

Tecnologie didattiche e istruzione domiciliare: riflessioni su un'esperienza

Educational technologies and home tuition: considerations on an experience

Il contributo discute le ricadute di un'esperienza di istruzione domiciliare sui docenti coinvolti individuando ambiti di formazione nel tirocinio formativo attivo (TFA).

This paper examines the impact of a home tuition experience on teachers, identifying areas to develop in pre-service teacher training.

Cristina Richieri | Centro Internazionale di Studi e Ricerche Educative per la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari | Venezia (IT)

✉ Dorsoduro 3484/D, 30123 Venezia, Italia | richieri.c@libero.it

UN'ESPERIENZA FORMATIVA

Le tecnologie didattiche applicate all'istruzione domiciliare sono da qualche anno oggetto di studio e progettazione mirata per saggiarne specifiche funzionalità e al contempo avviare la costituzione di comunità di docenti formati al loro uso¹. L'interesse per lo sviluppo delle tecnologie didattiche in questo settore è più che mai giustificato, tenuto conto che esse incidono positivamente sull'inclusione degli alunni impossibilitati a frequentare la scuola per motivi di salute. Inoltre, grazie al loro uso, la classe si confronta con esperienze altrui, diverse dal proprio quotidiano a tutto vantaggio della personale maturazione psico-relazionale. In questa sede non si intende, però, focalizzare le peculiarità delle risorse tecnologiche, né le ricadute sugli alunni *homebound* o sulla classe, quanto piuttosto riflettere sugli esiti formativi/trasformativi che una tale esperienza può produrre nei docenti.

L'apprendimento adulto è legato alla necessità di risolvere problemi, al desiderio di rafforzare la propria autonomia, alla creatività e alla fiducia in sé che autocritica e autovalutazione sanno promuovere. Si

tratta, dunque, di un dialogo con se stessi, ricorrendo alla riflessività per attribuire significato alle proprie esperienze,

e anche con gli altri soggetti che con noi condividono la stessa realtà lavorativa. Infatti, è con costoro che si possono realizzare quelle situazioni di apprendimento che sono più efficaci per l'adulto perché si innestano in processi esperienziali, cioè l'osservare e il fare.

Quanto premesso è utile per capire quale possa essere la portata di un'esperienza di insegnamento domiciliare per una comunità docente che per la prima volta si trovi a realizzare un percorso didattico per un alunno *homebound*. Infatti, i risultati possono essere sorprendenti se il contesto relazionale è tale da promuovere cooperazione, reciprocità e mutuo sostegno che in questo caso hanno generato in più docenti desiderio di maggiore autonomia nell'uso delle strumentazioni tecnologiche e sviluppo di più ampie competenze metodologiche e relazionali.

CONTESTO E BISOGNI

Il progetto, rivolto a G.T., alunna di seconda media, impossibilitata a frequentare la scuola per l'intero anno, è stato realizzato presso l'Istituto Comprensivo G.C. Parolari (Zelarino, Venezia) durante l'a.s. 2011-2012. La scuola, che si trova nella periferia di Mestre, è dotata di tre LIM (nessuna, però, nella classe di G.T.) e di un'aula informatica. Alcuni docenti avevano già, al tempo del progetto, competenze tecnologiche consolidate, ma i più non conoscevano o non sapevano usare le tecnologie didattiche autonomamente. L'analisi dei bisogni portò all'individuazione di strumenti tecnologici per comunicare, condividere e archiviare materiali sulla base delle competenze all'attivo dei singoli docen-

¹ HSH-Home School Hospital <http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nm21204.pdf> e WISE <http://www.istruzione.it/web/istruzione/progetto-wise>

ti. Pertanto, soprattutto all'inizio, il progetto si configurò come *blended*, con applicazione di tecnologia sincrona e asincrona.

Comunicare

La necessità di mantenere i contatti con l'alunna, nel rispetto delle indicazioni della famiglia, ha fatto propendere per l'uso della posta elettronica piuttosto che per Facebook. Attraverso l'invio di e-mail, G.T. ha ricevuto consegne per verifiche e ha trasmesso elaborati frutto anche di ricerche nel web. Inizialmente, la maggioranza delle lezioni si svolgeva di pomeriggio a domicilio poiché solo due docenti si sentivano pronti all'uso di Skype. In seguito, considerata la positiva esperienza di costoro e l'esplicita richiesta dei genitori, che non desideravano esporre la figlia a possibili contagi, le lezioni si svolsero quasi sempre via Skype, in orario pomeridiano e in rapporto uno a uno. Durante le lezioni così realizzate si è anche ricorsi alla chat per inviare brevi testi scritti e per guidare l'interlocutore all'esplorazione simultanea di siti web.

Condividere

La necessità di superare il rapporto uno a uno delle lezioni individuali via Skype, ha indotto i docenti del c.d.c. a estendere i collegamenti via videotelefonata anche a scuola, in orario mattutino, per consentire alla classe e a G.T. la condivisione emotiva generata da particolari eventi (concerto di Natale, concerto di fine anno). In occasione del compleanno di G.T. la classe è stata trasferita in un'aula dotata di LIM per usufruire di un più ampio schermo.

Archiviare

Il sito della scuola, attivo da tempo, è stato più ampiamente utilizzato nel corso del progetto perché i docenti si sono impegnati a depositare con maggiore frequenza la documentazione delle attività svolte in classe (funzione *repository*). Vi hanno trovato spazio filmati, fotografie, elaborati prodotti dagli alunni delle varie classi e da G.T.

Inoltre, la classe di G.T. ha utilizzato un secondo spazio virtuale in quanto partecipa del progetto internazionale *Turbine Generation* in collaborazione con *Tate Modern*. Il progetto si proponeva di sviluppare autonomia ideativa e produttiva attraverso la realizzazione di manufatti artistici in sintonia con un tema proposto. Questi manufatti dovevano essere filmati o fotografati, caricati in piattaforma e presentati alla scuola gemellata generando così commenti e richieste di informazioni. Il progetto, cui hanno partecipato le insegnanti di inglese, arte e immagine, italiano, storia e geografia, ha stimolato una proficua programmazione interdisciplinare in-

clusiva (perché anche G.T. ha potuto partecipare a distanza), suscitando in più docenti vivo interesse per la piattaforma in sé e conseguente motivazione ad apprendere le funzionalità.

DATI PER RIFLETTERE

Per riflettere sulle ricadute dell'esperienza nei confronti dei docenti coinvolti, sono stati usati i seguenti strumenti:

- intervista al coordinatore di classe, prof.ssa A.M. Gabriele;
- tre questionari somministrati a: docenti del c.d.c., genitori di G.T., G.T.

I dati raccolti riguardano:

- competenze tecnologiche dei docenti (autovalutazione) e utilizzo delle tecnologie didattiche durante il progetto;
- analisi delle criticità e prospettive future;
- trasformazioni personali e professionali.

Competenze tecnologiche

Dall'indagine risulta che la maggior parte dei docenti del c.d.c. usa Internet per l'autoformazione senza, peraltro, possedere competenze tecnologiche ad ampio spettro. Ciò nonostante, il ricorso alle tecnologie didattiche nello sviluppo del progetto ha riguardato la quasi totalità dei docenti. Qualcuno, infatti, indotto dalle circostanze, si è messo in gioco dimostrando un atteggiamento di disponibilità a lasciarsi cogliere "imperfetto", fatto che ha suscitato la simpatia dell'alunna e dei suoi genitori che così hanno commentato una presunta difficoltà di G. a usare Skype:

«[...] No, non è stato difficile, è stato] divertente perché [G.] ha messo in difficoltà alcuni professori che non lo avevano mai utilizzato».

A conclusione del progetto, la maggioranza dei docenti ha apprezzato l'efficacia delle tecnologie utilizzate per la velocità e la precisione della comunicazione che esse garantiscono (Skype, e-mail), per la comodità e il risparmio di tempo (Skype, e-mail), per l'ambiente di apprendimento efficace e rilassante che determinano (Internet), per l'inclusività che promuovono (Skype, sito della scuola, piattaforma informatica).

Criticità e prospettive future

In previsione di un'ipotetica nuova esperienza, risulta che sarebbe auspicabile un uso più frequente di Skype in classe:

«[Sarebbe opportuno] utilizzare collegamenti via Skype non solo in alcuni momenti significativi dell'anno scolastico, ma anche durante alcune delle normali lezioni svolte dalla classe, coinvolgendo maggiormente i compagni di clas-

se, al fine di giovare ulteriormente all'integrazione dell'alunno cui è rivolta l'istruzione domiciliare [...]» (testimonianza di un docente)

Se da un lato l'uso più consistente di Skype implica la soluzione di problemi tecnici come l'interruzione del collegamento di rete, altre azioni in ambito formativo, organizzativo e relazionale risultano imprescindibili: sviluppo delle competenze informatiche, maggiore cura della comunicazione tra i soggetti coinvolti, individuazione di un referente che coordini l'azione dei docenti, affiancato, eventualmente, da un *counsellor* a sostegno del team. Soprattutto, però, sembra essere prioritaria la consapevolezza dei benefici di un più frequente collegamento scuola-alunno in terapia domiciliare e assumere, di conseguenza, decisioni condivise e coordinate volte al miglioramento dell'offerta formativa e al potenziamento delle strumentazioni della scuola. Tutto ciò senza dimenticare che il coordinamento e la condivisione devono coinvolgere la famiglia perché questioni concernenti il benessere fisico e l'immagine di sé possono interferire con presunti benefici che il c.d.c. si propone di ottenere:

« G. ha usato Skype volentieri e senza difficoltà e solo in alcuni giorni si è sentita talvolta stanca. Non avrebbe gradito collegamenti più frequenti perché un po' si vergognava del suo aspetto» (testimonianza dei genitori).

Sono situazioni da valutare con serenità, talvolta con un po' di audacia per cercare di aiutare l'alunno a soddisfare desideri talora inespressi e sconosciuti perfino ai genitori:

«Mi ha fatto piacere essere collegata qualche volta con la scuola attraverso Skype perché mi è sembrato di essere a scuola e avrei voluto che ciò accedesse più spesso» (testimonianza di G.T.).

Un ulteriore sviluppo delle competenze tecnologiche dei docenti potrebbe indirizzarsi verso un più cospicuo uso delle tecnologie Web 2.0 (blog, wiki, forum, chat) per lo spiccato livello di interazione che garantiscono rispetto al web statico.

Trasformazioni personali e professionali

Ricerca e insegnamento devono trovare in questo ambito la ragione della loro reciproca utilità ponendo in relazione *problem solving*, investigazione, sviluppo professionale e buone pratiche (Trentin, 2003). È faticoso e talora poco gratificante riflettere sulle esperienze (specie se si percepiscono criticità). Tuttavia, volgere lo sguardo al passato per avere una prospettiva diversa sugli eventi può portare a elaborare soluzioni che in prima istanza sembravano inattuabili. Ecco come i docenti del c.d.c. hanno argomentato sul concetto di trasformazione sostanziatosi nella propria sfera professionale e/o personale:

«L'esperienza è stata stimolante per l'uso di nuove metodologie. [...] In qualche modo mi ha costretto a rinnovarmi nella didattica, proporre contenuti formativi importanti [...]».

«A livello professionale [...] ho dovuto calibrare e adattare sia i contenuti che la metodologia didattica in relazione a un insegnamento uno a uno. A livello personale [...] ho dovuto stabilire una relazione in cui si equilibrasse il fattore emotivo-affettivo con quello didattico, e non è stato sempre facile. Inoltre per la prima volta ho dovuto interagire con un'allieva che presentava gravi problemi di salute e che bisognava motivare opportunamente allo studio; in alcune occasioni ho fatto fatica io stessa a trovare le risorse interiori per confrontarmi positivamente e in modo leggero e ottimista con l'alunna».

Si è trattato, perciò, di riprendere in mano questioni epistemologiche, alla ricerca dei fondamenti delle discipline per coniugare strumento tecnologico e competenze da perseguire. Ci si è confrontati con le proprie risorse motivazionali e relazionali producendo trasformazioni in termini di apertura verso percorsi ancora inesplorati.

TRASFERIBILITÀ DEI RISULTATI

L'apprendimento dei docenti qui discusso sostanzia un processo di formazione informale/autoformazione in servizio a più livelli. Si è trattato di un apprendimento informale indotto dalla necessità di produrre soluzioni, facendo perno su pratiche e riflessività applicata alle circostanze. Si è trattato di un apprendimento che è stato spesso autoformazione, frutto di frettolosi messaggi scambiati in corridoio e poi rielaborati con maggiore tranquillità in solitudine. Ciò nonostante si sono prodotti dei cambiamenti. Su questa base è lecito chiedersi se un'esperienza così formativa per i docenti possa costituire una risorsa per altri soggetti. I casi di istruzione domiciliare sul territorio non sono frequenti, per fortuna. Tuttavia, è innegabile che sviluppare competenze tecnologiche, psico-pedagogiche, disciplinari e trasversali come quelle cui abbiamo accennato, determina un guadagno anche per la relazione educativa tra docente e alunni normalmente frequentanti. Siamo convinti che fare esperienza di istruzione domiciliare costituisca una palestra ricca di stimoli in grado di sviluppare competenze spendibili nella didattica *tout court*. È possibile, allora, pensare di rendere tali esperienze accessibili anche ai docenti in formazione iniziale? Questa esperienza gioverebbe a una loro ipotetica partecipazione a progetti simili come anche alla loro preparazione ad affrontare la quotidianità? La risposta è sicuramente positiva se si considera che la normativa non esclude la realiz-

zazione del tirocinio in due scuole. È auspicabile, pertanto, che il tutor coordinatore, ove possibile, promuova una parte del tirocinio proprio in un istituto dove si stia realizzando un'esperienza di istruzione domiciliare. Ciò nella consapevolezza, da condividere con il tirocinante, che l'esperienza plurale può giungere, in certi casi, a includere la familiarità con contesti di apprendimento per studenti *homebound*. Competenze irrinunciabili che un'esperienza simile può sviluppare afferiscono all'autoformazione continua, alla motivazione dello studente, alla riflessione epistemologica, alle tecnologie didattiche, ma soprattutto alla relazione professionale tra colleghi e ai rapporti con l'alunno

malato e la sua famiglia. Guardare all'esperienza di istruzione domiciliare dalla prospettiva, forse inconsueta, della formazione iniziale dei docenti porta a condividere con Creanor e Walker (2012) un nuovo approccio allo studio della tecnologia applicata alla didattica, non più vista come un risultato in sé, quanto piuttosto come un agente provocatore di interazioni:

«[...] *there are traditions of studying technology generally, and information and communication technology in particular, which view its use as the outcome, rather than the instigator, of complex interactions between people and the material world*» (*ibid.* p. 174).

BIBLIOGRAFIA

Creanor L., Walker S. (2012). Learning technology in context: a case for the sociotechnical interaction framework as an analytical lens for networked learning research. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, D. McConnell (eds.). *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, pp. 173-187.

Trentin G. (2003). Comunità di pratica professionali fra insegnanti: finalità e tipologie di aggregazione. *Form@re*, 22, <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2003/comunita-di-pratica-professionali-fra-insegnanti-finalita-e-tipologie-di-aggregazione/> (ultima consultazione 22.02.2013).