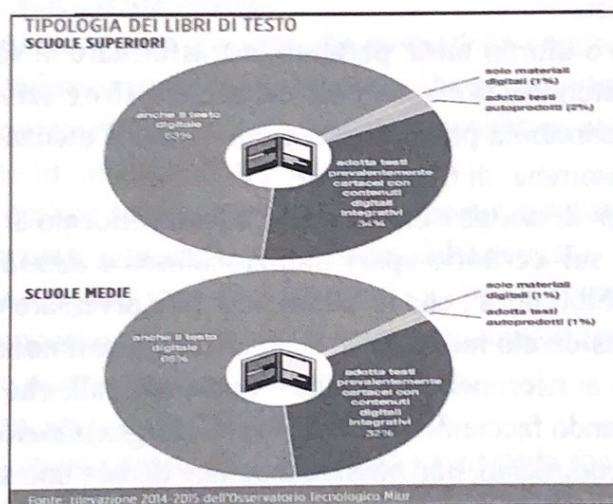
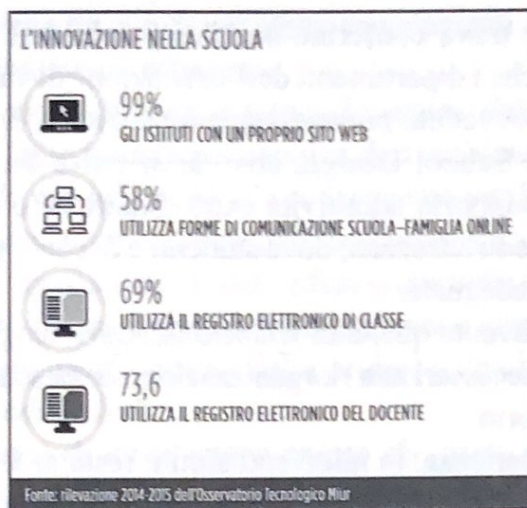
Tale quesito rappresenta il fulcro della pedagogia, specie se stimola una riflessione incisiva sulle modalità attraverso cui la persona diventa parte attiva della strutturazione degli ambienti di apprendimento.

Determinante, ai fini di un ambiente didattico-generativo, risulta essere proprio la strumentazione.

Ad oggi, il panorama scolastico vive una situazione fortemente differenziata non solo per la dotazione tecnologica, quanto per la sua modalità di impiego.

L'interazione intersoggettiva, collegata alla composizione strumentale dell'ambiente, è in grado di incidere fortemente sull'apprendimento, sia in termini di prodotto, che essenzialmente nel processo.

⁶ Cfr.: K. Lewin, *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.



A tal proposito, torna utile ricordare come l'habitat in cui ha luogo l'attività di insegnamento e apprendimento, sia contemporaneamente *spazio fisico e architettonico*.

Al contrario, l'idea dei *vuoti contenitori* dello Spazio newtoniano, in cui si svolge la pratica educativa, caratterizzati da universale omologazione, ha radici antiche nella scuola italiana.

Tuttavia, l'osservazione dei contesti educativi dimostra come l'ambiente fisico non è qualcosa di avulso dalla realtà scolastica, poiché la struttura, la conformazione, la qualità e la predisposizione equivalgono a un *terzo insegnante*, come mette in evidenza Malaguzzi.

Un'idea che trova conferma nei dati forniti dall'OECD⁷, dove viene indicato che i dipartimenti dell'educazione di varie nazioni europee hanno provveduto preventivamente a dotarsi di architetti specializzati nello School Design, così da allestire scuole con spazi potenziati, da supporto ad attività extra-didattiche e in sinergia col territorio, ambienti attrezzati, dove studenti e docenti, possono creare aree educative adeguate.

La finalità diventa quella di *rifunzionalizzare* luoghi fisici e renderli fruibili e necessari alla riorganizzazione della scuola nuova, che si apre al territorio.

Il punto di partenza, in interventi simili, restano le reali esigenze manifestate dagli alunni, dalla componente genitoriale e dal personale scolastico.

L'obiettivo ultimo mira, pertanto, a trasformare la scuola in un luogo di interconnessione, un polo capace di offrire servizi al territorio e alla comunità più allargata e non solo all'utenza scolastica: una sorta, insomma, di *Civic center*.

Gli esempi di azione a cui guardare hanno collocato al centro dell'intervento sul territorio spazi tradizionalmente *deboli*, come, ad esempio, la biblioteca⁸, che in futuro potrebbe diventare un punto di forza, se considerato luogo di servizio all'intera comunità.

In merito ai riferimenti normativi⁹ internazionali, che prendiamo in esame quando facciamo riferimento alla riorganizzazione dei contesti di apprendimento, non possiamo evitare di dare uno sguardo agli

⁷ L'organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) (in inglese *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD); in francese *Organisation de coopération et de développement économiques* (OCDE)) è un'organizzazione internazionale di studi economici per i paesi membri, paesi sviluppati aventi in comune un sistema di governo di tipo democratico e un'economia di mercato.

⁸ In merito, si prendano in considerazione le Indicazioni Nazionali 2012: "Particolare importanza assume la biblioteca scolastica, anche in una prospettiva multimediale, da intendersi come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture".

⁹ Nelle Indicazioni Nazionali 2012 viene ricordato come "l'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità".

esiti delle ricerche OCSE che evidenziano elementi specifici di ambienti di apprendimento efficaci.

L'organizzazione di spazi e tempi diventano determinanti nella esplicitazione della qualità pedagogica dell'ambiente educativo su cui impostare la progettazione e la conseguente verifica.

Questa teoria viene avvalorata dall'uso corrente e inconsapevole di spazi flessibili, sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria.

Quanto detto finora, a livello di progettazione organica, trova valenza e omogeneità all'interno della proposta rivoluzionaria delle "Avanguardie educative".

Un movimento di innovazione questo che porta a raccogliere le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola.

Il riferimento è a un progetto che nasce dalla congiunta collaborazione tra Indire e circa 22 scuole-pilota, che hanno inteso introdurre nelle scuole elementi innovativi, capaci di modificare ambienti di apprendimento in luoghi dell'apprendere.

Nello specifico vengono proposte le seguenti finalità:

- trasformare il modello trasmissivo della scuola;
- sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;
- creare nuovi spazi per l'apprendimento;
- riorganizzare il tempo del *fare scuola*;
- riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;
- investire sul capitale umano ripensando i rapporti;
- promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile¹⁰.

In una simile prospettiva, è evidente la presenza di una società nuova in cui gli studenti sono profondamente cambiati rispetto a quelli del passato. La scuola deve diventare il perno centrale in grado di trainare la sua uscita dal modello industriale, rinchiuso in una logica trasmissiva del sapere.

All'interno di questo progetto viene affrontato il tema centrale della riorganizzazione del tempo della didattica nell'ambito delle tre

¹⁰ Avanguardie Educative, Manifesto per l'Innovazione, <http://avanguardieeducative.indire/wp-content/uploads/2014/Manifesto-AE.pdf>

dimensioni classiche di Spazio, Tempo e Didattica. Sono 12 le idee innovative del Movimento:

- Aule laboratorio disciplinari;
- Spazio flessibile (aula 3.0);
- Boccato con credito;
- Compattazione del calendario scolastico;
- Teal (tecnologie per l'apprendimento attivo);
- Integrazione cd/libri di testo;
- Spaced learning (apprendimento intervallato);
- Ict lab;
- Flipped classroom (la classe capovolta);
- Didattica per scenari dentro/fuori la scuola;
- Debate (argomentare e dibattere).

Si tratta di una rivisitazione radicale della strutturazione degli ambienti scolastici, che siamo abituati a conoscere in una prospettiva di società *liquida*, in le cui principali risorse sono: la conoscenza, l'inventiva, l'immaginazione, la capacità di pensare e il coraggio di pensare in modo differente¹¹.

Le classi diventano tematiche e gli studenti, nella scansione oraria, si muovono in un circuito di mappe concettuali visive, mentre i docenti rimangono fermi sempre nello stesso spazio, in attesa dell'arrivo del gruppo-classe.

Vi sono scuole *“dove è possibile essere se stessi, lavorare e creare opportunità di approfondimento, permettere ai ragazzi di diventare la migliore versione di sé, affrontando il mondo con entusiasmo”*, come afferma Carina Leffler, Coordinatrice e responsabile della Vittra International Schools, in Svezia, dove si sta rivoluzionando l'idea di istruzione e apprendimento.

Si è parlato di una *crowdsourcing* del sapere, ossia di una co-costruzione degli apprendimenti, in cui si partecipa alla raccolta degli elementi e alla definizione degli obiettivi da raggiungere, proiettando l'attività didattica al di fuori delle pareti scolastiche, grazie al lavoro degli studenti, che, spesso, sono portatori di informazioni non ap-

¹¹ Cfr.: Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2012. <http://www.doppi-ozero.com/materiali/fuori-busta/zygmunt-bauman-conversazioni-sull%E2%80%99educazione>

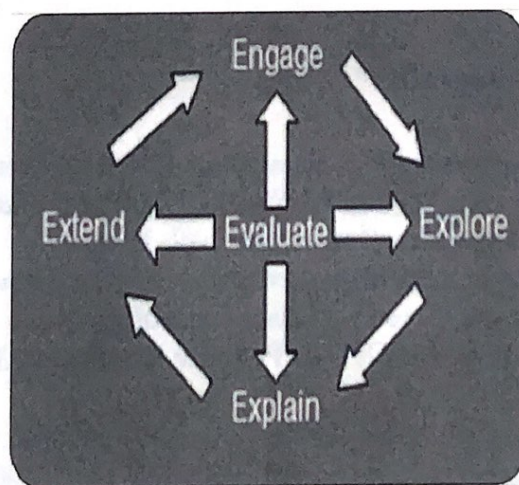
prese nella didattica tradizionale, ma che inseriscono all'interno di questi nuovi ambienti di apprendimento.

È un argomento interessante a cui rivolgere la nostra attenzione.

È il caso di ricordare le aule 3.0, progettate sulla scia delle esperienze del Future Classroom Lab di European Schoolnet e del modello TEAL (Technology-Enabled Active Learning) proposto dal MIT, dove si riscopre il ruolo e la funzione del laboratorio come micro-rappresentazione di spazi aperti, mobili e componibili per la didattica digitale.

Parliamo di una soluzione evoluta di laboratorio multimediale-multifunzionale in cui si combinano strutture fisse e mobili, come arredi, computer e rete, tanto da poter ospitare fino a 70 studenti: una sorta di laboratorio classico, multimediale e linguistico, è la classe 2.0 (promossa dal MIUR nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale nel 2009), in cui la videoproduzione e la didattica sociale sono parte integrante dell'attività didattica.

In questa nuova aula, arredata con tavoli colorati, di forma circolare e scomponibili, con grandi pannelli riscrivibili e magnetici alle pareti, il docente favorisce la costruzione dell'apprendimento dei suoi alunni attraverso il metodo dell'*enquiry learning*¹².



¹² IBSE: Metodo che mette al centro gli studenti, coinvolgendoli in modo attivo nella costruzione della conoscenza; approccio pedagogico sviluppato per promuovere la scienza e il metodo scientifico; è strutturato secondo un processo ciclico; si articola in 5 fasi di apprendimento.

L'abbandono della lezione frontale consente di superare i limiti della standardizzazione della didattica e del ruolo passivo degli studenti.

Al contempo, aumenta il *feedback* contestuale in relazione alla reale comprensione che consente lo sviluppo di problematiche specifiche in contesti marcatamente interculturali.

Favorisce, altresì, la trasformazione delle abituali pratiche di studio ed esercitazione, spesso finalizzate alle verifiche superficiali dell'apprendimento, che attestano una mera memorizzazione di nozioni, verso la costruzione di contesti di apprendimento attivi e partecipati¹³.

Tale modalità di intervento risulta di particolare interesse, perché veicola in sé la capacità di coniugare elementi della tradizione culturale e della sfida lanciata dalla *flipped classroom*, riprogrammata su codice 3.0.

Si tratta del *debate*, assurta a disciplina curricolare nel mondo anglosassone, che permette un confronto entro il quale due squadre (composte ciascuna di due o tre studenti) sostengono e controbattono un'affermazione o un argomento dato dall'insegnante e si pongono, a seconda della circostanza, in un campo a favore (*pro*) o nell'altro contro, che ricorda l'*ambasceria ateniese* portata a Roma da Critolao, Carneade e Diogene di Babilonia nel 155 a. C..

Riferimenti bibliografici

Bauman Z., *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2012.

Brown J., Collins A., Duguid P., *Situated Learning and the Culture of Learning*, in "Education Researcher", vol. 18, n. 1.

Giordani E., *Sul tema della rappresentazione grafica del suono e della musica*, in Fiocchetta G. (ed.), *Musica e tecnologia nella scuola italiana. Rapporto 2010*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 3-4, Le Monnier, Milano, 2010.

Iannaccone A., Ligorio M.B., *Situated cognition in Italia: Stato dell'arte*, in "Revue suisse des sciences de l'éducation", n. 3, 2001.

Lewin K., *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

Malaguzzi L., *Tenerezza-Tenderness*, Reggio Children Publisher, Reggio Emilia, 1995.

¹³ Cfr. TEAL - Tecnologie per l'Apprendimento Attivo, http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2016/04/AE_07_TEAL.pdf

- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando Editore, Roma, 2010.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1952.
- Montessori M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, III edizione ampliata, Loescher, Roma, 1935.
- Vygotskij L.S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti UP, Roma, 2011.

Domenico Mellini
(a cura di)

Apprendimento Inclusivo Competenze e Valutazione

ISBN: 9788867093045
Prima edizione: giugno 2017

© 2017 - Editoriale Anicia S.r.l.
Via S. Francesco a Ripa n. 67
00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5882654
Sede legale: Via di Trigoria n. 45
00128 Roma - Tel. 06.5060468
www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

*I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.
Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.*