

Il ruolo della FAD nell'aggiornamento degli insegnanti: limiti e opportunità

Anna Carletti, Andrea Varani

Dossier ScuolInsieme "La formazione dei docenti", La Tecnica della Scuola Gennaio 2002

Dall'indagine IARD sulla condizione degli insegnanti in Italia¹ risulta che il 95% del corpo docente ha partecipato a iniziative di aggiornamento professionale. Un impegno quantitativo importante, dal quale la maggior parte degli insegnanti ritiene di aver tratto beneficio, ma che presenta anche ampie zone d'ombra e di spreco di energie. Dalla ricerca emerge la figura di un docente "consapevole di non aver ricevuto una vera e propria rigorosa formazione professionale, soprattutto sugli aspetti didattici e pedagogici" e frustrato da un organismo burocratico che impedisce lo sviluppo della sua professionalità e lo costringe in un ruolo impiegatizio.

Pur con alcune differenze fra i diversi livelli scolastici (i docenti dei gradi inferiori sono leggermente più ottimisti), il dato è interessante e inquietante perché, nel mostrare lo stato d'animo e l'autopercezione di chi lavora nella scuola, mostra, di riflesso, la scarsa efficacia dei modelli di aggiornamento finora utilizzati.

E' ormai un dato ampiamente condiviso che l'apprendimento negli adulti richiede, come presupposto indispensabile, motivazione personale, disponibilità al cambiamento e interesse ad utilizzare i saperi acquisiti. Se l'atteggiamento di fondo che permea gli insegnanti è quello sopra tratteggiato, senza entrare nel merito delle cause che hanno portato a questa situazione, c'è dunque da chiedersi quali concreti risultati possano ottenere tutti quei momenti di formazione a cui la categoria è chiamata in questo periodo di grande cambiamento della scuola.

Riccardo Massa² parlava di "angoscia rispetto ad una destrutturazione di una situazione pregressa", in altre parole, il timore del cambiamento porta a vedere ogni innovazione come un peso, un problema quasi insolubile e un carico di lavoro in più.

Solo una visione complessiva e sistemica dei cambiamenti in atto e la consapevolezza di essere inseriti in un processo collettivo di organizzazione che apprende e si modifica, consentirebbero di utilizzare le nuove conoscenze acquisite in modo innovativo e creativo e quindi di assumere un positivo atteggiamento di autoformazione rispetto alle nuove esigenze.

E' autoformazione, sostiene Duccio Demetrio³, quella che, "pur facendo riferimento alle risorse individuali, trae vantaggio da tutte le occasioni che si offrono, comprese quelle vissute in interazione con altri, ma che tuttavia si riveleranno formative soltanto grazie a un'elaborazione assolutamente privata".

Il risultato delle azioni di formazione deve quindi produrre delle trasformazioni nei partecipanti, in termini di "nuove rappresentazioni della realtà e nuovi comportamenti"⁴.

Solo sviluppando questo atteggiamento si può pensare di mettere in grado gli operatori scolastici di affrontare i profondi mutamenti in atto, trovando risposte adeguate alle specifiche situazioni, modulando e adattando schemi generali senza aspettare risposte e soluzioni dall'alto, che difficilmente possono adeguarsi a specifiche esigenze.

Altrimenti il rischio è uno scollamento fra il dichiarato e l'agito: si verifica un adeguamento formale e nominale alle tematiche che di volta in volta vengono proposte ma, di fatto, il sistema si autodifende continuando ad agire come prima, con etichette diverse.

E' evidente, allora, come scrive Mario Dutto⁵, che "occorre andare oltre l'aggiornamento, il modello su cui si è costruita la formazione in servizio negli ultimi decenni". Un modello caratterizzato da "una serie diffusa e ricorrente di limiti e da una limitata capacità di motivare e coinvolgere"⁶, che vedeva nella conferenza e nella comunicazione unidirezionale la metodologia prevalente.

Su quali presupposti teorici devono quindi appoggiare i nuovi modelli di formazione?

¹ A. Cavalli (a cura di), Gli insegnanti nella scuola che cambia, Il Mulino, Bologna 2000

² R. Massa, Cambiare la scuola?, Laterza, Roma 1999

³ D. Demetrio (a cura di), Per una didattica dell'intelligenza, Franco Angeli, Milano 1995

⁴ S. Barzucchetti, J.F. Claude, Evolution de la formation et performance de l'entreprise, Ed. Liaisons, Rueil-Mainason, 1995, citati da A.M. Gilberti in Strumenti per la qualità della formazione, Ministero della Pubblica Istruzione, 2000

Già Carl Rogers (1969) sostiene che:

- non si può insegnare, si può solo facilitare l'apprendimento;
- si apprende in modo significativo solo ciò che si percepisce utile al mantenimento o alla crescita della struttura del sé;
- le difese all'apprendimento si irrigidiscono in condizione di minaccia.

⁵ G. Cerini (a cura di), I servizi territoriali per i docenti, Tecnodid, Napoli, 2000

⁶ P. Capo, in Strumenti per la qualità della formazione, Ministero della Pubblica Istruzione, 2000

Nuovi paradigmi per l'apprendimento

Costruttivismo, apprendimento collaborativo, metacognizione e una solida rete di concetti disciplinari sono le parole chiave su cui si interroga attualmente la didattica: la conoscenza è vista come prodotto di una costruzione attiva e consapevole che si attua attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale e che diventa generativa di nuovi saperi nella misura in cui il soggetto in formazione conosce e controlla le proprie modalità di apprendimento ed è in grado di agganciare le nuove conoscenze alla propria rete concettuale.

Formare i docenti

Insegnare partendo da questi presupposti richiede evidentemente di conoscere le teorie di riferimento, ma non basta. Se non si guarda più la scuola come luogo di trasmissione di saperi codificati e rigidi, bensì come ambiente atto a costruire competenze oltre che conoscenze, è necessario che anche la formazione dei docenti sia congrua e coerente con questo modello. Una formazione quindi che deve comportare un accrescimento ed una modifica nel contesto delle competenze possedute ed agite.

Per attuare questo salto, un difficile cambiamento di mentalità per chi si è formato in una scuola diversamente caratterizzata, non bastano corsi che "spieghino" le teorie, ricadendo in una mera "trasmissione" del sapere. E' essenziale invece far sperimentare durante la formazione le metodologie che andranno portate in classe, la co-costruzione della conoscenza e la collaborazione, colmando la distanza tra il sapere ed il saper fare.

Solo avendo vissuto situazioni di apprendimento collaborativo se ne comprendono le metodologie e le potenzialità, per assumerle, come vissuto, nella propria pratica didattica.

Così come solo un uso personale e professionale delle tecnologie informatiche permette il loro utilizzo consapevole e mirato con i propri alunni.

La formazione efficace

Semplificando, ci sembra che spesso l'offerta formativa si collochi attorno a due poli estremi: da un lato orientata al fornire contenuti attraverso lezioni e racconti di esperienze a volte seguite da dibattito, dall'altro orientata a costruire comunità di pratica che, con un coordinamento più o meno strutturato, affrontano un problema spesso senza precisi riferimenti teorici. Sono evidenti i rischi del primo modello, ma anche nell'utilizzo dei gruppi di pari può accadere che si mettano semplicemente in circolo saperi e strategie codificati dalla pratica e ancorati a vecchi schemi, senza portare a un significativo salto di qualità.

Riuscire a bilanciare questi due aspetti è quindi fondamentale. Fornire linee teoriche aggiornate e riferimenti precisi permette a chi si aggiorna di assumere un approccio al problema suscettibile di successivi approfondimenti e di inserirsi nel dibattito internazionale avvicinandosi ad una mentalità di sperimentazione e di ricerca sul campo. Parallelamente, occorre offrire lo spazio per trasformare queste informazioni in una pratica sperimentata su se stessi e tradotta in ipotesi realistiche di percorsi didattici.

Il problema è creare situazioni di rottura di schemi e equilibri precedenti, fornendo gli strumenti per trasformare questo disequilibrio in un livello più alto di consapevolezza. Terminare un'esperienza formativa con la sicurezza di aver compreso come utilizzare le nuove conoscenze, anche ad un livello iniziale, evita la frustrazione di aver ascoltato, come spesso si sente ripetere, "tante belle teorie" e non sentirsi in grado di appropriarsene nella pratica.

Un percorso di formazione che ottiene questi risultati produce, indirettamente, una ricaduta forse più significativa dei contenuti stessi del corso: un aumento della propria percezione di autoefficacia e la consapevolezza di poter affrontare e risolvere, interagendo con altri, i problemi posti da una scuola in costante cambiamento.

La formazione a distanza

Oltre che sul fronte dei contenuti e dei metodi lo scenario della formazione sta mutando profondamente anche nei mezzi. E' un fenomeno ancora troppo giovane per poter dire quali profonde interazioni nasceranno dall'intreccio di questi tre elementi, ma si possono tracciare delle linee di tendenza a partire dalle esperienze già avviate. Negli Stati Uniti si prevede che nei prossimi anni la metà delle ore complessive di formazione degli adulti sarà svolta in distant learning.

Anche in Italia le esperienze si stanno moltiplicando e lo stesso Ministero dell'Istruzione ha sviluppato, negli ultimi due anni, diversi tentativi in questa direzione.

Ma, in che misura questa modalità risponde alle istanze di una buona formazione?

La **formazione a distanza** implica la lontananza di docente e studenti ed un rapporto di insegnamento/apprendimento che viene consentito da mezzi di comunicazione anche tradizionali (posta, telefono). Oggi l'utilizzo di supporti come le videocassette, i CDROM o le stesse

videoconferenze ha reso più funzionale e ricca la comunicazione ma non ha modificato nella sostanza il modello didattico sotteso: una comunicazione uno-a-uno o uno- a-molti che è solo una variante della lezione. Anche con ipertesti multimediali a forte interattività, il fruitore sviluppa un percorso del tutto autonomo di rielaborazione delle informazioni, non entrando in quel processo interattivo attraverso il quale, secondo Bruner⁷, “le persone imparano l’una dall’altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare; è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l’apprendimento è frutto di uno scambio reciproco”.

Anche l’utilizzo della rete telematica, usata solo come veicolo di informazioni, testi, esercizi, ma ancora in una logica sostanzialmente monodirezionale, non aggiunge niente al modello sopra descritto, se non sul piano della velocità, praticità ed economicità.

In questo panorama si è recentemente delineato un modello più alto di formazione che, partendo da questo livello di base, utilizza l’interattività sfruttando appieno le potenzialità comunicative della rete. Qui il rapporto di insegnamento/apprendimento si caratterizza per una comunicazione interattiva e reticolare tra insegnante, tutor e discenti, enfatizzando l’attitudine alla cooperazione e al lavoro di gruppo, rompendo l’isolamento del rapporto individuale col PC.

E’ possibile quindi costruire in rete, attraverso metafore friendly, ambienti di apprendimento completi, dove ogni utente può essere inserito in una “classe virtuale” costituita da tutti coloro che stanno seguendo lo stesso corso in quel periodo.

Le prime esperienze attuate mettono in evidenza almeno tre motivi per cui la formazione in rete, in alcuni casi, sembra ottenere migliori risultati di quella in presenza, fermo restando che il modello che qui si propone può essere modulato anche in forme miste, che alternano in modo mirato incontri in presenza e lavoro in rete.

1. Prima di tutto la figura del tutor, praticamente assente nella formazione in presenza, acquisisce qui una rilevanza ampia ed articolata, assumendo un ruolo centrale nel percorso di apprendimento. Inizialmente la sua funzione è cogliere le caratteristiche individuali dei corsisti (preconoscenze, motivazione, disponibilità di tempo, abitudine all’autoformazione, bisogni formativi) per indirizzarli e guidarli ad utilizzare, nel modo a loro più congruo, il materiale didattico disponibile, sollecitando le loro capacità di affrontare e risolvere autonomamente problemi. Ancora, il tutor dovrebbe motivare e suscitare entusiasmo, valorizzare i risultati, creando le premesse indispensabili perché il gruppo si senta tale e si percepisca come produttore di contenuti. J. Bruner sostiene che *“l’arte di sollevare interrogativi stimolanti è probabilmente importante quanto l’arte di dare delle risposte chiare”*⁸. Il tutor è anche garante del processo formativo⁹, nel senso che tiene i tempi, stabilisce le scadenze, verifica il rispetto delle consegne e, soprattutto, rende costantemente visibile il processo di crescita facendo il punto della situazione ogni volta che si rende necessario.

A. Calvani¹⁰ individua tre tipologie di tutor on line: l’istruttore, il facilitatore ed il moderatore/animatore. Nella nostra esperienza in corsi di aggiornamento per docenti abbiamo utilizzato un profilo a metà tra le prime due figure: tutor capaci di affrontare i contenuti del corso e quindi di fornire spiegazioni supplementari e di proporre esempi percorribili, di elaborare materiali integrativi, ma anche di saper osservare le dinamiche comunicative, di riformulare i problemi, di fornire feedback veloci e di stimolare la partecipazione, in particolare nelle chat e nei news groups.

2. In secondo luogo il corsista si trova a poter collaborare non solo con il tutor, ma anche con tutti i colleghi. Vengono infatti favoriti i momenti di produttività di gruppo e si costituiscono comunità di auto-aggiornamento che, alcune esperienze hanno dimostrato, possono anche permanere dopo l’esperienza corsuale. Questa tendenza potrebbe essere ulteriormente valorizzata prevedendo momenti di incontro e di confronto a monte del percorso di formazione. Fornire un supporto per accompagnare in itinere la sperimentazione in classe delle nuove acquisizioni, confrontandosi sui problemi emersi e sui risultati ottenuti, potrebbe aumentare il grado di ricaduta sulle classi ed evitare quel “sentimento di abbandono” che anche gli interventi di formazione meglio riusciti difficilmente evitano.

⁷ J. Bruner, La cultura dell’educazione, Feltrinelli 1997

⁸ op. cit.

⁹ I tutor hanno in genere a disposizione uno strumento di gestione del corso, integrato con l’ambiente di formazione, per raccogliere dati relativi all’utilizzo dell’ambiente di apprendimento. Monitoraggio e valutazione degli allievi sono estremamente semplificati per il docente (quando, quanto, cosa l’allievo studia, dove trova difficoltà, quali test ha superato, percentuali, statistiche, sono dati che i software di gestione offrono automaticamente)

¹⁰ Antonio Calvani e Mario Rotta, Fare formazione in Internet Manuale di didattica online, Erickson, 2000;

3. Inoltre l'uso parallelo e mirato di ambienti di comunicazione sincroni ed asincroni rende il percorso ancora più plastico e adattabile alle necessità formative degli studenti¹¹ costituendo il valore aggiunto rispetto alla formazione in presenza. Il lavoro in differita permette una maggiore riflessione sui contenuti e sugli stimoli che provengono dagli altri utenti. Si è notato, ad esempio, che gli interventi nei forum sono molto più ponderati ed approfonditi di quelli in presenza, a volte influenzati da fattori emotivi o comunque fatti "a caldo". Altrettanto, la stesura di un documento o di una ricerca è facilitata dall'uso di strategie collaborative, quali la circolarità degli interventi sul medesimo pezzo e la conseguente negoziazione di soluzioni comuni e condivise.

Con l'utilizzo sinergico e coordinato di tali strumenti la rete si trasforma, quindi, da semplice contenitore di informazioni ad ambiente collaborativo e cooperativo, in cui i contenuti vengono generati grazie al contributo di tutta la comunità virtuale degli studenti e dei formatori, riportando così l'apprendimento alla sua vera natura di processo sociale.

Il distant learning, in un utilizzo integrato con la formazione in presenza (in certi casi ancora indispensabile), sembra quindi offrire interessanti potenzialità per l'aggiornamento dei docenti, grazie alla vasta platea che può raggiungere, al superamento del problema delle distanze e alle economie di gestione (anche se corsi on line fortemente interattivi richiedono un alto numero di tutor con conseguente aumento dei costi). Ma, in realtà, ciò che rende inevitabile andare in questa direzione è, a nostro avviso, un altro ordine di considerazioni. Se, fra gli obiettivi che la scuola si pone, diventa prioritario mettere gli allievi nella condizione di saper cercare, trovare e selezionare informazioni in funzione di un problema e non solo fornire competenze esaustive, ma anche attivare un atteggiamento di autoformazione continua, in una logica di long life learning, allora anche l'aggiornamento dei docenti deve essere coerente con questo modello. Solo un docente che utilizzi con un minimo di continuità queste modalità di studio e formazione può trasportare in modo significativo questo comportamento a scuola facendolo rivivere ai propri studenti. Conseguentemente, fondamentale dovrebbe essere l'utilizzo dell'information and communication technology anche nelle Scuole di Specializzazione per la formazione iniziale dei nuovi docenti, per evitare di ricreare inerzie poi faticosamente modificabili.

BOX Gli ambienti e le caratteristiche di un corso in rete

Per fruire un corso on line sono indispensabili poche conoscenze di base sull'uso di Internet: saper navigare in rete e saper usare la posta elettronica ed inviare files.

Immaginiamo di guardare l'home page di un corso in rete, ci troviamo davanti ad un'interfaccia semplice ed intuitiva, che integra in un unico ambiente tutte le attività proprie dell'intervento formativo; ciò permette un suo impiego immediato anche ai chi non ha particolari competenze informatiche. Si tratta in pratica di un ipertesto che integra alcuni ambienti per la comunicazione in cui possiamo navigare tra varie aree con funzioni e contenuti specifici. A seconda del tipo di software scelto per la produzione del corso e dei suoi obiettivi, si potranno trovare tutte o solo alcune delle funzionalità qui indicate:

- **Area di accoglienza:** contiene in genere la descrizione analitica del corso ed i suoi obiettivi, la scansione temporale, i prerequisiti richiesti, un eventuale questionario di ingresso per misurare il livello di preparazione e le aspettative dei partecipanti, il contratto formativo e le regole di netiquette per la fruizione del corso.
- **Area contenuti:** presenta i materiali didattici che, a seconda dei modelli utilizzati e della complessità del corso, possono essere divisi in vari moduli. Ciascuno contiene le indicazioni di lavoro con le lezioni da fruire in rete o da scaricare, le esercitazioni da eseguire individualmente o in gruppo, eventuali schede di valutazione per rilevare il grado

¹¹ Nella modalità **sincrona** utenti e docenti sono collegati contemporaneamente: lo studente usufruisce del supporto dell'insegnante nello stesso tempo in cui l'insegnante parla; e se ci sono più studenti, tutti seguono l'insegnante nello stesso tempo (chatting, videoconferenza). La modalità **asincrona** consente invece un certo margine di libertà nei tempi e nei modi di interagire: lo studente può decidere di studiare gli argomenti proposti quando vuole, e quindi in un tempo differente da un altro studente, può decidere quando inviare o leggere i messaggi (posta elettronica, mailing-list, forum e bacheche elettroniche)

Si rimanda ai testi fondamentali che illustrano lo stato attuale delle possibilità di formazione a distanza: Antonio Calvani e Mario Rotta, Comunicazione e apprendimento in Internet, Erickson, 1999; AAVV, Telematica e formazione a distanza, a cura di G. Trentin, Franco Angeli, 1999. Da consultare anche la rivista on line Telema, in particolare il n.12, 13 17 /18 all'indirizzo <http://www.fub.it/telema/Numeri.html>

di apprendimento in itinere, indicazioni per materiali di approfondimento come bibliografie e link a siti in cui sia possibile reperire altre informazioni sul tema trattato.

- **Area strumenti:** mette a disposizione dei corsisti alcuni aiuti come le FAQ (risposte a domande frequenti), le guide all'uso degli strumenti di comunicazione utilizzati nel corso, un glossario terminologico, ecc.
- **Area comunicazioni,** che può comprendere l'uso contemporaneo di diversi strumenti.
 - § **Sistema integrato di posta elettronica,** al momento dell'iscrizione di solito il sistema registra gli indirizzi di posta dei singoli corsisti e costituisce la mailing list del corso per facilitare lo scambio di comunicazioni. Attraverso la lista i tutor possono mantenere un contatto costante con i corsisti, monitorando il loro percorso e risolvendo eventuali problemi in itinere.
 - § **Bacheca elettronica,** si usa per comunicare informazioni e notizie utili a tutti i corsisti, a volte anche i corsisti possono "appendere" le proprie comunicazioni.
 - § **Forum,** ospita dibattiti su argomenti specifici. I forum possono essere liberi, ognuno cioè può pubblicare i propri contributi, oppure gestiti da un moderatore che ha il compito di condurre la discussione ed eventualmente filtrare gli interventi dei vari partecipanti. Nella prima modalità i forum vengono utilizzati anche come un luogo virtuale dove gli studenti possono socializzare, relazionarsi, scambiarsi informazioni anche non necessariamente di ordine didattico, favorendo la formazione e il consolidamento del gruppo, oltre che raccogliere commenti, suggerimenti e l'indice di gradimento delle attività.
 - § **Chat,** è uno strumento che permette al gruppo di lavoro di comunicare in collegamento sincrono tramite la scrittura, e negli ambienti più avanzati anche con audio e video e la possibilità di servirsi di una "lavagna" condivisa.
 - § **Videoconferenza,** permette il collegamento completo in audio e video in tempo reale e viene generalmente utilizzata per la distribuzione di lezioni. Come la chat nelle sue forme più avanzate permette agli studenti di porre domande al docente.