

La formazione degli insegnanti:
problemi, prospettive e proposte
per una scuola di qualità
e aperta a tutti e tutte

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Elena Zizioli

Sessioni parallele



ISBN volume 978-88-6760-944-4
ISSN collana 2611-1322



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Interventi

- 389 **Antonio Borgogni, Valeria Agosti**
Il corporeo invadente: l'esperienza laboratoriale come prospettiva formativa
- 393 **Maria Buccolo**
Lo sviluppo delle competenze emotive nella formazione continua del docente di scuola primaria
- 398 **Laura Cerrocchi, Lavinia Bianchi**
Percorsi di istruzione integrati nei CPLA: una Ricerca-Azione-Formazione. Tra processi e pratiche di istruzione ed Educazione degli Adulti e di formazione iniziale e continua e di sviluppo professionale degli insegnanti
- 403 **Gina Chianese, Caterina Bembich**
Lo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia come occasione di tras-formazione permanente
- 407 **Giuseppina D'Addelfio, Maria Vinciguerra**
La pedagogia della famiglia nella formazione di dirigenti e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria
- 411 **Francesca Dello Preite**
Formare e formarsi in ottica di genere. Una riflessione sulle competenze del personale docente della scuola dell'infanzia e primaria
- 415 **Paolo Di Rienzo**
Le competenze strategiche dei docenti dei CPLA in servizio presso le istituzioni carcerarie
- 419 **Valerio Ferro Allodola**
Come costruire le competenze digitali nella formazione continua del docente di scuola Primaria
- 425 **Silvia Fioretti**
Lo sviluppo delle competenze professionali nella percezione delle e degli insegnanti
- 429 **Zoran Lapov**
Saper incorporare le diversità (e le affinità): una competenza interculturale da modellizzare
- 433 **Lorena Milani**
Formare alla ricerca, alla sperimentazione e all'innovazione
- 438 **Elisabetta Musi**
Parole che "fanno fiorire l'esistenza" o che diminuiscono le possibilità di essere. Una ricerca sul valore educativo e dis-educativo delle parole nei servizi educativi e nella scuola
- 442 **Elena Pacetti, Alessandro Soriani**
Giochiamo insieme? Per una professionalità ludica dell'insegnante nella scuola primaria
- 449 **Anna Paola Paiano**
Benessere formativo e child safeguarding: prospettive pedagogiche per il contrasto dei fenomeni di abuso e maltrattamento

Come costruire le competenze digitali nella formazione continua del docente di scuola Primaria

Valerio Ferro Allodola

*Dottore di ricerca - Ateneo Telematico eCampus
valerio.ferroallodola@uniecampus.it*

1. Pandemia e scuola: tra mondo reale e virtuale

A partire dall'irruzione della pandemia a marzo del 2020, costrutti quali "Didattica a Distanza" (DaD) e "Didattica Digitale Integrata" (DDI) sono entrati a far parte – ineluttabilmente – del dibattito scientifico e pubblico a livello globale e italiano, in particolare.

Per comprendere ciò che è successo nel nostro Paese, è necessario partire dalle origini.

L'informatica, infatti, è stata interpretata in Italia – per troppo tempo – come mero sussidio nei processi di insegnamento/apprendimento e questo ha prodotto una mancanza di approfondimento sulle reali potenzialità delle tecnologie digitali, oltre che un ritardo nella formazione dei docenti.

La formazione continua del docente (dalla scuola Primaria in poi) è stata troppo spesso affidata a professionalità esperte nella tecnica, ma non nella didattica. Questo ha prodotto una scarsa motivazione degli insegnanti, anche a causa del lessico tecnico utilizzato per presentare le nuove tecnologie.

Al contempo, abbiamo assistito al diffondersi di una dicotomia "distanza-presenza sbagliata" (Biondi, 2021), per la quale si è appreso che l'apprendimento a distanza richiede una pianificazione diversa, non può essere improvvisato e offre molte nuove opportunità.

Il ruolo formativo delle nuove tecnologie richiede, dunque: a) una pianificazione sulla base delle finalità del processo formativo e sui contenuti del processo di apprendimento e b) che esse siano utilizzate prevalentemente dagli studenti e non dai docenti che, invece, si qualificano come *progettisti, mediatori, stimolatori e supervisori*.

L'esperienza della pandemia ci invita a pensare ad un modello di scuola *onlife* (Floridi, 2015), poiché "non si distingue più se siamo online o offline, ma addirittura non è più ragionevole [chiederselo]" (*Ibidem*). Tre sono gli aspetti centrali di tale modello:

- la dimensione asincronica della realtà virtuale mediante la tecnologia digitale;
- lo schermo del *device* divide e unisce al contempo, inserendo distanza nella presenza e presenza nella distanza;

- i docenti e gli studenti stanno sperimentando modalità nuove di costruire – in modo collaborativo – la conoscenza.

L'apprendimento non avviene, quindi, solo entro i confini di una classe in presenza e questo richiede di ridefinire *cosa* costituisce una comunità educativa o di apprendimento e quali debbano essere le finalità ultime del sistema di istruzione.

Lo schema che segue, sintetizza i tre passaggi che hanno caratterizzato le diverse fasi dei processi di insegnamento e apprendimento dall'inizio della pandemia a scuola. L'ultima fase, rappresenta il punto di convergenza delle precedenti e la vera sfida del prossimo futuro.

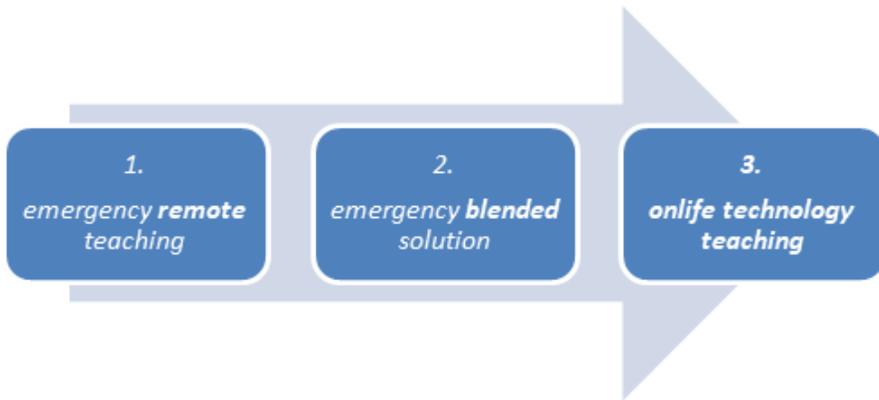


Figura 1 Fasi dei processi di insegnamento e apprendimento a scuola durante la pandemia

Rimane centrale – in ogni caso – il rapporto docente-studente. Le tecnologie informatiche devono essere governate dall'esperienza e dalla professionalità del docente, che ha il compito di contestualizzarle nel progetto didattico complessivo.

La sfida risiede nell'integrare le tecnologie informatiche nell'insegnamento tradizionale senza sostituirlo ma, al contrario, consentendo agli studenti di apprendere riflessivamente e in maniera cooperativa, nel contesto dell'enorme massa di informazioni che trovano in rete, selezionandole opportunamente per il proprio apprendimento e prestando attenzione – tra l'altro – ai rischi della cosiddetta "infodemia" (Rothkopf, 2003) o "bulimia informativa" (Gori, 2018).

2. Le competenze digitali nel quadro comune europeo: quale formazione per gli insegnanti

Il problema della *Digital Competence* (Competenza Digitale) in ambito scolastico occupa grande spazio nel dibattito corrente (PNSD, Legge 107/2015); organismi internazionali come l'OCSE, l'UE (Competenze chiave del 2006 e l'aggiorna-

mento del 2018; DigCompEdu, 2017) e l'UNESCO lavorano per favorire l'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione in una società sempre più digitalizzata.

Le competenze digitali si configurano come competenze di tipo multidimensionale complesso e interconnesso:

- presuppongono le capacità di base (lettura, *numeracy*, *problem solving*);
- integrano abilità e capacità di natura cognitiva, relazionale e sociale.

La prima definizione rilevante di “competenza digitale”, è quella che fa capo alle Competenze chiave, contenute nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del dicembre 2006: “Saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet”.

Quella successiva – compresa nelle Competenze chiave e contenuta nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 – precisa e amplia la precedente, evidenziando il tema della ciber-sicurezza, le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.

Infine, il DigCompEdu del 2017 precisa che: “La professione docente deve rispondere ad una domanda in rapida evoluzione e quindi gli educatori necessitano di un insieme di competenze sempre più ampio. In particolare l'ubiquità dei dispositivi digitali e il dovere di aiutare gli studenti a diventare digitalmente competenti richiede agli educatori di sviluppare la loro competenza digitale”.

Una delle competenze che la scuola odierna dovrebbe formare è, dunque, quella della *digital literacy* (Gilster, 1997; Calvani et al., 2009; Rivoltella, 2020), ovvero il saper usare con padronanza e spirito critico le tecnologie che diventano, di conseguenza, uno strumento funzionale al processo formativo.

La formazione continua è, quindi, un aspetto cruciale per quanto riguarda l'utilizzo delle TIC (Tecnologie di Informazione e di Comunicazione) nella scuola. Nello specifico, il docente:

- non ha più il controllo totale della lezione;
- deve fronteggiare gli stimoli che giungono continuamente;
- deve accettare di modificare un progetto iniziale, di schiudersi a nuove idee;
- deve concentrarsi sul processo e sulla partecipazione e comprensione degli alunni piuttosto che sul prodotto finale.

Il docente, in sostanza, si qualifica come *guida* e *supporto* agli studenti e ha la responsabilità di fornire le linee portanti del lavoro, i contenuti didattici, ma permettendo ai discenti di elaborarli liberamente.

Di seguito, si riporta una tabella che riassume le principali differenze tra un modello di scuola tradizionale e un modello di scuola “onlife”, che supporta e integra le tecnologie digitali.

Docente	Trasmette conoscenze	Guida e supporta lo studio
Studente	Riceve i contenuti in modo passivo	Interagisce con i contenuti e con il docente e apprende anche in modo cooperativo
Classe	Luogo di trasmissione dei saperi	Comunità di pratica in cui si condividono e si costruiscono insieme i saperi e gli apprendimenti
Processo di apprendimento	Unidirezionale, dal docente al discente	È attivo e collaborativo
Contenuti	Rigidi e prestabiliti	Flessibili e personalizzabili
ICT	Costituiscono un supporto alla lezione tradizionale	Contribuiscono a creare ambienti di apprendimento attivi e collaborativi

Tabella 1 Differenze tra modello di scuola tradizionale e modello di scuola “onlife” [ripreso da Ferro Allodola, 2021, p. 197]

Fondamentali, infine, sono le competenze digitali del docente, articolate nel *DigCompEdu* (2017)¹:

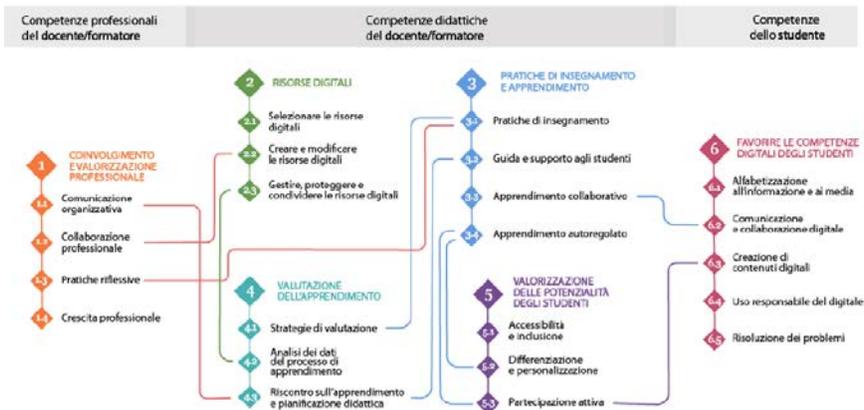


Figura 2 Le competenze digitali del docente del quadro *DigCompEdu* e le loro interconnessioni [Ripreso da: Bocconi, Earp, Panesi, 2018, p. 6]

1 Versione italiana a cura del Centro Nazionale delle Ricerche - CNR, disponibile al seguente link: http://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf (accesso online del 25/02/2022, ore 09:35).

L'attenzione non è posta sulle competenze tecniche. Piuttosto, il quadro mira a dettagliare *come* le tecnologie digitali possono essere utilizzate per migliorare e innovare l'istruzione e la formazione.

3. Conclusioni

L'ostacolo maggiore che i docenti si trovano a fronteggiare nell'attuazione di un piano di rinnovamento della scuola e della didattica è rappresentato dal *modo* in cui si possono integrare nuovi strumenti e metodologie, in una scuola in cui programmi e metodi si sono andati consolidando nei decenni senza mai essere ripensati e/o rifondati; condizione questa essenziale per sfruttare in modo corretto e produttivo le possibilità offerte dalle nuove tecnologie, ottimizzando i risultati di un investimento altrimenti sterile.

All'insegnante è richiesta non solo capacità d'uso dello strumento, ma l'adozione di una vera e propria "cultura digitale" che lo renda in grado di governare il mezzo (con i suoi linguaggi), così da indirizzarlo verso una riformulazione della propria disciplina, in riferimento alle modalità con cui per anni è stata insegnata. L'obiettivo è anche quello di costruire una consapevolezza che riguarda l'uso critico delle tecnologie digitali con riferimento, in particolare, al "paradigma della cura digitale" (Mannese, Lombardi, 2018).

Come ha recentemente affermato l'UNESCO (2021, p. 101): "Il semplice consumo di media digitali, anche didattici, raramente offre agli studenti la distanza critica per considerare nuove possibilità per il digitale. L'istruzione deve considerare le interazioni digitali come una materia di indagine e di studio e non solo come mezzo per il perseguimento di obiettivi curriculari"².

Riferimenti bibliografici

- Biondi G. (2021). Distanza-presenza una dicotomia sbagliata. *Studi Sulla Formazione - Open Journal of Education*, 23(2), 7-12.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, 39-46.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. New York: Springer.
- Gilster P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Gori U. (ed.). (2018). *Cyber Warfare 2017: Information, Cyber e Hybrid Warfare: contenuti, differenze, applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

2 Traduzione dall'inglese a cura di chi scrive.

- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatale*. Brescia: Scholé.
- Rothkopf D.K. (2003). When the buzz bites back. *The Washington Post*. Retrieved February 25, 2022, from <http://www.washingtonpost.com/archive/opinions/2003/05/11/when-the-buzz-bites-back/bc8cd84f-cab6-4648-bf58-0277261af6cd/>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris.