

FORMAZIONE DEGLI E- TUTOR 2006

Ufficio Scolastico Regionale del Veneto

In collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova

RIFLESSIONI PER LA FORMAZIONE IN RETE

di Tiziana Cavedoni

PERSONALIZZAZIONE E PENSIERO

Prima di affrontare il concetto di personalizzazione del percorso formativo, può risultare utile ripercorrere per sommi capi il metodo rogersiano.

Secondo Rogers il pensiero è una forza di vita che può essere definita come la tendenza fondamentale dell'organismo, nella sua totalità, ad attualizzare le proprie potenzialità; essa opera sia sul piano ontogenetico che su quello filogenetico e ha bisogno, per poter funzionare, di un contesto di relazioni umane positive.

Il metodo che l'autore propone per accompagnare lo sviluppo del pensiero è qualificato come "non direttivo" in quanto rispetta le tendenze vitali e autoregolantis dell'individuo, promuove il processo di modificazione della personalità individuale, si affida non a tecniche o all'interpretazione, ma all'empatia, concetto cardine dell'impianto rogersiano.

L'empatia (da empateia, passione) viene intesa come la comprensione dell'altro che si realizza immergendosi nella sua soggettività, senza sconfinare nella identificazione; l'affiancamento dell'altro avviene se c'è capacità di considerazione o accettazione positiva incondizionata, in assenza di giudizio (comprensione empatica).

Nella prospettiva di Rogers non direttività significa rispetto della libertà e dell'autodeterminazione dell'altro e contemporaneamente autoeducazione continua tra due esseri umani in crescita; la lezione di umiltà che arriva da Rogers è valida perchè sempre ci ricorda la necessità di calarsi ogni volta nella relazione sapendo di uscirne trasformati, avendo chiara la relatività delle nostre convinzioni.

Personalizzare l'apprendimento significa, pertanto, co-costruire un'architettura condivisa tra tutti gli apprendenti tale da consentire il passaggio al "praticante competente", cioè colui che ha una comprensione profonda, flessibile, situata del dominio di sua competenza.

È utile un richiamo a Perkins, autore che ha individuato la distinzione tra costruttivismo BIG (Beyond Information Given) e WIG (Without Information Given): il primo attua attività orientate all'applicazione e generalizzazione di preesistenti concezioni, ridefinite durante il percorso; il secondo mette in atto processi cognitivi e metacognitivi in scaffolding inter pares e con il tutor.

In un contesto formativo integrato, è, quindi, fondamentale definire lo spazio reale di personalizzazione al fine di co-progettare a livello singolo e collettivo il "corridoio di apprendimento".

PERSONALIZZAZIONE E MEDIAZIONE

La mediazione didattica è il processo di tras-formazione che rende possibile l'apprendimento. Strutture, concetti, contenuti, linguaggi propri di un'area tematica vengono trascelti, organizzati, tradotti, ri-elaborati in forme accessibili al livello di sviluppo del discente, per poter essere metabolizzati, anche sulla base del tessuto di abilità e conoscenze preesistenti. Il concetto di mediazione fa riferimento appunto a medium, ovvero all'istituzione di una sorta di collegamento duplice che favorisce il contatto produttivo in termini di conoscenza, abilità, competenza, fra soggetto che apprende e oggetto d'apprendimento.

In questa ottica intervengono nella mediazione sia le forme assunte dalla progettazione didattica, sia le modalità di allestimento dell'ambiente d'apprendimento, sia la scelta e l'uso del/i linguaggi, sia la scelta e l'uso degli strumenti (variabili della mediazione didattica).

Il modello della mediazione didattica di Elio Damiano è sinteticamente esplicativo in proposito: la mediazione didattica si appoggia sulle impalcature esterne ed interne e ne è contestualmente disegnata, con la finalità esplicita di istituire relazione stabile e produttiva tra oggetto e soggetto, modello di funzionamento (epistemologico) dell'oggetto e modello di funzionamento (cognitivo) del soggetto.

La ri-personalizzazione e ri-storicizzazione del dominio di conoscenza, in secondo luogo la conformazione di un contesto d'apprendimento in cui la linearità artificiale possa essere sostituita da quella che Morin chiama inter-poli-trans-disciplinarietà con un ritorno alle origini della disciplina per poterne trarre strumenti cognitivi, interpretativi, operativi effettivamente pertinenti appaiono come i processi fondamentali per mettere in atto attività di orientamento per la limitazione del disagio da incertezza.

Howard Gardner opera una critica serrata ad una forma di mediazione-trasposizione didattica in cui i saperi anziché disporsi come strumenti di pensiero si presentano come finalità d'apprendimento, ostacolando, anziché favorire l'acquisizione di competenze di vario tipo, comunque autentiche, articolate, pertinenti.

La mancanza di ancoramento e di apprendimento mediato produce disfunzionamento (Reuven Feuerstein), impedisce di fatto la possibilità di assumere la molteplicità che intacca anche l'ordinamento dei saperi, non già facendo perdere loro specificità epistemologica e tipicità di valenza formativa, ma richiedendone una differente connessione, fra loro e con le strutture trasversali della conoscenza, per consentire più agevolmente di trovare criteri e tecniche che permettano di passare "da una lettura all'altra del mondo", dal momento che insegnare e apprendere significa "trasformare i significati", "mutare ciò che si legge".

INDUZIONE E DEDUZIONE

Negli ultimi decenni si è attuato un progressivo spostamento di paradigma pedagogico, con il passaggio da una concezione della conoscenza basata prevalentemente su modelli di razionalità di tipo deduttivo verso un tipo di razionalità che dà maggiore spazio a modalità dialogiche e cooperative, quindi al modello induttivo.

Il processo è stato caratterizzato dal superamento della visione neo-modernista di razionalità tecnica per cui le fasi preistrutturali (analisi del processo formativo in una logica basata sulla scomposizione delle competenze, programmazione dell'intervento e valutazione in funzione del raggiungimento degli obiettivi attesi) sono predominanti sulle fasi realizzative, a favore dell'adozione di un approccio pedagogico postmodernista di razionalità limitata per cui la formazione (come interazione, relazione, sviluppo di competenze e metacompetenze) è contestuale al processo comunicativo, negoziale, organizzativo, nel quale il soggetto trova senso in apprendimenti di cui è co-protagonista (tipologia di differenti "pubblici" portatori di specifici bisogni ed esperienze di apprendimento individuale, spontaneo, collaborativo e formale).

Ciò ha comportato una modificata rappresentazione del processo di apprendimento, sottolineandone la gradualità, l'apertura di negoziazione e confronto, una nuova integrazione tra processi/procedure induttive e deduttive, il cui esito non è una univoca oggettività quanto piuttosto un livello maggiore di consapevole intersoggettività, un dialogo ricorsivo tra più attori, inclusivo di livelli crescenti di validazione intersoggettiva.

Un'utilizzazione prevalentemente induttiva di risorse didattiche accoglie l'istanza di assunzione di responsabilità nei confronti del proprio processo di apprendimento, nel momento in cui l'attivazione di "saperi naturali", la ricognizione della propria mappa mentale, l'applicazione di procedure legate a consegne, il transfer, la ricostruzione del processo e la generalizzazione si pongono come passaggi fondamentali (compiti esperti) attraverso i quali viene percorso "corridoio di apprendimento".

In questa prospettiva, il tutor che anticipa, segue e abbandona (fading) l'individuo e il gruppo, contribuendo a definire la zona di flessibilità in cui ogni partecipante e ogni gruppo possono ritrovarsi e identificarsi, potrà a sua volta fruire di quella plasmabilità dei materiali didattici che

potrà vantaggiosamente ridurre una pretesa di esaustività che contrasta con la realtà pedagogica del costruttivismo socio-culturale.

FAMILIARIZZAZIONE

(abstract da A. Calvani, "I nuovi media nella scuola"
in <http://www.liceo-vallisneri.lu.it/profdoc/indice.htm>)

I nuovi media non rappresentano ancora strumenti "natural", capaci di inserirsi nella didattica quotidiana e di mantenersi con la stessa semplicità di un libro o di una penna. L'introduzione di tecnologia aumenta il carico di lavoro, assorbe attenzione, accresce, almeno in un primo momento, turbolenza ed ansietà.

I problemi della formazione tecnologica sono di diverso tipo; particolare importanza assumono i problemi di carattere infrastrutturale: l'esistenza di servizi di assistenza continua, ed in particolare la disponibilità sul territorio di persone esperte capaci di assistere, agevolare l'innovazione tecnologica nei vari momenti (formazione iniziale, progetto, applicazione, verifica), tutor.

Il senso di sicurezza del docente è una variabile cruciale.

La formazione dei docenti in sé rappresenta un'operazione particolarmente delicata e occorre identificare con chiarezza alcuni aspetti nodali, quelli in virtù dei quali la tecnologia è in grado di offrirsi come risorsa capace di sopravvivere nel tempo. Un secondo aspetto riguarda il modello formativo che, più o meno consapevolmente, si adotta: se l'introduzione non è accompagnata sin dall'inizio da una chiara consapevolezza del significato d'uso didattico, non prende spazio alcuna evoluzione "naturale". Insegnanti che non comprendono subito le possibilità di uso della tecnologia difficilmente faranno in tempo a scoprirle per strada, tenuto conto anche dei tempi del cambiamento tecnologico: la loro formazione rischia così di tramutarsi in una continua "alfabetizzazione", sempre preliminare e vuota di contenuto: la formazione tecnologica deve presentarsi sin dall'inizio "densa di significatività didattica".

C'è poi la questione dell'organizzazione temporale: non è proponibile una formazione "una volta per tutte", con corsi "chiavi in mano"; si fa un corso di formazione (30-40.. ore), dopodiché gli insegnanti sarebbero, una volta per tutte, capaci autonomamente di impiegare le nuove tecnologie; interrotto il corso si ha un rapido decadimento di quanto si è imparato, specie se non si passa subito alla fase attuativa; la formazione tecnologica deve essere dilazionata nel tempo in piccole dosi ricorrenti, sostenuta costantemente dal supporto di amici più esperti; deve in sostanza tendere a diventare permanente, trasformandosi, senza soluzione di continuità, in attività sperimentale ed infine, attività ordinaria.

Si conosce abbastanza anche delle dinamiche e degli atteggiamenti del docente di fronte all'innovazione tecnologico-didattica; ci si è resi conto che la sua formazione è stata sinora o troppo teorica o troppo pratica direttiva; non gli è stato lasciato sufficiente spazio per analizzare le tensioni, le percezioni, le ansietà nascoste, le difficoltà concrete di inserire le nuove tecnologie nei curricoli e per portare alla luce la sua più profonda concezione del rapporto educativo: è importante sottolineare che il processo di acquisizione della padronanza tecnica non è interamente tecnico, fondamentale rimangono le problematiche dell'insicurezza e la gestione dell'ansia dinanzi all'innovazione (Huberman).

Alcune impressioni vissute dai docenti sono ricorrenti: la sensazione di vivere alla giornata, la preoccupazione di non poter far procedere l'innovazione come la si vede nei modelli, l'esperienza di aver bisogno di più tempo, il senso di procedere a tentoni, la perplessità per sacrifici da apportare in altre parti del programma .

Interessanti sono alcune raccomandazioni provenienti da esperienze inglesi: Somekh propone di osservare tre doppie strategie basilari nell'avvicinamento degli insegnanti alle nuove tecnologie: n.1: l'acquisizione di conoscenza teorica deve avvenire congiunta nello stesso tempo ad una forte esperienza operativa; n.2: mentre gli insegnanti acquisiscono competenza tecnologica essi devono, nello stesso tempo, sperimentare le tecnologie nel loro insegnamento; mentre gli insegnanti stanno cercando di definire modi di uso delle tecnologie nel loro insegnamento, devono nello stesso tempo, disporre di ampie opportunità di discussione dei loro piani e delle eventuali riserve e difficoltà che incontrano (Somekh 1992).

In generale le teorie sulla formazione tecnologica vanno cambiando, diventano più complesse e sempre meno vengono ad identificarsi con una tradizionale "alfabetizzazione informatica". Rispetto al modello che rischia di diventare dominante, quello "tecnologico- lineare" (l'insegnante viene "alfabetizzato" attraverso un'esperienza massiccia) sono preferibili percorsi più "zigzagati", in cui il momento tecnologico si intreccia con l'esame critico di casi didatticamente rilevanti, affiancati da un supporto continuativo (colleghi più esperti, vicini o remoti, consultabili anche via rete) attivo durante tutta la sperimentazione: in sintesi i fattori principali risultano tre: un "orizzonte di senso didattico", una chiara percezione della gestibilità, la sicurezza di un supporto continuato nel tempo, uniti ad una formazione tecnologica, immune da tecnicismi, subito focalizzata sui punti forza didattici delle tecnologie; senza questi elementi la formazione tecnologica degli insegnanti rimane uno sterile rito: essa si svolge nella consapevolezza, anche se non espressamente dichiarata, che l'oggetto della formazione non si tradurrà mai nella didattica quotidiana.

Un possibile modello formativo sottolinea l'importanza

- a) di un'alternanza sistematica tra momenti di familiarizzazione tecnologica al computer con momenti di riflessione metodologica
- b) del ruolo cruciale di una riflessione critica su "casi" ben documentati
- c) di una continuità temporale tra preparazione teorico-pratica ed applicazione in classe
- d) del confronto continuo sulle esperienze effettuate, sia nel gruppo locale sia con esperti remoti, consultabili ad esempio tramite email o videoconferenza.

La tecnologia offre canali aggiuntivi per la comunicazione. Impiegando una semplice bacheca elettronica tutti i partecipanti possono prendere la parola nel momento in cui torna ad essi più opportuno e formulare osservazioni e commenti sulle dichiarazioni degli altri: Un documento base può essere esposto per un determinato lasso di tempo in modo che tutti possano appuntarvi le proprie note (ed eventualmente le note sulle note). All'interno della propria abitazione, nei momenti che più tornano comodi si può continuare a dialogare, rielaborare documenti, progettare. La riunione in presenza, limitata temporalmente, può trasformarsi in una sorta di riunione permanente.

La tecnologia diventa allora un "amplificatore" della cooperazione; fornisce ad essa più comodi, articolati e durevoli anfiteatri dialogici.

E' così possibile dar vita a modelli didattici caratterizzati da una filosofia nuova (quella propria delle comunità di apprendimento) basata sul principio dell'utilizzo degli apporti di tutti i membri, in funzione della loro rispettiva expertise; ogni soggetto, benché discente, può dare il suo apporto, entrare a far parte di forme più o meno articolate di apprendimento cooperativo (peer tutoring ecc.).

Il concetto di cooperazione tende ad assumere anche valenze epistemologiche; aspira a diventare sinonimo di costruzione sociale di conoscenze, attraverso una negoziazione continua a più voci.

Negli ultimi decenni si è attuato un progressivo spostamento di paradigma con il passaggio da una concezione della conoscenza basata prevalentemente su modelli di razionalità di tipo analitico- deduttivo verso un tipo di razionalità che dà maggiore spazio a modalità dialogiche e cooperative. Si tende oggi a presentare la conoscenza come un processo graduale, conflittuale, aperto di negoziazione e confronto il cui esito non è una univoca oggettività quanto piuttosto un livello maggiore di consapevole intersoggettività: la ricerca si configura come un'impresa ermeneutica, critica e cooperativa. Il problema della ricerca si risolve in un dialogo ricorsivo tra più attori, quelli che avanzano criticamente pretese da soddisfare e quelli che forniscono argomentazioni e documentazione, ipoteticamente soddisfacenti, in un circolo ricorsivo, volto a livelli via via crescenti di validazione intersoggettiva (rete come coadiuvante, amplificatore della connettività interpersonale).