

Generazione Web Lombardia e innovatività didattica: quale ruolo per il docente?

Federica Baroni, Marco Lazzari, Flavia Pecorari
Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro - Università degli Studi di Bergamo
Piazzale Sant'Agostino, 2 – 24129 Bergamo
{federica.baroni, marco.lazzari, flavia.pecorari}@unibg.it

A partire dall'iniziativa Generazione Web Lombardia, si propongono riflessioni sul ruolo del docente come designer e sul potenziale trasformativo di azioni territoriali incentrate sulla didattica digitale.

Area di riferimento: Scuola Digitale e Formazione Docenti

1. Introduzione

Generazione Web Lombardia (GWL) è un'iniziativa regionale, in accordo con il MIUR, finalizzata a "promuovere la diffusione, nelle istituzioni scolastiche e formative, di azioni di innovazione tecnologica nella didattica". Inquadrata nel programma Agenda Digitale Lombarda, si riferisce al Piano Nazionale Scuola Digitale e alla Strategia Europa 2020 e intende promuovere l'**innovazione pedagogica**, qualificare il sistema formativo regionale e rafforzare la competitività economica del territorio.

L'intento di questo contributo è di discutere, a fronte della significativa introduzione delle ICT nelle scuole lombarde, sul concetto di "innovatività didattica" - centrale in GWL - e sulla conseguente riformulazione della professionalità docente.

Dal 2012 ad oggi, tre bandi hanno previsto l'acquisto di dispositivi tecnologici ad uso collettivo e individuale per la predisposizione di classi digitali. Il presupposto è nel valore trasformativo dei linguaggi e degli strumenti delle ICT unito al rinnovamento delle pratiche di insegnamento-apprendimento [Maragliano, 2004; Calvani, 2007; Rivoltella, 2013]. Al finanziamento, rivolto a scuole statali, paritarie e a centri di formazione professionale per le classi del secondo ciclo, afferiscono due macro-azioni: la dotazione tecnologica e la formazione. L'azione di aggiornamento rivolta ai docenti, attualmente in corso, si articola su tre livelli: acquisizione di abilità d'uso degli strumenti (tablet, notebook, LIM); creazione di unità di apprendimento e di unità di apprendimento condivise, attraverso il modello della didattica laboratoriale e per competenze.

Se il progetto GWL intende rendere la scuola un sistema innovativo più funzionale e partecipe ai cambiamenti portati dai media digitali, come si delinea il ruolo dell'insegnante e quali sono i passaggi-chiave di azioni come questa della Regione Lombardia?

2. Generazione Web e innovazione della funzione docente

Il concetto di “innovazione didattica” riassume e qualifica la modalità di valutazione dei progetti presentati dalle scuole. I finanziamenti e le premialità assegnate da GWL nel secondo bando (2013), implicano, tra gli altri, criteri valorizzanti la trasformazione degli ambienti di apprendimento (max 40 punti), le metodologie didattiche (max 15 punti), il setting (max 15 punti), la valutazione (max 10 punti), i rapporti con le famiglie (max 10 punti) e l’innovazione della funzione docente (max 10 punti). Il concetto di “innovazione della funzione docente”, oggetto della discussione, risulta così esplicitato: “formazione in e-learning dei docenti e documentazione dei materiali impiegati”. La valutazione utilizza due indicatori quantitativi (di efficacia): il “numero di docenti formati” (max 5 punti); il “numero di giornate di formazione” (max 5 punti). Alla prima valutazione segue una seconda, qualitativa, che riguarda le “comprovate conoscenze e competenze sviluppate dai docenti, con particolare riferimento al documento UNESCO-ICT” (max 20 punti) [BURL, 2013].

L’UNESCO, per descrivere la crescita professionale dei docenti rispetto all’uso delle tecnologie, si avvale di indicatori di livello che vanno dalla semplice “alfabetizzazione digitale” all’idea dell’“insegnante come modello di creatore di conoscenza”: il livello della conoscenza si integra a quello della competenza e include l’abilità di “gestione e guida”.

Un docente è competente se costruisce una comunità di apprendimento in classe e sperimenta una didattica innovativa in collaborazione con colleghi ed esperti esterni: i dispositivi di rete e le risorse digitali servono a creare spazi di condivisione tra professionalità e sono un veicolo efficace per la diffusione di buone pratiche [UNESCO, 2011].

3. Quale sfida attende l’insegnante nella scuola digitale?

3.1 Una nuova immagine di docente

La sperimentazione lombarda apre un’aspettativa interessante sulla formazione qualitativa del docente orientata alla ristrutturazione del suo bagaglio professionale e inclusiva di un cambio di paradigma.

Da tempo la ricerca pedagogica ha dialettizzato il tema del rinnovamento del profilo professionale del docente [Schön, 1983; Pellerey 2005] nella direzione di un modello dinamico in cui la **riflessione sull’esperienza** della pratica ricorre in momenti diversi: prima dell’azione, per focalizzare come operare rispetto ai propri schemi concettuali; nell’azione, con il ricorso a pratiche, linguaggi, strumenti; dopo l’azione, per integrarla o correggerla.

L’attuale diffusione di dispositivi mobili (tablet, smartphone) sta cambiando ulteriormente la geografia dell’educazione e sollecita gli insegnanti all’acquisizione di competenze nella direzione del Design [Laurillard, 2012]. L’“apprendimento ubiquo”, secondo il *New London Group*, apre al nuovo paradigma educativo che fa leva sull’*affordance* dei media digitali: la tecnologia facilita l’azione e può “interrogare il recupero di qualità didattica” [Cope e Kalantzis, 2009]. L’immagine del docente che usa le tecnologie come

ampliamento della propria cassetta degli attrezzi, in una modalità “da esperto”, lascia il posto a quella dell’educatore il cui intervento si qualifica per la valorizzazione della competenza dello studente. La “scuola digitale” mette al centro dell’agire didattico il “fare” con le ICT e valorizza la pratica in classe, che include tanto l’autorialità creativa e critica dello studente nella produzione di contenuti interattivi e collaborativi, in uno spazio di circolazione di cultura [Rivoltella e Rossi, 2012], quanto l’operatività del docente, al quale spetta la mediazione espressa nella modellizzazione e nella trasposizione didattica [Damiano, 2006].

In queste trasformazioni, dunque, quale spazio recupera la dimensione educativa? Se è evidente il superamento del ruolo tradizionale di “insegnante esperto” e di quello costruttivista di “facilitatore”, acquista importanza la **formazione qualitativa** del docente a favore dell’insegnante “attivatore” in una relazione apprenditiva di partenariato [Hattie, 2012].

3.2 Il docente come designer

Design è la parola chiave di questo indirizzo pedagogico che nasce dal bisogno di sviluppare nei docenti la capacità di progettare e di realizzare riflessivamente nuove pratiche incorporate in obiettivi e valori, inclusivi del cambiamento culturale e comunicativo in atto. La comparsa delle nuove tecnologie evidenzia una relazione complessa tra insegnante, allievo, sapere e artefatti digitali e necessita che il docente acquisisca, in primo luogo, le metodologie delle nuove pratiche laboratoriali e della ricerca educativa adeguandole alla comunicazione formativa. In questa direzione la “Flipped Lesson”, gli “Episodi di Apprendimento Situato”, i “Microcontents” o il “Cooperative Learning” possono essere il punto di partenza per integrare le ICT alle tradizionali abilità di letto-scrittura, in un processo aperto alla prospettiva della dimensione sociale e collaborativa dell’apprendimento. La progettazione implica una serie di operazioni: trasposizione didattica degli “oggetti culturali”; mediazione dei contenuti in ambienti e strumenti funzionali all’apprendimento; regolazione dell’agire didattico prima, durante e dopo l’azione; documentazione delle forme culturali attraverso archiviazione o condivisione [Kagan, 2012; Laurillard, 2012]. La costruzione delle conoscenze, per lo studente, non si caratterizza più per l’esclusiva acquisizione soggettiva di un “oggetto culturale” progettato e pianificato dal docente, ma si trasforma in un’operazione di “montaggio culturale” regolato dalla riorganizzazione, in azione, di diversi aspetti dell’intervento educativo e didattico [Rivoltella e Rossi, 2012]. Le nuove tecnologie, basate sulla velocità e sull’autorialità, intercettando diversi stili di apprendimento e permettendo la comunicazione multimodale, sono un’opportunità di **integrazione di teoria e pratica**, riflessione e azione, non solo per gli studenti, ma anche per il docente. Quest’ultimo, orientandosi in una dimensione di ricerca-azione, può recuperare il meglio della tradizione sull’insegnamento [Bertagna, 2012].

4. Conclusioni

Nell'attuale contesto, nella percezione del docente, possono emergere difficoltà legate alla propria matrice formativa e organizzativa tradizionale, al timore della forza centrifuga delle tecnologie e dei nuovi setting unito al rischio dell'assenza di apprendimenti significativi. Occorre che GWL preveda fasi che aiutino il docente a dare senso all'uso delle tecnologie, a governare – anziché subire - la trasformazione cambiando il paradigma, nella direzione di una didattica basata sulla scoperta e sull'esperienza. Occorre prevedere fasi di riflessione e **condivisione delle pratiche** realizzate, rilevandone i punti di forza in relazione ai risultati e ai valori educativi. Le buone pratiche riflessive devono poter spingere al rinnovamento della professionalità e alla ridefinizione di una nuova prospettiva, inclusiva di un cambio di paradigma nella direzione del "farsi luogo di ricerca culturale" [Rivoltella, 2013].

GWL (e ogni eventuale altra iniziativa simile) sarà una sfida interessante se saprà tradurre l'"innovatività" da prodotto a processo, se riformulerà conseguentemente la figura del docente e se saprà generare azioni didattiche condivisibili e trasferibili in altre (e più) realtà educative.

Bibliografia

[Bertagna, 2012] Bertagna G., Generazione web. Una scommessa da non perdere. Nuova Secondaria, 2, 2012, 13.

[BURL, 2013] Bollettino Ufficiale Regione Lombardia. N. 22 del 30 maggio 2013.

[Calvani, 2007] Calvani A., Tecnologia, scuola, processi cognitivi, Franco Angeli, Milano, 2007.

[Cope e Kalantzis, 2009] Cope B., Kalantzis M., Ubiquitous Learning, Champaign IL. University of Illinois Press, 2009.

[Damiano, 2006] Damiano E., La nuova alleanza, Editrice La Scuola, Brescia, 2006.

[Hattie, 2012] Hattie J., Visible learning for teachers, Routledge, London, 2012.

[Kagan, 2012] Kagan J., Le tre culture, Feltrinelli, Milano, 2012.

[Laurillard, 2012] Laurillard D., Teaching as a Design Science, Routledge, London, 2012.

[Maragliano, 2004] Maragliano R., Pedagogie dell'e-learning, Laterza, Roma-Bari, 2004.

[Pellerey 2005] Pellerey M., Educare, LAS, Roma, 2005.

[Rivoltella, 2013] Rivoltella P.C., Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato, Editrice La Scuola, Brescia, 2013.

[Rivoltella e Rossi, 2012] Rivoltella P.C., Rossi P.G., L'agire didattico, Editrice La Scuola, Brescia, 2012.

[Schön, 1983] Schön D.A., Il progettista riflessivo, Dedalo, Bari, 1983.

[UNESCO, 2011] UNESCO, ICT Competency Framework for Teachers. 2011 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>