

Italian University Line - IUL

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA IN

METODI E TECNICHE DELLE INTERAZIONI EDUCATIVE

IL CORSO DI EDITING MULTIMEDIALE: UNO STUDIO DI CASO

SUL PROGRESSIVO SCOPRIRE DEGLI INSEGNANTI-STUDENTI

Prova finale di:

Maria Vincenza Carelli

Docente relatore:

Prof. Andreas Formiconi

Anno Accademico

2011/2012

Every journey conceals another journey within its lines:
the path not taken and the forgotten angle.

Jeanette Winterson, *Sexing the Cherry*

INTRODUZIONE

A conclusione di questo Corso di Laurea in Metodi e Tecniche delle Interazioni Educative, ho voluto riflettere su come quest'esperienza di apprendimento abbia riaccessato in me il gusto della scoperta nell'apprendimento, un po' assopito per via degli schemi entro i quali la scuola ci costringe, e rafforzato la consapevolezza dei benefici derivanti da una continua attività di ricerca e di scambio di pratiche e idee tra insegnanti professionisti.

La mia esperienza di apprendimento e i suoi positivi risvolti nella mia professione mi hanno portato a concludere che la professionalità dell'insegnante non può che trarre beneficio da una formazione continua, soprattutto mediante il confronto tra pari, come sostenuto, tra altri, da vari rapporti dell'istituto McKinsey (ruolo fondamentale dell'aggiornamento continuativo realizzato tramite reti di insegnanti che si scambiano pratiche) e da alcuni autorevoli studi recentemente condotti in tal senso, che hanno portato all'elaborazione del concetto di *Zone of Reflective Capacity* (zona di capacità riflessiva) elaborato dai ricercatori Tinsley e Lebak dello Richard Stockton College del New Jersey, mutuato dalla *Zone of Proximal Development* (zona di sviluppo prossimale) di Vygotskij.

Per compiere questa riflessione ho elaborato uno studio di caso su come gli insegnanti-studenti del corso di Editing Multimediale, tenuto dal Prof. Andreas Formiconi nel quadro del predetto Corso di Laurea, hanno appreso attraverso la costruzione reticolare del sapere che loro stessi hanno realizzato con il supporto del docente, (ri)trovando in questo processo il gusto della scoperta come denominatore comune di qualsiasi esperienza di apprendimento, sia dell'adulto che del bambino. Le caratteristiche di tale corso, che andrò a illustrare, sembrano essere particolarmente in linea con lo scenario di apprendimento che, a giudizio di molti, va profilandosi per il futuro: modalità di insegnamento e apprendimento non convenzionali, non lineari e sequenziali, dove l'oggetto di studio viene continuamente(ri)modellato dai contributi, dalle esperienze e delle esigenze di chi apprende, ma anche dall'inevitabile presenza delle nuove tecnologie nella vita, non solo scolastica, dei "nativi digitali", per i quali ogni esperienza di apprendimento è sempre più esperienza condivisa e *social*.

La (ri)scoperta del gusto di apprendere. Come possiamo pretendere che degli adulti insegnino ai bambini il gusto di apprendere attraverso la scoperta se loro stessi non provano più quel piacere e hanno messo a tacere la loro forza creativa e capacità esplorativa, propria

invece dei bambini, lasciando che fossero soffocate da anni di ripetizione di concetti e procedimenti che finiscono per rivelare la loro sterilità perché non sono più significativi per generazioni che adottano modalità di pensiero differenti?

Questo Corso di Laurea mi ha insegnato molto – nel senso "convenzionale" del termine – ma soprattutto mi ha fatto riscoprire il gusto di apprendere, senza il quale nulla può essere trasmesso agli altri. Oggi sono in molti ad affermare, e a ragione, che sulla scuola incombe la minaccia del fallimento educativo per via del crescente scollamento con la realtà, anche professionale, dominata dalla presenza delle tecnologie (soprattutto mobili) che determinano nuovi atteggiamenti di pensiero e quindi anche di apprendimento sempre più improntati alla condivisione. È evidente che la maggior parte degli attuali insegnanti, benché mossi dalle migliori intenzioni, non sia pronta ad affrontare questa sfida. Come potrebbero esserlo se sono fermi alle conoscenze acquisite e hanno perso il desiderio di rimettersi in gioco, ritrovando il piacere della scoperta che è proprio dei bambini?

Torno a casa dal lavoro, ho addosso la stanchezza di una giornata a scuola con i ragazzi, ma ho le lezioni della IUL ([Italian University Line](#)) da seguire. Leggo, ascolto e traggo continuamente stimoli e idee dai miei colleghi insegnanti-studenti. Si affronta un argomento, qualcuno fa un'osservazione interessante e nella mia mente fervono curiosità che voglio soddisfare. Trovo anche chiavi di lettura e spunti diversi per affrontare difficoltà sul lavoro con alunni e colleghi. Rifletto: e se in tutti gli insegnanti si riaccendesse la scintilla della scoperta e la curiosità li spingesse a non fermarsi ai metodi e alle conoscenze acquisite, ma ad avventurarsi alla scoperta di nuovi metodi e conoscenze? E se, per far questo, non fossero necessariamente costretti a riprendere in mano dei libri, ma a seguire la loro curiosità, a usare la Rete per confrontarsi e condividere? Chissà, di riflesso forse anche i ragazzi comincerebbero a guardare la scuola in modo diverso.

Il corso di EDITING MULTIMEDIALE

Caratteristiche del (per)corso

Nel corso dell'A.A. 2011-2012 il prof. Formiconi ha tenuto due (per)corsi. Il primo, destinato all'insegnamento dell'Informatica di base al primo anno del Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia e il secondo rivolto all'insegnamento di Editing multimediale nel Corso di Laurea in

Metodi e Tecniche delle Interazioni Educative presso la [Italian University Line](http://www.italianuniversityline.it) frequentato prevalentemente da insegnanti e dirigenti scolastici della scuola primaria e secondaria.

Come si legge nella breve introduzione dell'offerta formativa fornita dal docente alla pagina <http://iamarf.org/percorsi-di-studio/>:

Considerata la tipologia e il numero degli studenti, lo schema applicato [al corso di editing multimediale] è ancora *meno convenzionale* del precedente [il corso di informatica di base], di modo che lo *spostamento dal paradigma centrato sul "programma" ad uno basato su di un percorso elastico, predeterminato solo in un pochi punti*, è decisamente netto. [...] Di fatto, *il (per)corso*, per sua natura, *deborda abbondantemente dal territorio dell'editing multimediale*, assumendo la connotazione di una sorta di *laboratorio*, nel quale *il discorso sulle tecnologie si intreccia con un metadiscorso sul come insegnare e soprattutto come imparare in un mondo ridondante di informazione, conoscenza e mutamento*.

[...] *il (per)corso inizia a funzionare quando gli studenti* – che sono adulti nella fascia 25-50 – *iniziano a comportarsi come bambini*, perdendosi a giocare con i balocchi che preferiscono, fra quelli che hanno scoperto.

(Il corsivo è mio)

Il corso presenta evidenti elementi di "non convenzionalità". Lo contraddistingue uno *spostamento dal paradigma centrato sul "programma" ad uno basato su di un percorso elastico, predeterminato solo in pochi punti*. La scelta stessa del termine *(per)corso* non è casuale, poiché si tratta di un "percorso" d'apprendimento individuale e collettivo, che gli studenti determineranno in gran parte sulla base del loro spirito d'iniziativa e delle loro "peregrinazioni" nel Web. La materia oggetto di studio *deborda abbondantemente dall'editing multimediale*: nel discorso sulle tecnologie si intreccia *il metadiscorso su come insegnare e soprattutto come imparare in un mondo ridondante di informazione, conoscenza e mutamento*. Il *(per)corso* lascia quindi ampio spazio a un dibattito fondamentale tra insegnanti, aspiranti tali o professionisti, sulla necessità di adottare un paradigma diverso nell'insegnamento, che tenga conto della realtà in continuo mutamento, della ridondanza delle informazioni e della facilità di accesso alle stesse. Questo dibattito è favorito dalla forma in cui si svolgono le lezioni: un *laboratorio* (o più precisamente, come si vedrà in seguito, una "blogoclasse"), dove il docente non è in cattedra, ma partecipa agli scambi tra studenti, intervenendo con osservazioni, domande, chiarimenti, spunti di riflessione, materiale di studio

ecc. Infine, la caratteristica meno convenzionale del (per)corso: *il (per)corso inizia a funzionare quando gli studenti cominciano a comportarsi come i bambini*. Affermazione piuttosto destabilizzante (perlomeno finché non ci si addentra nel (per)corso stesso), ma intrisa di un'evidente verità: si apprende ciò che suscita il nostro interesse e la nostra curiosità, che ci diverte e accende in noi il desiderio di sperimentare e scoprire. Come fanno i bambini.

Perplessità iniziali

Mi accingo a frequentare il corso di Editing Multimediale. Leggo il programma:

Docente	Andreas Robert Formiconi
Tutor	Romina Agresti
Insegnamento	Editing Multimediale (INF/01)
Programma	<p>Questo insegnamento deve essere inteso come un percorso, predelineato nelle linee generali, ma condiviso per quanto riguarda gli obiettivi specifici.</p> <p>Il presente programma non si presenta nella forma convenzionale di un elenco di argomenti bensì consiste in una enunciazione di intenti.</p> <p>I contenuti non esistono in forma predefinita bensì prenderanno forma ed eventualmente emergeranno durante il percorso, in funzione del vissuto e delle aspettative degli studenti nonché dell'offerta tecnologica, oggi estremamente ricca e mutevole.</p> <p>L'obiettivo generale è quello di migliorare la conoscenza e la padronanza del "testo-codificato", nelle varie forme che esso assume nelle molteplici interazioni con la "macchina di Internet". Quindi editing multimediale non ridotto a memorizzazione di pulsanti da premere su particolari strumenti, bensì quale conoscenza delle caratteristiche e delle potenzialità del "testo-codice".</p> <p>L'obiettivo generale verrà perseguito attraverso le attività pratiche e la cooperazione fra gli studenti, con il supporto di alcune letture pertinenti.</p> <p>Le attività dovranno essere preparate e discusse nell'ambito di una blogoclasse che verrà costruita all'inizio del percorso. Esse verranno</p>

adeguatamente tracciate all'interno della piattaforma IUL mediante la collaborazione di tutta la classe.

Il percorso, oltre ad affrontare il tema specifico dell'editing multimediale, rappresenta un esperimento didattico che, pur avendo avuto molto successo in altri contesti, costituisce una sfida interessante nell'ambito dell'aggiornamento professionale.

Testi di riferimento

- Descrizione di una blogoclasse: <http://dl.dropbox.com/u/3592556/La-blogoclasse-va-in-scena.pdf>
- Vari altri link che verranno specificati nel blog, <http://iamarf.org>, e nelle pagine wiki, <http://infomedfi.pbwiki.com>, del docente.

È diverso da quello che mi aspettavo. Rileggo ed evidenzio i punti che suscitano in me perplessità:

1. si tratta di un percorso predefinito nelle sue linee generali, ma condiviso per quanto riguarda gli obiettivi specifici;
2. non c'è un elenco di argomenti, ma una definizione di intenti;
3. i contenuti non esistono in forma predefinita bensì prenderanno forma durante il percorso, in funzione del vissuto e delle aspettative degli studenti nonché dell'offerta tecnologica, oggi estremamente ricca e mutevole;
4. l'obiettivo generale è quello di migliorare la conoscenza e la padronanza del "testo-codificato" nelle varie forme che esso assume nelle molteplici interazioni con la "macchina di Internet";
5. l'obiettivo generale verrà perseguito attraverso le attività pratiche e la cooperazione fra gli studenti, con il supporto di alcune letture pertinenti;
6. le attività dovranno essere preparate e discusse nell'ambito di una blogoclasse che verrà costruita all'inizio del percorso;
7. il percorso, oltre ad affrontare il tema specifico dell'editing multimediale, rappresenta un esperimento didattico che, pur avendo avuto molto successo in altri contesti, costituisce una sfida interessante nell'ambito dell'aggiornamento professionale.

Non ho capito un gran che, ho tanti punti di domanda in testa e soprattutto le mie aspettative sono state disattese. Non è quello che mi aspettavo. Pensavo che con l'editing multimediale avrei imparato a usare strumenti concreti per creare prodotti multimediali da impiegare nella didattica, ma non ho affatto la certezza che sarà così. Sono delusa, ma ho la sensazione che ci devo riflettere un po' su. Perché sono delusa? Forse perché ho avuto delle aspettative e, magari, è controproducente affrontare una nuova esperienza pretendendo di conoscerne le tappe a priori. In effetti... Dalle gabbie create dalle aspettative è difficile uscire. Lo sanno bene i bambini frustrati dall'incapacità di soddisfare aspettative di genitori e insegnanti! Mi dico allora che è bene accantonarle, per il momento. Arieggio la stanza; fuori le aspettative, sto già meglio.

Provo a rilassarmi. Ho iniziato da poco a rileggere *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino.

Se una notte d'inverno un viaggiatore

Se una notte d'inverno un viaggiatore è un romanzo di Italo Calvino pubblicato nel 1979. Il romanzo ha la struttura di un metaromanzo: all'interno della storia principale si inseriscono altre storie, apparentemente slegate dal contesto generale. I capitoli dispari portano avanti la trama del romanzo, che funge da filo conduttore e da pretesto per raccontare storie diverse. Gli incipit delle storie sono narrati nei capitoli pari. Il romanzo è composto complessivamente da 22 capitoli, 12 numerati e 10 con un titolo, corrispondente ai "romanzi" inseriti nel libro.

La trama iniziale della storia principale è semplice: un lettore, attirato dal titolo di un nuovo romanzo in libreria, lo compra e in ogni suo momento libero lo legge. Il libro comincia così: «Stai per cominciare a leggere il nuovo romanzo "Se una notte d'inverno un viaggiatore" di Italo Calvino. Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto». Ma a pagina 32, la trama del racconto si interrompe improvvisamente e alla pagina successiva comincia un nuovo romanzo. Il lettore si reca in libreria per lamentare l'errore di impaginazione e si imbatte in un'altra lettrice con lo stesso problema. A catena, nascono romanzi dentro ai romanzi.

Forse è con questo spirito che devo accingermi a cominciare il mio viaggio nel corso di Editing multimediale. Devo predispormi a ricominciare un nuovo romanzo, nel quale magari

ritroverò successivamente le fila del primo e il tutto prenderà una piega più avvincente. Giungo al capitolo del romanzo intitolato *In una rete di linee che si allacciano*.

L'ideale sarebbe che il libro cominciasse dando il senso di uno spazio occupato interamente dalla mia presenza, perché intorno non ci sono che oggetti inerti, compreso il telefono, uno spazio che sembra non possa contenere altro che me, isolato nel mio tempo interiore, e poi l'interrompersi della continuità del tempo, lo spazio che non è più quello di prima, perché è occupato dallo squillo, e la mia presenza che non è più quella di prima perché è condizionata dalla volontà di questo oggetto che chiama. Forse l'errore è stabilire che in principio ci siamo io e un telefono in uno spazio finito come sarebbe casa mia, *mentre quello che devo comunicare è la mia situazione in rapporto con tanti telefoni che suonano, telefoni che magari non chiamano me, non hanno con me nessun rapporto, ma basta il fatto che io possa essere chiamato a un telefono a rendere possibile o almeno pensabile che io possa essere chiamato da tutti i telefoni.*

(Il corsivo è mio)

Calvino scrive nel 1979. La metafora dei «tanti telefoni che suonano» mi pare molto attuale, la potremmo trasporre oggi alle tecnologie, mobili in particolare. Tanti telefoni che suonano equivalgono a tutti i contatti che potenzialmente possiamo stabilire tra le persone attraverso la Rete. Comincio a capire il senso del programma del corso: *i contenuti non esistono in forma predefinita bensì prenderanno forma durante il percorso, in funzione del vissuto e delle aspettative degli studenti nonché dell'offerta tecnologica, oggi estremamente ricca e mutevole*. Il mio errore di percezione, fin qui, è stato proprio quello di concepire il mio lavoro-studio come predefinito nelle sue tappe, sequenziale e bidirezionale (docente→studente), mentre forse il corso vuole rompere questo spazio finito, lasciandomi intravedere tutte le connessioni possibili che finora avevo ignorato.

Rifletto sull'approccio che generalmente adottiamo a scuola, dove noi insegnanti, in cattedra, "insegriamo" agli alunni seduti ai loro banchi – in fila, in cerchio o semicerchio, è pur sempre un ordine gerarchico – confermando una logica di trasmissione *top-down* del sapere. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno stravolto questo paradigma, in primo luogo perché la comunicazione, con l'avvento del Web 2.0, non è più uno-a-molti, ma molti-a-molti. Questo determina un profondo cambiamento in molte sfere della nostra vita. Basti pensare all'informazione veicolata dai media. Gli utenti non sono più meri fruitori delle

notizie, ma vogliono esprimere la loro opinione. Gli organi stampa tradizionali devono fare i conti inevitabilmente con queste nuove forme di partecipazione civica. Alcune testate tradizionali, infatti, stanno aprendo le loro pagine a blogger e cittadini-opinionisti, incoraggiando la partecipazione (*engagement*) delle persone, che diventano nel contempo fruitori e autori delle notizie attraverso i loro commenti (si veda, per esempio, il neonato sito <http://www.huffingtonpost.it/>, gestito dal gruppo Espresso/La Repubblica). E questo cambierà notevolmente il nostro modo di percepire la relazione e la comunicazione, anche in un contesto di apprendimento come la scuola. La strategia didattica che, a mio avviso, risulterà più efficace, sarà una modalità d'insegnamento improntata a una costruzione collaborativa della conoscenza, dove insegnanti e studenti sono al tempo stesso fruitori e creatori del sapere, secondo una logica di interscambio dei ruoli.

Nella mia mente si moltiplicano le analogie tra il romanzo e il corso. Entrambi inducono a *immaginare infiniti luoghi e situazioni possibili, tramite una narrazione che sconvolge il senso lineare del tempo e la logica di una trama sequenziale.*

Mi si sono chiarite un po' le idee. Dentro a un romanzo ho trovato la chiave di lettura per capire (forse) dove intende condurmi questo corso: a intrecciare le tracce. E se insegnassimo questo ai nostri studenti, a intrecciare le tracce?

Il progressivo scoprire degli insegnanti-studenti: uno studio di caso

Al termine di questo (per)corso, di cui è rimasta traccia nella nostra blogoclasse, all'interno del blog [Insegnare, Apprendere, Mutare](http://iamarf.org/percorsi-di-studio/) del docente (<http://iamarf.org/percorsi-di-studio/>), provo a ripercorrere i nostri post e a verificare come abbiamo reagito a quest'esperienza non convenzionale e se ne siamo usciti un po' modificati.

Il (per)corso si è svolto sotto forma di "blogoclasse", una classe virtuale animata dai continui scambi (*post*) tra studenti e docente su tanti argomenti, talvolta pianificati e spesso innescati dalla curiosità o dall'iniziativa dell'uno o dell'altro. Aggregatori di *feed*, codici, ontologia, HTML, creazione di un blog, presentazioni online tenute dai corsisti su svariati temi (scrittura collaborativa, *videoediting* e dintorni, Wiki, *Cloud*, video e testo, cyberspazio, *ebook*, diritti d'autore ecc.). Anche i ruoli sono interscambiabili e da studenti ci cimentiamo, a turno, in *lectures* nelle aule virtuali della piattaforma WizIQ. Abbiamo qualche problema a utilizzare la piattaforma e, per fortuna, ogni tanto facciamo errori (tornerò in seguito sull'argomento "errori"...).

Compiere questo percorso è stato come aprire una porta e trovarne un'altra. Un po' come leggere *Se una notte d'inverno un viaggiatore* e voltare pagina per trovarsi in un altro romanzo. Destabilizzante in alcuni momenti. Assolutamente coinvolgente, sempre. Nell'analizzare il progressivo apprendere dei corsisti tenterò di non cedere alla tentazione di catalogare i contributi più significativi "per argomento". Del resto, sarebbe impossibile, vista la natura non catalogante del corso. «Le idee nei contenitori non volano come non volano gli uccelli nelle gabbie, al più svolazzano, non c'è niente di più nocivo dei contenitori separati», ci ricorda Andreas, invitandoci a non catalogare, organizzare bensì a esplorare, scoprire, riconoscere.

Ed è così che imposto questa mia analisi del progressivo scoprire degli insegnanti-studenti, riportando i post che a mio avviso denotano maggiormente il senso di smarrimento iniziale e il progressivo abbandono delle resistenze che ha permesso a ciascuno di noi di scoprire le cose come bambini.

Inizia qui il (per)corso

(In blu sono riportati i *post* del docente, in nero quelli dei corsisti. Il corsivo e il grassetto sono miei)

Esco dall'officina, lordo di bit e codici, un po' frastornato dalla luce e dalle voci. Esco richiamato all'ordine: "Si comincia!"

[...] Questo è un post di accoglienza, con una descrizione sommaria del (per)corso e alcune indicazioni relative a qualche lettura che ciascuno potrà diluire come vorrà nei prossimi due mesi. L'esplorazione di queste risorse vi terrà un po' impegnati mentre io predispongo la web-macchinetta con la quale, a partire dal prossimo post, vi potrete iscrivere ad una cosa che si chiama "**blogoclasse**". Ora ripropongo lo schema che avevo postato qualche giorno fa, con alcuni link adeguatamente aggiornati.

No, un'altra cosa. Occorre che ognuno usi un quaderno, ma deve essere un **quaderno magico, visibile a tutti gli altri. Il (per)corso non è infatti solo un percorso individuale, dove ognuno procede a testa bassa per i fatti suoi. Pensatelo come un viaggio nel quale si alternano momenti di riflessione individuale a momenti di confronto e di cooperazione. È così che successivamente può materializzarsi la "blogoclasse".**

Qualcuno di voi forse avrà già un blog, oppure l'avrà avuto. Altri invece saranno intimoriti dall'idea e vorrebbero delle istruzioni precise. **È veramente molto facile aprire un blog, non occorrono istruzioni, anzi, andare un po' per tentativi fa bene, si finisce col guadagnare in autonomia. Avete presente i ragazzi che imparano a usare qualche nuova diavoleria senza leggere il libretto delle istruzioni? Ebbene, imitateli un po' e vi ritroverete presto nativi digitali. Ok, imitateli, sì ma senza esagerare!**

Almeno uno straccio di indicazione? Vi propongo di usare uno fra questi due servizi: [Blogger](#) o [WordPress](#). Date un'occhiata ad ambedue per scegliere quello che vi ispira di più. Ci sono delle differenze oggettive ma è inutile parlarne ora. Probabilmente, nell'esplorare i due servizi avrete creato un blog quasi senza accorgervene. Se poi volete proprio qualche istruzione, provate a chiedere in Google "aprire un blog in blogger" o "aprire un blog in wordpress". Non abbiate timore, potete cancellarlo e rifarlo quante volte volete. E quando il (per)corso sarà terminato, potrete continuare ad utilizzarlo, ne potrete cambiare la natura, o potrete gettarlo tout court, come un quaderno vecchio.

Con questo *post* introduttivo il docente apre il (per)corso "gettandoci" nel vivo dell'attività e proponendoci di creare un blog, che useremo come «quaderno magico» visibile agli altri, dove annotare le riflessioni sul nostro percorso, che non è individuale, ma fatto di tanti scambi. Alcuni hanno già un blog, altri no e si dicono timorosi all'idea di crearne uno, ma sperimentano, seguendo le indicazioni del docente e i suggerimenti di altri corsisti "più esperti".

Io sono un ostinato immigrato digitale ormai con la barba bianca...ma ci entro con passione... i tempi sono stretti ma cercherò di seguire...
molto interessante la metodologia, mi incuriosisce!

Mi sono "regalato" il quaderno, modello semplice: [...]
Le pagine sono ancora bianche, ma presto inizierò a scarabocchiarlo.

Accidenti! **Spero davvero di riuscire a cavarmela...** Sto da più di dieci anni con un informatico puro sangue ma io... arrivo appena alla sufficienza 😞 Ma visto che in questi due anni di per-corso alla IUL **mi sono stupita di me stessa...**

chissà mai che anche questa volta non mi capiti ancora!

[...] Adesso... si riprende il timone e si ricomincia a navigare!

In verità, ne avevo già uno [blog], ma non l'ho più trovato... **Effettivamente, non lo usavo da tanto e, invece, ecco l'occasione per ricominciare.** Buon cammino a tutti.

Stasera sono entrato nel mio blog per inserire un post. Andando nella sezione statistiche ho scoperto, con mio grande stupore, che **il blog è stato visitato 7 volte in Germania, 6 volte in Svizzera e 42 volte in Italia.** [...] 😊 Com'è piccolo il mondo!!!

Ciao a tutti il mio blog è visibile. Prof sia clemente è la prima volta che faccio questa esperienza, **mi sento un pochino persa....**

Creazione della blogoclasse

Tra timore e speranza di farcela, c'è tanto entusiasmo e curiosità nell'affrontare il viaggio attraverso i blog e la blogoclasse. Non è che forse lo stupore dei bambini si sta impossessando di noi? Abbiamo tutti dai 40 anni in su...

Trattandosi di un insegnamento universitario, è evidente che alla fine, per ognuno di voi, dovrà esser fatta una valutazione, e che questa dovrà essere espressa nella tradizionale scala in trentesimi. E così sarà fatto. Tuttavia il mio obiettivo è quello di condurre tutti ad un risultato pieno. Per perseguire questo obiettivo, non rinunciando alla qualità del "prodotto finale", anzi migliorandola, **occorre adottare un paradigma di valutazione diverso da quello convenzionale – ti faccio delle domande per vedere se hai imparato quello che vi ho detto. Il paradigma che intendo adottare è basato sul concetto di attività effettivamente svolta e significativa rispetto al tema dell'insegnamento.** In pratica questo vuol dire che io traccio tutte le vostre attività, seguendole con attenzione e interagendo con voi in modo continuativo, con l'intenzione di dare significato al vostro percorso, sia individuale che comunitario.

Il mio giudizio terrà conto del grado con il quale vi lascerete coinvolgere e dello spirito di iniziativa che mostrerete.

A questo punto lo studente sa, a grandi linee, cosa dovrà fare per svolgere il (per)corso e conseguire la valutazione finale. *Il suo apprendimento sarà valutato in modo non*

convenzionale, sulla base della sua partecipazione alle attività e del suo spirito di iniziativa e grado di coinvolgimento al lavoro. Il docente tratterà tutte le nostre attività, interagendo con i corsisti in modo continuativo per dare significato al percorso individuale e comunitario. Rifletto sull'importanza di "dare significato", rendere l'esperienza *meaningful* per il beneficiario. Se non capisco il senso di imparare qualcosa, se non lo ritengo significativo perché non ne tocco con mano l'utilità pratica, ha poco senso impararlo. Se ci riflettiamo è quello che, istintivamente, pensano i bambini.

Il primo "compito" consiste nell'acquisire familiarità con gli strumenti necessari per dar vita alla blogoclasse. Il docente ci invita a *usare i feed RSS*. Una volta che avremo familiarizzato con i feed RSS il docente cesserà di inviare le email con le quali ci avvisa della comparsa di nuovi *post* e dovremo essere in grado di seguire le novità autonomamente. Per prima cosa dovremo utilizzare un aggregatore, che è un'applicazione o un servizio web in grado di raccogliere i *feed* dei blog e di altre pagine web che ci interessa seguire.

Ecco una lista degli aggregatori disponibili sia nella forma di applicazione che di servizio web. Non vi spaventate per il numero di applicazioni e servizi disponibili. In pratica: chi già usa per conto suo uno qualsiasi di questi aggregatori può continuare a farlo anche in questo corso, l'importante è che sia in grado di seguire i blog degli altri; a coloro invece che non hanno mai usato un aggregatore consiglio di utilizzare Google Reader. Non è una forma di pubblicità a Google. È semplicemente che se iniziate ad usare tutti lo stesso sistema sarà più facile aiutarvi fra voi. Poi in futuro potrete sempre optare per altri sistemi.

Gli studenti si cimentano quindi nell'utilizzo di questi strumenti e si scambiano *post* sulle difficoltà incontrate o sulle loro impressioni.

All'inizio, nel Google Reader (GR), **mi sono sentita come durante una risonanza magnetica: rinchiusa e bombardata da tanti suoni.** E quando ho provato a sistemare il menù a sinistra, la lista a tendina che si apriva a destra della cartella dei feed dei nostri blog mi proponeva:
- Sort by newest – l'opzione per default, apparentemente, che mette in cima i 2 feed "title unknown" che non funzionano perché riferiti all'inesistente blog <http://notecellulari.blogspot.com/>, poi gli altri da quello con le modifiche più recenti, perciò quello dei commenti del blog di Andreas era al 3° posto e quello

per i sui post all'8°.
[...] Ho pensato "Non soltanto sono immobilizzata in quella specie di tunnel rumoroso di risonanza magnetica, ma se clicco per sbaglio su quel "by magic", Google mi modificherà le aree cerebrali del comprendonio secondo ciò che ho fatto finora, chiudendomi nella sua visione del mio passato". **Passata la crisi di paranoia, però, mi son detta che** se puoi modificare l'impaginazione di un blog blogger.com e di un questionario Google docs facendone scivolare gli elementi, **valeva la pena provare** con i nomi dei feed in Google Reader. E in effetti funziona, e così mi sono sistemata la lista dei feed come voglio io. Però lo potevano scrivere, cavolo! Non tutti gli utenti sono dei maneggioni, ci sono anche i "testuali".

L'hai scritto tu e meno male. Così ho potuto sistemare la mia lista. Grazie!

Nel mio sito non compare più "Amministra sito": mi sono autocensurata 😞 come posso rimediare? Ho provato ad interrogare la rete, ma pare che io sia "un fenomeno"... disdetta! **help me, please...**

Per "Amministra sito", esiste un widget che puoi aggiungere al menù laterale del tuo blog WordPress. Nell'admin: Appearance > Widgets, poi trascina quello chiamato "Meta" da Available Widgets a Sidebar. Ne ho uno in fondo a destra in [Bloglillon](#), se vuoi vedere come si presenta. Oppure segnati l'URL dell'admin tra i preferiti.

Grazie! Il tuo post mi ha "costretto" a cercare cosa fosse un "Widget", termine per me completamente sconosciuto e **ho scoperto** che si tratta di un componente grafico che facilita l'interazione col programma stesso e, etimologicamente, deriva dalla contrazione di due termini: "window " e "gadget"... prossimo passo... installarne uno nel mio blog!

Eccomi prof! Io non avevo avuto problemi con i feed rss, nel senso che seguo i post suoi e dei miei compagni d'avventura **con questo metodo che trovo mooolto mooolto utile** 😊 Comunque sia ho provato a fare lo screenshot e ci sono riuscita. **Wow!** 😊 **sono piccole soddisfazioni... mi sento una bambina!**

"...ché la diritta via era smarrita" me ne ero già accorta e sinceramente ho anche smesso di chiedermi cosa devo fare. Provo e basta! Non sono all'Inferno, ovviamente, ma anche in Paradiso **Dante ha avuto bisogno di una guida, si figuri io! Grazie per l'ennesima ciambella di salvataggio**, ne approfitto subito per sottoporre un problema [...]

Lo smarrimento, cari amici, è del tutto naturale, **fa parte del gioco ... approfittate semplicemente di questa occasione per esplorare divertendovi anche un po'**, e poi ognuno giudicherà il risultato.

Ho pubblicato lo screenshot dell'aggregatore che uso nel mio blog. Per importare l'immagine dello schermo io di solito utilizzo un programma carino che si chiama shotGenius, perché mi dà la possibilità di salvare lo schermo intero o una parte in formato png o jpg. Forse è un'impressione ma mi sembra migliore la qualità della foto scattata. Questo è il link se volete scaricarlo:

<http://www.softpedia.com/dyn-postdownload.php?p=27961&t=0&i=1>

Da questi primi scambi è evidente che nel gruppo si è creata un'atmosfera rilassata e collaborativa.

Gli studenti si sentono a liberi di esprimere dubbi, difficoltà, suggerimenti, domande. Non nascondono il senso di smarrimento iniziale nell'utilizzo dei nuovi strumenti e utilizzano la loro creatività per esprimerlo ([...] *mi sono sentita come durante una risonanza magnetica: rinchiusa e bombardata da tanti suoni*). E, sperimentando da soli, riescono a superare facilmente questa sensazione di inadeguatezza (*Passata la crisi di paranoia, però, mi son detta che se puoi modificare l'impaginazione di un blog blogger.com e di un questionario Google docs facendone scivolare gli elementi, valeva la pena provare con i nomi dei feed in Google Reader. E in effetti funziona, e così mi sono sistemata la lista dei feed come voglio io*).

Uno studente deve risolvere una difficoltà e trova in un post la soluzione, senza chiedere aiuto direttamente al docente (*L'hai scritto tu e meno male. Così ho potuto sistemare la mia lista. Grazie!*). Se questo funziona tra adulti, figuriamoci tra bambini che hanno molti meno filtri e inibizioni di noi!

Qualcuno lancia un SOS perché è in difficoltà (*Nel mio sito non compare più "Amministra sito": mi sono autocensurata 😞 come posso rimediare? ho provato ad interrogare la rete, ma pare che io sia "un fenomeno"... disdetta! help me, please...*).

Ed ecco, pronto, giunge un compagno in aiuto (*Per "Amministra sito", esiste un widget che puoi aggiungere al menù laterale del tuo blog WordPress. Nell'admin: Appearance > Widgets, poi trascina quello chiamato "Meta" da Available Widgets a Sidebar. Ne ho uno in fondo a destra in [Bloglillon](#), se vuoi vedere come si presenta. Oppure segnati l'URL dell'admin tra i preferiti.*)

Non solo il compagno suggerisce la soluzione al problema, ma inconsapevolmente "insegna" qualcosa (*grazie! Il tuo post mi ha "costretto" a cercare cosa fosse un "Widget", termine per me completamente sconosciuto e ho scoperto che si tratta di un componente grafico che facilita l'interazione col programma stesso e, etimologicamente, deriva dalla contrazione di due termini: "window " e "gadget"... prossimo passo... installarne uno nel mio blog!*).

Doppio colpo: lo studente risolve il suo problema e, incuriosito dal termine "widget" che ignora, fa una ricerca personale e **scopre** qualcosa. Forse non ne siamo ancora pienamente consapevoli in questa fase, ma stiamo mettendo in atto esattamente le dinamiche auspiccate inizialmente dal docente: siamo reattivi ai commenti degli altri, proattivi, creativi, pronti a cogliere gli spunti che ci giungono all'interno della blogoclasse. Riassaporiamo il gusto della scoperta nella ricerca del sapere e, fattore essenziale per predisporre ad imparare, ci divertiamo e abbiamo già abbattuto le barriere della paura di sbagliare e della vergogna di non sapere, dichiarando apertamente ciò che non conosciamo. Prende vita la costruzione reticolare del sapere, in una rete di linee che si allacciano...

L'esperienza dell'apprendimento collaborativo riscuote consenso (*Eccomi prof! Io non avevo avuto problemi con i feed rss, nel senso che seguo i post suoi e dei miei compagni d'avventura con questo metodo che trovo mooolto mooolto utile 😊*). Qualcuno brancola ancora un po' nel buio, ma il fatto di vedere che gli altri provano, sbagliano e chiedono lo sprona a non abbattersi (*"...ché la diritta via era smarrita" me ne ero già accorta e sinceramente ho anche smesso di chiedermi cosa devo fare. Provo e basta!*). Bene! Magari mancano ancora le competenze, ma c'è lo spirito giusto! Provare e basta! C'è sempre la rete dei compagni e del docente pronti ad afferrarci in caso di caduta. Se riusciamo a infondere questa sicurezza nei

nostri bambini e liberarli dalla paura di essere rimproverati per non aver fatto bene, e quindi dalla relativa ansia da prestazione, avremo già tra le mani un enorme potenziale in più!

Ma, talvolta, il supporto dei pari non basta, il bambino o l'adulto ha bisogno di un cenno dal capofila per essere incoraggiato ad andare avanti. Tutti hanno bisogno di una guida (*Non sono all'Inferno, ovviamente, ma anche in Paradiso Dante ha avuto bisogno di una guida, si figuri io!*) e di un aiutino (*Grazie per l'ennesima ciambella di salvataggio*).

Quando lo scoramento è in agguato, ecco che il bravo insegnante sa trovare le parole giuste di incoraggiamento, ricordandoci che apprendimento e divertimento non si escludono a vicenda: *Lo smarrimento, cari amici, è del tutto naturale, fa parte del gioco ... approfittate semplicemente di questa occasione per esplorare divertendovi anche un po', e poi ognuno giudicherà il risultato.*

Qualcuno mostra spirito di iniziativa e suggerisce uno strumento ai compagni (*Per importare l'immagine dello schermo io di solito utilizzo un programma carino che si chiama shotGenius, perché mi dà la possibilità di salvare lo schermo intero o una parte in formato png o jpg. Forse è un'impressione ma mi sembra migliore la qualità della foto scattata. Questo è il link se volete scaricarlo:[...]*). Ecco tracciata un'altra linea della rete del sapere. Tutti, chi più, chi meno, se ne andranno arricchiti, per aver contribuito alla diffusione delle conoscenze o per aver imparato qualcosa.

E infine, un post che coglie veramente nel segno: provare l'ebbrezza di sentirsi bambini, facendoci travolgere dalla gioia di essere riusciti a fare qualcosa (*Comunque sia ho provato a fare lo screenshot e ci sono riuscita. Wow! 😊 sono piccole soddisfazioni... mi sento una bambina!*).

Perfetto, ora che siamo di nuovo tutti un po' bambini, la blogoclasse sta davvero funzionando.

Quando gli studenti scoprono i prossimi passi...

Cominciamo a parlare di codici, e in particolare di codici mutanti. Il docente pubblica un *post* che ripercorre la storia dei codici informatici, passando in rassegna i vari linguaggi, tra cui l'HTML, dimostrando come i codici mutino continuamente e da qui la necessità di imparare continuamente ad usarne di nuovi. Del resto questa non è una prerogativa degli informatici. Quale professionista può permettersi di rimanere fermo alle conoscenze

acquisite? Soprattutto se ha a che fare con una materia viva, mutante per definizione? Efficace metafora del docente:

Ma a pensarci bene, anche quando parlo con il mio amico elettricista, o il mio amico idraulico, ho la stessa sensazione. Stai finendo di montare il tuo impianto solare, anzi, sei a 2/3 del lavoro ed ecco che compare un nuovo tipo di pannello solare, che ti cambierebbe molto le cose, e devi imparare cosa cambia e come ...

Che vuol dire quindi oggi "possedere le competenze"?

Che vuol dire oggi insegnare ad "avere le competenze"?

I corsisti sviluppano la consapevolezza dell'utilità di condividere con gli altri in un immenso mondo reticolare e, malgrado si sentano ancora "pesciolini", si stupiscono di poter dare un contributo.

Mai e poi mai avrei pensato di essere io stessa a **produrre qualcosa di utile** o inutile da **condividere con altri** in questo immenso **mondo reticolare**. In questo momento mi sento un pesciolino piccolissimo (quasi plancton) in un mare immenso di ambienti inesplorati e codici diversi, di cui, caro prof, ho solo letto il nome, ... per adesso.

Si apre il dibattito stimolato dalle domande del docente su possedere le competenze e insegnare ad avere le competenze. Questo tipo di corso partecipativo, basato sul modello della blogoclasse, consente proprio questo: oltre allo scambio di conoscenze, è una straordinaria piattaforma per riflettere su quello che facciamo. Nella blogoclasse gli studenti si mostrano reattivi a quest'esigenza di riflessione.

[...] mi chiedo a cosa mi servirà tutto questo con i miei alunni (scuola primaria) visto che **quello che sto imparando io oggi, domani non sarà più?** La **competenza** che dovrò trasmettergli, allora, è quella **dell'azione, della mentalità aperta e flessibile, dell'accettazione del nuovo, del metodo di porsi di fronte a qualcosa di diverso ed in continuo movimento**. Dovrò insegnare a loro a saper trovare giusto equilibrio tra studio e intraprendenza nell'usare/osare. Dovrò insegnargli ad essere autonomi ed offrirgli strumenti per esserlo.

[...] penso che il ruolo fondamentale dell'insegnante debba identificarsi sempre più nel **"mostrare come affrontare il nuovo e l'incerto"** e nel **cogliere tutte le occasioni possibili per creare un senso di fiducia nelle proprie possibilità**. Il

metodo educativo basato sulla "domanda con la risposta giusta" è un metodo che se si è diligenti, più diligenti che curiosi, consente di vivere piuttosto bene in un ambiente protetto, semplificato, qual è quello della scuola o quello di un'organizzazione nella quale si svolge un ruolo ben delimitato, ma è un metodo che non prepara ad affrontare il mondo, dove le risposte sono raramente univoche e definite, ma contestuali e variabili nel tempo.

Personalmente, penso che la complicata complessità dell'odierno impone una "façon de faire" che **non può certamente essere orientata a copiare, ricalcare pari pari un procedimento.** Le stesse macchine non sono veri cloni, perché hanno una loro storia di vita, un loro vissuto, pur essendo, ad esempio, tutte TV di uguale marca.

In un mondo così differenziato, si richiede differenziazione.

In questi anni di lavoro scolastico, ho cercato di seminare questo concetto: **non limitarsi a copiare un procedimento, ma eseguirlo, mettendoci del proprio, in modo tale che il prodotto finale sia un ALTRO ARRICCHITO.** Questa è competenza e si gioca mettendo in moto tutte le risorse sia quelle interne possedute dall'individuo, sia quelle esterne disponibili nelle più svariate realtà. Insomma, è po' quello che sto vivendo in questo corso che mi prende così tanto! Ad esempio, tu, Andreas, **"insegni-non insegnando" nel senso che non ci spiani la strada, che resta tortuosa e non sempre agevole, ma facendocela percorrere con le nostre gambe viene da noi temporaneamente spianata, in vista di altre impasse.** Infatti, ho capito che **quando si chiede aiuto per dubbi, problemi e quant'altro sopraggiunge, non è perché si è degli incompetenti, ma anzi – come tu hai ben detto – si cerca, "piazzando i codici di errore in Google, di trovare subito chi e come ha risolto il problema, nove volte su dieci si trova subito".** E' proprio grazie agli scambi di compartecipazione

solidale che si trovano, si risolvono, si integrano... gli "inciampi" prodotti dai camminatori tecnologici! E allora... dont'be afraid!

Insegnare ad avere competenze, significa fornire ai ragazzi **tutti i tool in nostro possesso** conditi dalle nostre competenze ed esperienze, insegnare come si utilizzano per poi dar modo loro nella vita, di saper trovare le soluzioni ai più svariati problemi.

Ecco, sì, ma penso che significhi anche fornire i **tool di cui noi non siamo in possesso**, in primo luogo perché sempre più spesso non possiamo conoscere tutto ciò che potrebbe servire loro, ma anche perché molti di quelli che conosciamo non esisteranno più quando serviranno loro, mentre molti di quelli che loro dovranno usare non esistono ancora. Ecco, **dobbiamo insegnare ciò che non esiste**. Questo significa, non tanto insegnare ad usare qualcosa, quanto insegnare ad imparare ad usare quella cosa, affinché quelle successive le imparino poi da soli.

Emerge, da questi *post*, una riflessione che sembra apparentemente slegata dall'argomento di partenza, i codici mutanti. In realtà è chiaro a tutti il nesso: se un codice muta, domani non lo conoscerò. Per quanto le conoscenze acquisite possano sembrarmi sufficienti oggi, domani non lo saranno. La formazione, quindi, dovrebbe predisporci a metabolizzare il concetto di apprendimento continuo fino a renderlo parte integrante del nostro modo di operare nella professione. Da qui l'esigenza di una continua riflessione e ricerca su come svolgiamo il nostro lavoro di insegnanti. Non una ricerca teorica, ma una *action research*, profondamente calata del nostro agire concreto.

Gli insegnanti-studenti dimostrano capacità critica di riflessione e dalla discussione emergono significative osservazioni:

- è necessario saper condividere con gli altri in un mondo reticolare;
- la competenza da trasmettere è quella dell'azione, della mentalità aperta e flessibile, dell'accettazione del nuovo, del metodo di porsi di fronte a qualcosa di diverso ed in continuo movimento;

- insegnare significa sempre più mostrare come affrontare il nuovo e l'incerto e nel cogliere tutte le occasioni possibili per creare un senso di fiducia nelle proprie possibilità;
- il metodo educativo basato sulla "domanda con la risposta giusta" è un metodo che se si è diligenti, più diligenti che curiosi, consente di vivere piuttosto bene in un ambiente protetto, semplificato, ma è un metodo che non prepara ad affrontare il mondo, dove le risposte sono raramente univoche e definite, ma contestuali e variabili nel tempo;
- non limitarsi a copiare un procedimento, ma eseguirlo, mettendoci del proprio, in modo tale che il prodotto finale sia un ALTRO ARRICCHITO;
- "insegnare-non insegnando" nel senso di non spianare la strada, che resta tortuosa e non sempre agevole, ma facendola percorrere allo studente con le proprie gambe, affinché venga da noi temporaneamente spianata, in vista di altre impasse;
- è proprio grazie agli scambi di compartecipazione solidale che si trovano soluzioni.
- dobbiamo insegnare ciò che non esiste. Questo significa, non tanto insegnare ad usare qualcosa, quanto insegnare ad imparare ad usare quella cosa, affinché quelle successive, gli studenti, le imparino da soli;
- in un mondo così differenziato, si richiede differenziazione.

Ogni tanto possiamo permetterci anche un po' di stanchezza... Le informazioni da gestire sono troppe e generano altre informazioni da approfondire e così via. Qualcuno non nasconde di sentirsi smarrito. Bene! Le emozioni non vanno soffocate. Gli altri corsisti e il docente incoraggiano chi è in preda allo sconforto.

Ecco uno dei miei disastri: commento in modo ironico, ma nessun contributo. Ri-legendomi, trovo questo aspetto, o meglio, **il mio non-ruolo in questo (per)corso. Sono spettatore, ma non costruttore.** Ho apprezzato l'esortazione di B. nell'aiutarla a rinnovare il suo blog, mi sono proposta con osservazioni ma era un semplice contributo su un valore che io ho saputo esprimere solo in termini estetici. **Invece con tutti questi termini, con tutti questo link... no non riesco ad essere reticolare, ho assolutamente un pensiero lineare: domanda-risposta. Mentre qui trovo informazioni, informazioni, informazioni, ma non riesco a "catalogarle" a costruire un MIO modo di**

discernere. Sono troppe? Forse sono informazioni che non conosco, e allora mi trovo ad andare a fondo dell'informazione proposta con un nuovo click e trovare nuove informazioni, che devo manipolare e quindi altro click. Più che reticolare, sono alla deriva. Non riesco a dare un orizzonte di senso a tutto questo. Non ancora, ma questa è una "guerra" da combattere con armi non convenzionali 😊

Alla deriva? Non direi E. per ora stai solo consultando tante mappe cyberspaziali che ti condurranno in un luogo, oppure se preferiamo in un non-luogo visto che siamo nel cyberspazio. Ma ogni link è una strada, che ti porta ad aprire nuove strade, quando sei stanca ti puoi fermare ed esplorare il non-luogo aperto, oppure puoi aprire un altro non-luogo e così continuare il viaggio.

Tu sei reticolare. Anche tu e tu e tu. Tutti siamo reticolari, ovvero tutti siamo capaci di pensiero non lineare, non ridotto a mere sequenze domanda-risposta. Tu sei reticolare perché sei stata bambina. Poi ...

La quantità di informazioni alla quale possiamo accedere facilmente oggi è un'arma a doppio taglio: da un lato ci apre le porte della conoscenza, ma dall'altro rischiamo di esserne sopraffatti. Come confessa il corsista in questo *post*, si ha la sensazione di essere sopraffatti da un'enorme quantità di informazioni che ci inducono a cercare altre informazioni. È positivo che un adulto, soprattutto se insegnante, sperimenti in prima persona questo senso di smarrimento e di impotenza di fronte alla potenziale massa di informazioni e conoscenze offerta dalla Rete. Ci aiuterà a capire meglio i percorsi mentali dei nostri studenti, immersi e sommersi dalle informazioni, e a riflettere sulla finalità del nostro intervento educativo, che dovrebbe essere sempre più improntato a un ruolo di supporto e orientamento nella trasformazione dell'informazione in conoscenza. Al timore del corsista di non essere sufficientemente reticolare, il docente replica insistendo sul concetto dell'essere bambini. Risposta che può apparire come un tentativo di semplificare il problema, in realtà suggerisce una riflessione sull'approccio più efficace all'apprendimento di nuove conoscenze. Un bambino non si pone il problema della sequenzialità, della categorizzazione del sapere. Se è

interessato a qualcosa, a conoscere il funzionamento di un oggetto, a sapere il perché dei fenomeni, cerca di scoprirlo e basta. Sarà lui a fare collegamenti tra i concetti, in modo elastico, senza perdere tempo a categorizzare. Mi tornano in mente le parole del docente in uno dei suoi *post*: «Avete presente i ragazzi che imparano a usare qualche nuova diavoleria senza leggere il libretto delle istruzioni? Ebbene, imitateli un po' e vi ritroverete presto nativi digitali». È vero! Mi è bastato guardare mio nipote di dieci anni alle prese, per la prima volta, con una PSP (PlayStation Portable). La sua capacità (e rapidità) di intuire le funzioni dei tasti è impressionante se paragonata alla mia necessità, da immigrata digitale, di ricevere istruzioni prima dell'uso.

La conclusione alla quale sono giunta è che i nativi digitali adottano strategie di pensiero e azione spesso diverse dalle nostre. Se ne siamo consapevoli abbiamo già fatto qualcosa per rendere significativo il nostro "insegnamento" e il loro apprendimento. Tuttavia, non credo che la differenza tra l'approccio dei nativi e quello degli immigrati digitali rappresenti un ostacolo nell'intervento educativo. L'esperimento didattico degli insegnanti-studenti della IUL all'interno della blogoclasse ha dimostrato che l'uso di nuovi strumenti, la comprensione di nuovi linguaggi e l'adozione di nuove metodologie di lavoro non pone difficoltà insormontabili, neppure per coloro che hanno già diversi anni di esperienza nell'insegnamento e adottano quindi pratiche consolidate.

Ci siamo resi conto, in questo (per)corso, che la reticenza nei confronti del cambiamento non è che il risultato della perdita del desiderio di rimettersi in gioco e del piacere di scoprire. Predisponendoci a imparare, abbiamo compreso il senso di una riflessione e di un aggiornamento professionali davvero significativi per il nostro lavoro, mediante lo scambio e il confronto tra pari. Ci siamo reimpossessati del piacere sopito di esplorare, conoscere, divertirci e condividere. E siamo tornati un po' bambini.

La teoria della *ZONE OF REFLECTIVE CAPACITY*

L'esperienza maturata durante il corso di Editing multimediale mi ha spinto ad approfondire l'aspetto della ricerca e collaborazione tra insegnanti professionisti. L'esito positivo del corso, infatti, è stato determinato in gran parte dalla capacità del gruppo di studio di affrontare insieme l'iniziale mancanza di punti di riferimento convenzionali e nel trovare strategie per procedere in questo percorso creando i contenuti in funzione delle competenze e delle esigenze dei partecipanti.

Per noi insegnanti-studenti, intraprendere di nostra iniziativa questo corso di laurea ha rappresentato sicuramente un'importante esperienza di aggiornamento professionale. Numerosi studi hanno dimostrato la valenza del *professional development* o aggiornamento professionale nel proprio settore di attività. Secondo un rapporto McKinsey¹ sull'aggiornamento degli insegnanti, nel momento in cui essi si rendono conto di come poter migliorare, colgono le opportunità di aggiornamento e osservano un miglioramento tra i propri studenti, aumenta anche il loro grado di impegno: «As teachers become aware of how they can improve, gain access to development opportunities that will help them improve, and see how their improvement will benefit their students, their commitment grows». Secondo gli autori del rapporto, tuttavia, i corsi di *professional development* per insegnanti (ma lo stesso dicasi per altre categorie) dovrebbero modificare i loro programmi da un modello *push* a un modello *pull*, dove siano gli insegnanti stessi a scegliere tra le varie offerte messe a disposizione dal programma di aggiornamento professionale. Diverse aziende del settore privato, spiega lo studio, hanno adottato questo modello di crescita professionale. La Panasonic, per esempio, consente ai propri dipendenti di scegliere tra oltre 250 offerte di sviluppo professionale sulla base delle loro esigenze personali e mansioni di lavoro. Best Buy ha adottato un "*results-oriented learning environment*" (ROLE) perché l'approccio "*one-size-fits-all*" si era rivelato fallimentare nell'aggiornamento professionale. L'azienda ha sviluppato il programma sulla base dei feedback dei dipendenti, ben lieti di avere finalmente la

¹ K. Jayaram, A. Moffit, D. Scott, *Breaking the habit of ineffective professional development for teachers*, rapporto McKinsey on Society, http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/MoSociety_Teacher_PD-v4.pdf

possibilità di scegliere tra un'ampia gamma di opzioni. Certo, questo modello *pull*, dove il beneficiario sceglie e l'istituzione non confeziona un percorso uguale per tutti, spesso incontra resistenze, perché è meno controllabile e la preparazione (secondo alcuni) non pienamente certificabile.

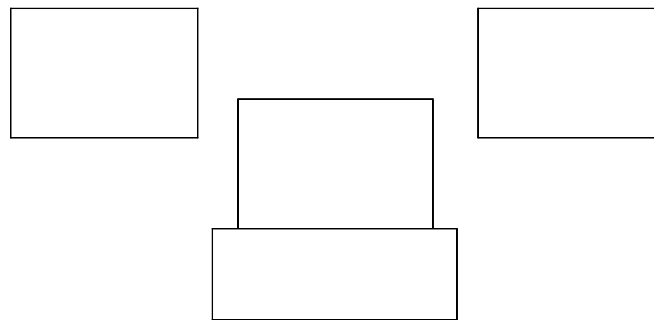
A prescindere dal tipo di aggiornamento professionale scelto, le aziende sanno che se vogliono crescere devono investire nel loro capitale umano. Sanno che devono motivarlo e aggiornarne le competenze. Ma se pensiamo alla scuola (soprattutto italiana) il problema paradossalmente non si pone. La scuola non fa nulla per aggiornare le competenze delle proprie risorse umane. Tutto è immobile. Pochi si interrogano su ciò fanno, come lo fanno e, soprattutto, su come potrebbero farlo diversamente confrontandosi tra loro. Lo studio McKinsey ricorda che tutti gli insegnanti a qualsiasi livello di esperienza e di prestazione possono migliorare e che tutti hanno bisogno di confrontarsi con gli altri per farlo: «*Every teacher, at every level of experience and performance, can improve in some way. And every professional, in every industry, needs guidance from others on what needs to improve and how to go about improving it*».

Le occasioni di aggiornamento professionale per gli insegnanti sono molto rare, e questo è un dato di fatto. Ma ciò non esclude che nella pratica professionale non si possano trovare occasioni per riflettere, anche collettivamente, e migliorare. Mi imbatto, a tal proposito, in un interessante studio condotto da Ron Tinsley e Kimberly Lebak dello Richard Stockton College del New Jersey dal titolo *A Collaborative Learning Model to Empower Teachers to be Reflective Practitioners*. Gli autori propongono un modello di apprendimento collaborativo per incoraggiare gli insegnanti a sviluppare la loro capacità riflessiva nella professione. Attraverso la sperimentazione di questo modello, essi intraprendono una riflessione introspettiva e collaborativa, mettendo in discussione assunti e convinzioni nella loro professione.

I master rivolti agli insegnanti professionisti, spiegano Tinsley e Lebak nella parte introduttiva dello studio, si concludono solitamente con un progetto di ricerca. Poiché i corsisti sono, per l'appunto, insegnanti professionisti, la modalità di ricerca scelta più frequentemente è quella della *action research*, vale a dire un progetto di ricerca che il corsista può intraprendere nel contesto della scuola dove opera. Al fine della sperimentazione, gli autori hanno messo a punto un ciclo di ricerca-azione che hanno denominato *Expanded Reflection Cycle for Transformative Professional Learning*. Questo ciclo di riflessione "ampliato" genera un

apprendimento professionale trasformativo mediante il confronto con i colleghi (*peer support*) e la riflessione collaborativa. Si tratta di un ciclo in cui l'insegnante compie un'autoriflessione durante l'insegnamento, condivide le criticità con i colleghi mostrando la videoregistrazione delle proprie lezioni, riflette insieme ai colleghi sulle strategie adottate, compie un'autoriflessione su tale collaborazione, se necessario consulta altre risorse, mette in pratica le riflessioni nella programmazione didattica, riflette e il ciclo si ripete.

EXPANDED REFLECTION CYCLE FOR TRANSFORMATIVE PROFESSIONAL LEARNING



Questo modello si è rivelato efficace nell'indurre un processo di apprendimento trasformativo per tutti gli insegnanti nell'ambito del programma di master, da quelli più giovani ai "veterani" con molti anni d'insegnamento alle spalle. Esso si basa sui concetti di *action research* e *transformative learning* e sulla teoria socioculturale di Vygotskij. La *action research* o ricerca-azione può essere un valido strumento, secondo gli autori dello studio, per mettere in relazione i modelli teorici della pratica d'insegnamento. Spesso, infatti, si verifica uno scollamento tra la teoria proposta dai ricercatori e la pratica attuata dagli insegnanti (Johnson, 2005). La ricerca-azione consente di superare i divari fra teoria e pratica mediante la raccolta e l'analisi di dati da parte degli insegnanti professionisti nelle loro classi e l'utilizzo di queste informazioni come fondamento della pratica d'insegnamento personale. Poiché la ricerca-azione consiste nell'analizzare il proprio lavoro sul campo, la pratica riflessiva deve essere parte integrante del processo di *action research*. L'approccio di riflessione comporta, da parte

degli insegnanti, un metodo sistemico di osservazione, valutazione e riflessione sul loro lavoro all'interno della classe, ai fini di una migliore comprensione della loro pratica e capacità di trasformarla all'occorrenza (McDonough, 2006). La riflessione sistematica sotto forma di ricerca-azione può fornire lo stimolo per modificare e migliorare la propria pratica al fine di adeguarla agli individui unici con i quali lavoriamo (Mertler, 2006). Una buona pratica di insegnamento riflessivo, inoltre, deve fornire agli insegnanti l'opportunità di essere autocritici e di mettere in discussione gli obiettivi, i valori e i presupposti alla base del loro lavoro nel contesto d'insegnamento (Zeichner e Liston 1996). Tuttavia, un'autoriflessione solitaria può risultare ingannevole, poiché si è portati ad osservare se stessi soltanto attraverso le lenti delle proprie autoconvinzioni e presupposizioni. Al contrario, le pratiche di riflessione collaborative possono fornire l'organizzazione necessaria per il processo di *enlightenment* dell'insegnante (Carr & Kemmis, 1986).

Quanto all'apprendimento trasformativo (*transformative learning*), esso costituisce la base per l'elaborazione di un modello di ricerca-azione che promuova una pratica di riflessione collaborativa capace di trasformare realmente la pratica professionale di un individuo. Secondo Mezirow (1991), l'apprendimento attraverso la *perspective transformation* è la forma più avanzata di apprendimento per adulti. Grazie ad essa, un adulto sviluppa la consapevolezza, mediante la riflessione e la critica, degli assunti sui quali si basa una prospettiva distorta o incompleta ed è in grado di trasformare tale prospettiva mediante una riorganizzazione di significato.

Infine, Tinsley e Lebak hanno considerato l'analisi di Vygotskij relativa al contesto sociale nello sviluppo per osservare il processo di crescita professionale degli insegnanti nel tempo. I due studiosi hanno elaborato così la teoria della *Zone of Reflective Capacity* mutuata dalla *Zone of Proximal Development* di Vigotskij, che offre il costrutto teorico per analizzare il processo di apprendimento professionale degli insegnanti. Vigotskij definisce infatti la zona di sviluppo prossimale come la distanza tra il reale livello di sviluppo, determinato in base alla capacità di risolvere problemi autonomamente, e il livello di sviluppo potenziale sotto la guida di un adulto o la collaborazione con pari più competenti.

Sulla base delle teorie suesposte (*action research*, *transformative learning* e *zone of proximal development*), Tinsley e Lebak mettono a punto un modello di riflessione collaborativa e sistematica che sperimentano con gli insegnanti-studenti del corso di master dello Richard Stockton College del New Jersey. I due studi di caso presentati nella ricerca di Tinsley e

Lebak illustrano l'esito di tale sperimentazione e dimostrano come gli insegnanti (più o meno esperti) alla fine del percorso di sperimentazione proposto riescano a trasformare le loro pratiche d'insegnamento grazie alla migliorata capacità di riflessione e al confronto con i colleghi.

Lo studio di caso di R. Tinsley e K. Lebak

Come tesi finale del corso di Master in Scienze dell'Educazione (*Master of Arts in Education program*) presso lo Richard Stockton College del New Jersey viene assegnato ai partecipanti un progetto di ricerca volto a dimostrare che la performance dell'insegnante migliora se egli attua una riflessione sistematica sulla sua attività didattica.

Tinsley e Lebak avevano constatato, infatti, che malgrado i partecipanti al master avessero completato con successo il loro percorso di studi universitari e fossero già dei professionisti, non erano ancora in grado di effettuare autonomamente un'analisi della loro attività in classe e dei loro studenti. In sostanza, non erano ancora diventati dei professionisti-ricercatori autonomi, poiché l'università non li aveva formati ad intraprendere autonomamente progetti di ricerca sulle loro pratiche quotidiane. I due studiosi si sono posti quindi l'obiettivo di far sì che gli insegnanti diventassero anche ricercatori, capaci di autovalutare in modo riflessivo le loro pratiche d'insegnamento e introdurre nuove idee utilizzando le risorse disponibili.

Ai partecipanti al master è stato chiesto di videoregistrarsi durante le lezioni in classe con i loro studenti. Successivamente, i corsisti hanno esaminato le registrazioni e avviato una discussione in piccoli gruppi. Con il passare del tempo, in questi insegnanti si è osservata una rapida espansione di un'area di sviluppo prossimale che Tinsley e Lebak hanno denominato *Zone of Reflective Capacity* (zona di capacità riflessiva), mutuandola dalla *Zone of Proximal Development* (zona di sviluppo prossimale) di Vygotskij. Tale zona di capacità riflessiva si attiverebbe quando i professionisti intraprendono progetti di ricerca e riflettono in modo collaborativo sul loro lavoro. Man mano che gli insegnanti lavorano insieme attivando questa zona, diventano progressivamente insegnanti-ricercatori.

I partecipanti al progetto si sono filmati in classe di tanto in tanto, per complessive 12 settimane, e ogni settimana hanno guardato le videoregistrazioni di tutti i membri del gruppo, inizialmente in versione integrale, e successivamente soltanto i frammenti indicati dall'insegnante interessato. Ciascun insegnante ha annotato i comportamenti della propria

classe durante le lezioni e ne ha discusso in gruppo. I docenti del master hanno dialogato con i gruppi, ma non sono intervenuti sul merito delle questioni emerse, incoraggiando per lo più i partecipanti a risolvere i problemi da soli, all'interno del gruppo. Col passare delle settimane, i gruppi erano sempre più autonomi e in grado di autogestirsi.

Durante una delle sessioni di gruppo, viene analizzato il video di una lezione di geometria. L'insegnante è alla lavagna e spiega, rivolgendo domande alla classe. Una ragazza particolarmente brillante alza continuamente la mano e risponde subito alle domande. L'insegnante è visibilmente frustrato perché sa che gli altri non hanno il tempo di provare a rispondere, quindi adotta la seguente soluzione: ordina alla ragazza di aspettare 5 minuti prima di rispondere. La ragazza, tuttavia, continua a rispondere e l'insegnante l'ammonisce severamente. La ragazza appoggia la testa sul banco e non parlerà più per il resto della lezione. Il gruppo comincia a discutere e suggerisce all'insegnante di adottare la tecnica del *compacting*, una strategia di differenziazione del curriculum scolastico per gli studenti particolarmente brillanti. L'insegnante prova quindi a introdurre un apprendimento differenziato durante le sue lezioni, formando gruppi all'interno dei quali siano rappresentate diverse competenze e si creino occasioni di sostegno reciproco tra i ragazzi. La tecnica funziona e più passa il tempo, più l'insegnante riesce ad analizzare criticamente le proprie debolezze, riducendo la necessità di un continuo ricorso ai suoi pari per trovare soluzioni. Egli è diventato un ricercatore professionista nella sua classe. La sua zona di sviluppo prossimale si è espansa ed egli è consapevole del fatto che tale espansione è avvenuta grazie alla collaborazione riflessiva con i suoi pari.

Questa riflessione collettiva, che diventa sempre più autonoma man mano che si affina la capacità di riflessione del professionista, consente a quest'ultimo di uscire dall'impasse. Fino al momento del confronto tra pari, l'insegnante era bloccato, non vedeva vie d'uscita. Lo scambio con i colleghi lo ha aiutato a vedere la situazione in una luce diversa, fino a considerare una possibile soluzione e a modificare di conseguenza il suo atteggiamento futuro nella sua pratica professionale alla luce dell'esperienza acquisita.

Questo studio di caso può essere considerato un esempio di *action research* applicata all'insegnamento. In essa, infatti, vi è sia un'azione intenzionale di modificazione della realtà che la produzione di conoscenze che riguardano tale modificazione. L'obiettivo è di fornire un aiuto per cambiare delle condizioni giudicate insoddisfacenti da parte di alcuni soggetti o di gruppi; l'idea centrale è quella di coinvolgere subito nei processi di ricerca i soggetti implicati

in una situazione problematica per individuarne le possibili soluzioni, progettandole e realizzandole in collaborazione.

Chris Argyris, uno dei massimi fautori della *Action Science e Action Research*, fornisce un'interessante analisi della situazione di "blocco" che talvolta sperimentano i partecipanti a un gruppo di apprendimento. In una pubblicazione del 1985 dal titolo *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*², Argyris analizza, al capitolo intitolato *Promoting Reflection and Experimentation*, cosa significa essere "bloccati". Dal punto di vista dei partecipanti, significa che essi non riescono a trovare una mossa, nel loro repertorio di competenze, che produca conseguenze accettabili. Non riescono ad andare avanti e sperimentano la spiacevole sensazione dell'impasse. L'errore rappresenta invece un'eccellente occasione per riflettere sui meccanismi che l'hanno indotto. A tal punto, sostiene Argyris, che l'intervenzionista o *action researcher* è colui che crea il contesto in cui i partecipanti si trovano ad affrontare una situazione di stallo, inducendoli così a riflettere sulla loro impasse (o "*stuckness*", come la definisce egli stesso) e a non ritenere altri responsabili di questa difficoltà. Attraverso un processo iterativo di sperimentazione, i partecipanti agiscono, sbagliano, si bloccano e cercano una soluzione, riflettendo nel contempo con i loro pari sulle ragioni che hanno generato tale situazione. Questo processo di sperimentazione riflessiva fa emergere ciò che altrimenti sarebbe rimasto nascosto e consente ai partecipanti di sperimentare altre mosse per uscire dall'impasse.

Da *teaching organization* a *learning organization*

La *action research*, in quanto analisi sistematica e autoriflessiva condotta dai professionisti per migliorare il loro lavoro, è uno dei requisiti necessari per trasformare una *teaching organization* in una *learning organization*, ossia un modello di organizzazione che sviluppa modalità che permettono di migliorare conoscenze e competenze, che assicurano alla struttura organizzativa una migliore capacità di adattamento al cambiamento, allo sviluppo e alla crescita.

² Argyris C., Putnam R., McLain Smith D., *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*, <http://actiondesign.com/assets/pdf/AScha10.pdf>

Un interessante saggio su *Transforming a University from a Teaching Organization to a Learning Organization*³ spiega perché è necessario che le università diventino *learning organizations* e come possano diventarlo per evitare che si verifichi lo scenario peggiore prospettato da alcuni («Thirty years from now the big university campuses will be relics. Universities won't survive. It's as large a change as when we first got the printed book» (Lenzner and Johnson, 1997). Lo studio individua le caratteristiche di una *learning organization* come un'organizzazione *divisionless*, ossia costituita da molti più programmi interdisciplinari, e da un rapporto molto più stretto fra discipline accademiche e professioni (Duderstadt, 2000). Lo stesso Duderstadt citato nello studio si chiedeva, già nel 1997, se il concetto di specialisti in una disciplina avesse senso in un futuro in cui i problemi più significativi e interessanti richiederanno un "big think" anziché uno "small think". Gli studenti con specializzazioni molto ristrette, sostiene lo studio, avranno difficoltà a comprendere un mondo in cui la conoscenza richiesta loro è complessa, interconnessa e, che per sua stessa natura, attinge a molti campi del sapere. In molti casi i lavori più interessanti e stimolanti vengono svolti ai punti di intersezione tra le discipline o da collaboratori che mettono insieme discipline apparentemente lontane tra loro per affrontare problemi reali in modo nuovo (Edwards, 1999).

Ma cos'è una *learning organization*? Lo studio citato offre una valida sintesi delle caratteristiche che la contraddistinguono:

- ◆ conoscenza dell'ambiente esterno: sapere cosa sta facendo la concorrenza;
- ◆ cultura dell'apprendimento: apprendendo gli individui possono cambiare il loro ambiente;
- ◆ visione condivisa che sprona gli individui a rischiare;
- ◆ imparare dalle esperienze e dagli errori del passato, anche degli altri;
- ◆ disponibilità a sperimentare, tolleranza e accettazione dei fallimenti;
- ◆ apprendimento double-loop o generativo. Nell'apprendimento *double-loop*, l'organizzazione non si limita a individuare gli errori e correggerli (come avviene nel *single-loop learning*), ma si interroga sulle ragioni e i motivi che hanno determinato tali situazioni: «Double loop

3 Pollack S., Fireworker R., Kleiner D. S, Friedman H. H., Friedman L. W., *Transforming a University from a Teaching Organization to a Learning Organization*,
http://www.cauce2009.ubc.ca/conference_proceedings/documents/TransformingaUniversityfromaTeachingOrganizationtoaLearningOrganization.pdf

learning asks questions not only about objective facts but also about the reasons and motives behind those facts» (Argyris, 1994);

- ◆ attenzione per la persona e *empowerment* degli individui: la diversità è vista come un plus poiché è portatrice di nuove idee;
- ◆ infrastruttura che favorisce la libera circolazione di conoscenze, idee e informazioni; linee di comunicazione aperte; condivisione della conoscenza, non solo informazione; *team learning* dove i colleghi si rispettano e hanno fiducia degli altri; un'organizzazione in cui un membro compensa la debolezza di un altro, come in una squadra vincente;
- ◆ utilizzo della conoscenza condivisa, ponendo l'accento sulla cooperazione, non sulle conoscenze nel "proprio campo";
- ◆ predisporre a un apprendimento e a una crescita continui;
- ◆ abilità ad adattarsi alle condizioni mutevoli: sapere rinnovare, rigenerare e rivitalizzare l'organizzazione.

Scorrendo quest'elenco ritrovo molti elementi che hanno caratterizzato il nostro microesperimento di Editing Multimediale. In un'organizzazione di corso aperta alla collaborazione attiva di tutti, dove il docente è uno dei partecipanti e posta contributi come uno di noi, tutti si sentono liberi anche di sbagliare, "gettando la maschera" e lasciando vedere agli altri le loro debolezze e insicurezze. Chi pensava di non avere le competenze per parlare di Editing Multimediale si è ritrovato ad attingere alle proprie esperienze contribuendo comunque al dibattito che via via andava modellandosi. I confini tra i saperi e le competenze si sono rivelati molto labili; uno degli insegnamenti più validi che abbiamo tratto dal (per)corso è stata proprio la capacità di intrecciare le tracce. Questo mi fa riflettere su come la nostra scuola sia senza dubbio ancorata a un modello di *teaching organization*. Per diventare una *learning organization* dovrebbero cadere diverse pareti che suddividono ancora le discipline, e i facilitatori della diffusione delle conoscenze (gli insegnanti) dovrebbero essere loro stessi i primi a essere disposti a imparare in questo nuovo ambiente. Come tutti coloro che apprendono, anch'essi sono esposti al rischio di errore, al fallimento; comprenderne le ragioni diventa a sua volta un'occasione di nuovo apprendimento per sé e per gli studenti. Sperimentando e sbagliando, si svilupperebbe una maggiore tolleranza nei confronti dell'errore. Società che tradizionalmente attribuiscono molta importanza alla performance personale, come quella americana, in realtà da qualche tempo hanno riscoperto il valore del

failure e organizzazioni lungimiranti cominciano ad apprezzarlo nel CV dei candidati, come importante tappa nella crescita dell'individuo.

Rifletto, a proposito di errori, sul fatto che i bambini non sono spaventati dalla paura di sbagliare (che sviluppano crescendo grazie al nostro contributo...). Provano, sbagliano e magari trovano anche un modo geniale per rimediare all'errore. C'è molto da imparare osservandoli in azione. Sir Ken Robinson, considerato uno dei più autorevoli esperti in materia di educazione e creatività, ha fornito un divertente aneddoto in proposito durante una sua delle conferenze per l'organizzazione TED, dal titolo: *Do schools kill creativity?*⁴ Una delle critiche che Robinson muove alla scuola è di soffocare la creatività propria dei bambini, i quali, pur sbagliando, danno prova di una straordinaria creatività nel risolvere situazioni difficile. Ecco l'esempio citato da Robinson. Ad una recita scolastica di Natale, dovevano entrare in scena i tre Re Magi portando i doni: oro, incenso (*Frankincense* in inglese) e mirra. Il bambino che portava l'incenso non ricordava più la parola "Frankincense":

«[...] the three boys came in, little 4-year-olds with tea towels on their heads, and they put these boxes down, and the first boy said, "I bring you gold." The second boy said, "I bring you myrhh." And the third boy said, "Frank sent this."»

Geniale!

Come sostiene Sir Robinson, i bambini corrono il rischio di sbagliare. Se non sanno qualcosa provano comunque, non hanno paura di incorrere nell'errore. Naturalmente lo sbaglio non è sinonimo di creatività, ricorda Sir Robinson, ma se non si è disposti ad accettare la possibilità dell'errore ci si preclude la strada dell'originalità:

«Kids will take a chance. If they don't know, they'll have a go. Am I right? They're not frightened of being wrong.

Now, I don't mean to say that being wrong is the same thing as being creative.

What we do know is, if you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original. If you're not prepared to be wrong. And by the time they get to be adults, most kids have lost that capacity. They have become frightened of being wrong».

La scuola, sostiene, demonizza l'errore, scoraggiando quindi la creatività:

⁴ http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

«And we run our companies like this, by the way, we stigmatize mistakes. And we're now running national education systems where mistakes are the worst thing you can make.

And the result is, we are educating people out of their creative capacities».

Riprendendo le fila del mio discorso sulla zona di capacità riflessiva, sarebbe interessante se diventasse prassi comune tra gli insegnanti riflettere soprattutto sui nostri errori, aprendosi a soluzioni "creative" mediante il confronto con gli altri alle quali magari non avremmo mai pensato. Rimanere fermi sulle proprie prassi consolidate senza adeguarle continuamente all'unicità dei nostri studenti e al mondo che cambia non porta a nessuna crescita professionale, per non parlare dell'occasione mancata di rendere il nostro intervento educativo realmente trasformativo per gli studenti. Certo, rimettersi in gioco nella professione significa anche avventurarsi in ciò che non sappiamo fare e quindi accettare il rischio di sbagliare, ma come ci ricorda Sir Robinson:

«If you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original».

CONCLUSIONE (sic)

Termina qui il mio (per)corso. Concludo con un *post* di una compagna di corso:

RILEGGO a ritroso il nostro (per)corso compiuto. E tra Lumache e Gazzelle trovo tutta la "mia" classe IUL, quelli di sempre, che dall'inizio non hanno mai mollato e con cui abbiamo fatto cordata. E sorrido... ci siamo tutti, ci siamo tutti alla fine. Poi mi sorprende ancora di più quando ri-leggo i compiti del "Prof". Incredibile: un prof che si dimentica di dirti in quale pagina del non-libro che non ci ha fatto comprare, dove non c'è un sapiente che ci istruisce. Ma tutorial, scambi di informazioni, link... e il "Prof"? mah... qui è rimasto "solo" Andreas e la "sua ricetta di scuola": sporcarsi le mani con le blogoclassi. Grazie!

Lumache e gazzelle che fanno cordata, il non-libro, un insegnante che non istruisce, tutorial, scambi di informazioni, link... Altri spunti sui quali riflettere per cominciare magari un nuovo romanzo nel mio romanzo-ricerca, che potrei intitolare "La scuola del libro che non c'è". Il mio (per)corso continua...

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI

- Argyris C., Putnam R., McLain Smith D., *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*, 1985, Jossey-Bass, <http://actiondesign.com/assets/pdf/AScha10.pdf>
- Argyris, C., *Good communication that blocks learning*, «Harvard Business Review», 72(4), 1994, pp. 77-85.
- Calvino I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Milano, Oscar Mondadori, 1994.
- Carr W., Kemmis S., *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, Lewes Falmer, 1986.
- Duderstadt J. J., *A choice of transformations for the 21st-century university*, «The Chronicle of Higher Education», n. 46, 4 febbraio 2000, B6-B7.
- Edwards R., *The academic department: How does it fit into the university reform agenda?*, «Change», n. 31, 1999, pp. 17-27.
- Formiconi A., *Insegnare, Apprendere, Mutare*, <http://iamarf.org>
- Huffington Post Italia, <http://www.huffingtonpost.it/>
- Jayaram K., Moffit A., Scott D., *Breaking the habit of ineffective professional development for teachers*, McKinsey on Society, http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/MoSociety_Teacher_PD-v4.pdf
- Johnson A., *A short guide to action research* (II edizione), Boston, Allyn & Bacon, 2005.
- Lenzner R., Johnson S. S., *Seeing things as they really are*, «Forbes», 10 marzo 1997, pp. 122-131.
- McDonough K., *Action research and the professional development of graduate teaching assistants*, «The Modern Language Journal», 2006, 90 (1), pp. 33–47.
- Mertler C., *Action Research: Teachers as researchers in the classroom*, Londra, Sage Publications, 2006.
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey –Bass, 1991.
- Pollack S., Fireworker R., Kleiner D. S., Friedman H. H., Friedman L. W., *Transforming a University from a Teaching Organization to a Learning Organization*,

http://www.cauce2009.ubc.ca/conference_proceedings/documents/TransformingaUniversityfromaTeachingOrganizationtoaLearningOrganization.pdf

Robinson K., *Do schools kill creativity?*, TED Conference, http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Tinsley R., Lebak K., *A Collaborative Learning Model to Empower Teachers to be Reflective Practitioners*, Richard Stockton College of New Jersey, <http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=lebak%20tinsley&source=web&cd=3&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mun.ca%2Fedge2009%2Fdisplaypapers.php%3Fid%3D30&ei=5zRjUMaMB6T-4QSI1oHAAg&usq=AFOjCNFy8pHdmtsjbXWP8RnqPvzOjPUGcw&cad=rja>

Winterson J., *Sexing the Cherry*, Londra, Bloomsbury Publishing Ltd, 1989

Zeichner K., Liston D., *Reflective teaching: An introduction*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.