

a cura di Daniela Dato

La sfida dell'inclusione

Competenze e formazione
nella scuola dell'infanzia

Prefazione di Isabella Loiodice

Saggi di:

Giuseppe Annacontini,

Severo Cardone,

Rossella Caso,

Daniela Dato,

Marina De Nicolò,

Barbara De Serio,

Anna Dipace,

Manuela Ladogana



Progedit

© 2014 Progedit
Prima edizione marzo 2014

Progedit – Progetti editoriali srl
Via De Cesare 15 – 70122 Bari
Tel. 0805230627
Fax 0805237648
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
www.facebook.com/ProgeditEditore

ISBN 978-88-6194-213-4

Proprietà letteraria

FORMARE I DOCENTI ALLA DIDATTICA INCLUSIVA ATTRAVERSO LE ICT

di Anna Dipace

1. Didattica inclusiva e politiche educative nazionali

Il presente contributo affronta il tema della preparazione degli insegnanti alla didattica inclusiva attraverso l'uso integrato e strategico delle tecnologie. La costruzione di percorsi di didattica inclusiva attraverso l'uso delle ICT (Information and Communications Technology) rappresenta una parte cruciale della scuola contemporanea che ne delinea la qualità dell'offerta formativa. Il saggio si sofferma sul contesto scolastico italiano, analizzandone l'uso delle ICT per sostenere l'apprendimento degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali in ambienti di apprendimento inclusivi. L'articolo 40 del Quadro d'azione di Salamanca suggerisce che la "preparazione adeguata di tutto il personale educativo si distingue come un fattore chiave per promuovere il progresso di scuole integrate". Questo significa che gli insegnanti hanno bisogno di imparare le strategie per promuovere la diversità e favorire l'inclusione in un ambiente di apprendimento per tutti gli studenti, compresi gli studenti con bisogni educativi speciali.

L'integrazione scolastica rappresenta un cambiamento significativo nel mondo della scuola e più in generale in tutti i contesti educativi. Per promuovere l'integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali nel gruppo dei pari, le scuole devono essere in grado di ospitare un gruppo eterogeneo di studenti con molteplici esigenze. Le ICT rappresentano un potente strumento per sostenere e promuovere la pratica inclusiva poiché contribuiscono all'abbattimento di alcune delle barriere che portano all'esclu-

sione e all'emarginazione di soggetti con bisogni speciali¹. Molteplici sono le iniziative e le azioni strategiche intraprese a più livelli finalizzate a promuovere una effettiva dimensione inclusiva della scuola italiana:

1. a livello europeo, le politiche educative stanno cercando di delineare utili indicazioni per far fronte alle sfide poste dalle nuove tecnologie per soddisfare le esigenze delle persone con bisogni educativi speciali;
2. a livello nazionale, sono state intraprese numerose e variamente articolate iniziative educative incentrate sull'uso delle ICT come strumento per promuovere l'equità negli ambienti di apprendimento, nell'ottica della sperimentazione di nuovi modelli di insegnamento. Agli insegnanti è richiesto di accettare e affrontare nuove sfide e di scoprire e padroneggiare i nuovi linguaggi della comunicazione formativa per ridurre il *digital divide* con i propri studenti e per assicurare un adeguato e funzionale accesso alle conoscenze a coloro che hanno bisogni speciali;
3. a livello ministeriale, nel corso degli ultimi anni sono state intraprese molteplici azioni strategiche orientate verso la formazione dei docenti all'uso consapevole ed efficace delle tecnologie didattiche che promuovono una didattica inclusiva. Il fine di tali azioni è quello di formare gli insegnanti a far fronte in modo efficace alle innovazioni che le tecnologie richiedono ai contesti educativi.

Nello scenario scolastico attuale, il ricorso alle nuove tecnologie digitali, sostengono Francesco Zambotti e Alessandro Colombi, si inserisce

in un'ottica inclusiva di adattamento di obiettivi e materiali didattici, mediante l'uso di strategie didattiche rivolte all'intero gruppo classe. In particolare la pratica didattica derivante da più di trent'anni di integrazione scolastica in Italia ha dimostrato come particolarmente efficaci le strategie didattiche di tipo cooperativo e metacognitivo, con alcune tec-

¹ Cfr. Becta, *Inclusive learning: an essential guide*, <http://www.becta.co.uk/Guidance%20Docs/Becta%20Files/Publications/29.%20Inclusive%20learning%20An%20essential%20guide.pdf> (ultimo accesso: 20/4/2013).

niche specifiche, quali il tutoring, di grande valore per i processi di apprendimento di alunni con BES (ma non solo, ovviamente)².

Tali azioni si sono dipanate lungo due filoni principali:

- approvvigionamenti finanziari funzionali all'acquisto delle tecnologie al fine di favorire un uso il più possibile diffuso, in senso geografico e in senso curricolare, delle tecnologie per la didattica (ad esempio: piani nazionali per l'acquisto delle LIM, anche con fondi europei);
- supporti finanziari e tecnici alla realizzazione di progettualità didattico-educative in ogni ordine e grado di scuola, finalizzate a definire e validare modelli di intervento didattico a mezzo delle ICT, come ad esempio i progetti CI@ssi 2.0, Scuola 2.0, Piano nazionale Scuola Digitale (a valere sul Piano nazionale "Agenda Digitale Italiana", filone nazionale di "Agenda Digitale Europea").

Inoltre, il MIUR sta provvedendo a finanziare la rete scolastica dei Centri Territoriali di Supporto affinché si dotino di hardware e software specifici per la promozione della didattica inclusiva, con particolare riferimento ai Bisogni Educativi Speciali. Ai sensi delle azioni 4 e 5 del progetto ministeriale *Nuove Tecnologie e Disabilità*³, è stata istituita la prima rete pubblica di Centri per gli ausili, denominati CTS - Centri Territoriali di Supporto⁴.

² F. Zambotti, A. Colombi, *Classe Digitale Inclusiva: LIM e Classroom Pc. Un disegno di ricerca sperimentale*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 71, 2011, pp. 11-19.

³ <http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/presentazione.shtml> (ultimo accesso: 10/5/2013).

⁴ Sul territorio nazionale sono stati istituiti circa 92 Centri Territoriali di Supporto (di seguito nominati CTS). Per sostenere i CTS, il Ministero prevede incontri di formazione e di discussione con i referenti regionali per la disabilità e con gli operatori dei singoli Centri. Il CTS ha come obiettivi: la valorizzazione del ruolo che le nuove tecnologie possono dare all'inserimento scolastico degli studenti disabili; la realizzazione di una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica dei disabili attraverso le nuove tecnologie; il supporto alle istituzioni scolastiche per l'acquisto e l'uso efficiente delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica. I ruoli e funzioni dei CTS sono stati recentemente ribaditi nelle Linee guida previste all'art. 3 del Decreto ministeriale 5669 del 12 luglio 2011. In particolare

Tale rete, distribuita omogeneamente su tutto il territorio nazionale, mette a disposizione consulenza e formazione a insegnanti, genitori e alunni sul tema delle tecnologie applicate a favore degli alunni diversamente abili.

L'istituzione e il funzionamento dei CTS è stato definito tramite le azioni 4 e 5 del succitato progetto. Gli obiettivi delle azioni citate sono i seguenti:

- *Azione 4: Realizzare una rete territoriale permanente* che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica dei disabili attraverso le Nuove Tecnologie. La rete mira a sostenere concretamente le scuole nell'acquisto e nell'uso efficiente delle nuove tecnologie per l'inclusione scolastica.

- *Azione 5: Attivare sul territorio iniziative di formazione* all'uso corretto delle tecnologie rivolte agli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni disabili.

Le Linee Guida prevedono al punto 6.1 che gli Uffici Scolastici Regionali (USR) si occupino del potenziamento dei Centri Territoriali di Supporto per tecnologie e disabilità (CTS) soprattutto incrementando le risorse (sussidi e strumenti tecnologici specifici per i DSA) e pubblicizzando ulteriormente la loro funzione di punti dimostrativi, inoltre al punto 7.4 prevedono che gli Uffici Scolastici Regionali possano adeguatamente promuovere e incentivare l'azione dei CTS a favore delle scuole, al fine di rispondere adeguatamente ai bisogni reali provenienti dal territorio. I fondi stanziati nel 2012 per le attività del centro sono stati impegnati per l'acquisto di ausili, software e attrezzature utili per l'incremento della dotazione del centro a disposizione dei docenti e delle scuole. Nel corso del 2012 i CTS hanno consolidato il proprio ruolo come centro di riferimento per docenti, operatori e famiglie in particolare come struttura di riferimento non solo per la scelta delle tecnologie assistive a sostegno dei bisogni dell'utenza nel campo della disabilità, ma alla luce delle nuove competenze assunte con il decreto attuativo della Legge 170/10, n. 5669 del 12 luglio 2011 è diventato riferimento per tutte le problematiche relative all'integrazione scolastica e alla scelta degli ausili compensativi per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (Circolare ministeriale n. 83 del 4 ottobre 2012). La maggior parte delle consulenze e delle attività dei CTS sono, infatti, dedicate alle scuole e ai docenti che necessitano di aiuto per l'integrazione scolastica degli alunni con DSA e a supporto delle richieste relative agli interventi a favore delle famiglie di cui alla Legge Regionale n. 8 del 12 maggio 2008, Disposizioni in materia di disturbi specifici di apprendimento.

Nonostante tali numerose iniziative, il problema della formazione e dello sviluppo reale di setting educativi-inclusivi risiede nel fatto che gli interventi formativi condotti in accompagnamento alle azioni strategiche descritte si sono rivelati troppo spesso dedicati più alla formazione e all'uso degli strumenti che alla riflessione metodologica circa la loro applicazione nella didattica. Molti progetti nazionali hanno puntato all'introduzione della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) nelle scuole italiane al fine di sollecitare i docenti a un cambiamento culturale forte.

Una serie di azioni ministeriali hanno previsto iniziative volte all'introduzione delle nuove tecnologie per la didattica nel mondo della scuola e, in particolare, all'utilizzo delle tecnologie assistive a supporto degli studenti svantaggiati, con particolare attenzione agli alunni diversamente abili.

Come suggerisce Dario Ianes, la LIM di per sé non rappresenta la panacea per la realizzazione di una didattica inclusiva, ma può facilitarne la sua realizzazione solo se non si limita ad essere "un arredo tecnologico e spettacolare"⁵ e piuttosto viene considerata come strumento per un "approccio didattico generale"⁶.

Il progetto *Cl@ssi 2.0*⁷ è uno degli esempi delle iniziative ministeriali intraprese nell'ultimo decennio per promuovere nelle scuole l'attuazione di più modelli di innovazione volti a generare buone pratiche d'utilizzo delle tecnologie. Attraverso tale progetto, il MIUR ha inteso offrire la possibilità di verificare come e quanto, attraverso l'utilizzo costante e diffuso delle tecnologie nella pratica didattica quotidiana, è possibile trasformare l'ambiente di apprendimento. L'azione *Cl@ssi 2.0* è partita nell'anno scolastico 2009/2010 con 156 classi di Scuola Secondaria di primo grado. Gli istituti sono stati selezionati tramite un bando, ripartiti regionalmente in base al numero di classi attive nell'anno scolastico 2008/09 e al numero medio di classi per regione. Nelle *Cl@ssi 2.0*, alunni e docenti possono disporre di dispositivi tecnologici e

⁵ D. Ianes, *Presentazione*, in F. Zambotti, *Didattica inclusiva con la LIM*, Erickson, Trento 2009, p. 10.

⁶ *Ibid.*

⁷ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_didattica/class_2_0 (ultimo accesso: 10/5/2013).

multimediali e le aule vengono progressivamente dotate di apparati per la connessione ad Internet. Le CIt@ssi 2.0 costruiscono, con il supporto dell'AN.S.A.S. e di una rete di Università associate, un progetto didattico per la sperimentazione di metodologie didattiche avanzate. La logica del progetto tende a valorizzare l'attuazione di più modelli di innovazione che possano rappresentare delle buone prassi e dunque agire da sprone al cambiamento verso l'innovazione nei confronti delle scuole che non hanno partecipato all'iniziativa. Il processo di miglioramento che il progetto vuole promuovere comprende più livelli: dall'aspetto organizzativo a quello didattico nella gamma di azioni del processo insegnamento/apprendimento che, a partire dall'analisi dei bisogni della scuola, prevedano l'integrazione delle tecnologie (sia in termini strumentali che metodologici). Il focus non ruota attorno alla tecnologia in senso stretto, ma alle dinamiche di innovazione che un uso strategico degli strumenti può innescare.

Un altro esempio è quello del Progetto "Interventi per lo sviluppo di servizi avanzati nelle scuole delle Regioni del Sud", finanziato con Delibera CIPE 9 maggio 2003 n. 17, il quale si propone di sviluppare contenuti digitali a supporto della didattica e di introdurre le nuove tecnologie della informazione e della comunicazione (ICT) nel processo formativo e di apprendimento, sostituendo il consueto paradigma "Learn ICT" con il nuovo "ICT to learn". All'interno di tale progetto è stato individuato un ambito di intervento relativo agli studenti svantaggiati, per il quale è stata richiesta la realizzazione di un progetto specifico dal Comitato di Indirizzo – costituito dal Dipartimento per l'Innovazione e le Tecnologie della Presidenza del Consiglio dei Ministri e dal Ministero della Pubblica Istruzione. L'iniziativa, denominata "Progetto E-Inclusion"⁹ e rivolta alle scuole primarie e secondarie di primo

⁸ Sito del Progetto CIPE scuola – Introduzione di metodologie didattiche innovative attraverso l'uso delle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione. Allegato A – Allegato Tecnico [http://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/allegati/allegato_a_cipe_05.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/Allegato_A_-_Allegato_Tecnico_http://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/allegati/allegato_a_cipe_05.pdf) (ultimo accesso: 9/5/2013).

⁹ Sito del Progetto E-Inclusion – *Integrazione scolastica attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie*. Allegato A – Allegato Tecnico http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/allegati/all_a_proct5428.pdf (ultimo accesso: 3/6/2013).

grado delle Regioni definite di Obiettivo 1 (Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia), dell'Abruzzo e del Molise, tende a favorire l'integrazione e l'inclusione nella vita scolastica degli studenti svantaggiati, anche con particolare attenzione agli alunni diversamente abili, attraverso l'utilizzo delle ICT.

2. Didattica inclusiva e formazione dei docenti

Laura Carpenter e Alan Dyal¹⁰ suggeriscono che tra i principali fattori che incidono nel favorire una didattica inclusiva efficace, è necessario ricordare la formazione dei docenti. In particolare, le loro ricerche, le studiose¹¹ offrono un set di domande chiave per portare gli *stakeholders* della formazione scolastica a riflettere seriamente sulla promozione di una programmazione che favorisca modelli efficaci di didattica inclusiva. Pertanto, invitano i principali responsabili dei contesti formali dell'apprendimento a interrogarsi su una serie di punti fondamentali per valutare il livello di inclusività presente all'interno delle proprie istituzioni. Tra i punti chiave individuati:

- le qualifiche e i punti di forza degli insegnanti;
- il ruolo dell'educatore speciale relativamente ai contenuti della formazione;
- le esperienze di formazione professionale degli insegnanti nella comprensione e nell'applicazione di modelli inclusivi di educazione speciale;
- il tempo a disposizione per la pianificazione e la consultazione.

Diversi studi e ricerche suggeriscono di non intendere l'inclusione come un modello, bensì come lo stile di vita di una comunità di apprendimento. Richard A. Villa e Jacqueline S. Thoun-

¹⁰ L. Carpenter, A. Dyal, *Retaining quality special educators: A prescription for school principals in the 21st century*, in "Catalyst for Change", 30 (3), 2001, pp. 5-8.

¹¹ L. Carpenter, A. Dyal, *Secondary inclusion: Strategies for implementing the collaborative teacher model*, in "Education", 127 (3), 2007, pp. 344-350.

sand¹², ad esempio, definiscono l'inclusione come una *attitudine*, un valore, un sistema di credenze. Laura Carpenter e Alan Dyal la definiscono come una filosofia che si muove a livello globale all'interno della comunità educativa che, esaltando la diversità di ognuno, mira a soddisfare le esigenze individuali del singolo studente. Altri¹³ hanno indicato che le comunità inclusive offrono a tutti gli studenti la possibilità di affermarsi come studenti di successo, fornendo l'accesso a programmi di studio flessibili in maniera coinvolgente, stimolante e arricchente.

Nel sistema scolastico italiano, numerose riforme hanno cambiato radicalmente la formazione iniziale degli insegnanti. Con il Decreto n. 249 del 2010¹⁴, è entrato in vigore il *Regolamento sulla formazione iniziale dei docenti* che si sviluppa, in particolare, su quattro grandi principi fondamentali, tra cui è presente un particolare focus sulle nuove tecnologie e su una attenta e mirata preparazione per l'integrazione dei soggetti con bisogni educativi speciali.

Costituiscono parte integrante dei percorsi formativi per la preparazione iniziale dei docenti:

- l'acquisizione delle competenze linguistiche di lingua inglese di livello B2 previste dal "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" adottato nel 1996 dal Consiglio d'Europa;

- l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006. In particolare, dette competenze attingono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digi-

¹² R. Villa, J. Thousand, *Creating an inclusive school*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA) 1995.

¹³ D. Fisher, N. Frey, *Access to the core curriculum: Critical ingredients for student success*, in "Remedial and Special Education", 22, 2001, pp. 1148-1157; V. Roach, C. Salisbury, G. McGregor, *Applications of a policy framework to evaluate and promote large scale change*, in "Exceptional Children", 68, 2002, pp. 451-464.

¹⁴ Decreto 10/092010, n. 249 - Regolamento concernente la *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244, http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_cons_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (ultimo accesso: 12/4/2013).

tali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali. Al fine di consentire la piena fruizione anche agli alunni con bisogni educativi speciali, i contenuti digitali devono essere definiti nel rispetto dei criteri che ne assicurano l'accessibilità. Con il nuovo sistema, per la prima volta si è data specifica attenzione al problema degli alunni con diversabilità, prevedendo che in tutti i percorsi ci siano insegnamenti in grado di consentire al docente di avere una preparazione di base sui bisogni speciali. Nonostante la progettazione di una didattica inclusiva rappresenti un orientamento a cui fanno riferimento i sistemi scolastici di molti paesi europei, sembra che, concretamente, non ci sia alcun programma coerente per la formazione specifica di un "insegnante inclusivo" in tutta Europa. Questa situazione diventa ancora più critica quando si includono le ICT e le Tecnologie Assistive nel processo di formazione al cambiamento¹⁵. Lo sviluppo di competenze tecniche legate all'uso delle ICT costituisce un primo passo necessario nella formazione dei docenti, ma non costituisce il punto di arrivo se l'obiettivo è costruire la professionalità del docente.

Negli Stati Uniti d'America, secondo i dati del U.S. Department of Education risalenti al 2005, si contano circa tre milioni di studenti con disturbi specifici di apprendimento. Le pratiche educative adottate dai docenti nelle classi generali è prevalentemente quella di una pedagogia inclusiva come previsto dal "Individuals with Disabilities Education Act" del 2004.

Il movimento dell'inclusione offre una varietà di opportunità accademiche, sociali e comportamentali a favore degli studenti con bisogni educativi speciali. Nonostante tali buoni propositi e tali strategie, i dati dimostrano che gli studenti con DSA spesso falliscono nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti nell'arco dell'anno scolastico. Gli insegnanti di studenti con DSA sono chiamati dalla legislazione federale a considerare il ricorso a tecnologie assistive durante lo sviluppo dei programmi di

¹⁵ E. Feyeter, K. Miesenberger, D. Wohhart, *ICT and assistive technology in teachers education and training*, in "Computers Helping People with Special Needs", Springer-Verlag, Berlin Heidelberg 2002, pp. 107-114.

studio individualizzati per gli studenti. Le tecnologie assistive per studenti con DSA rappresentano strumenti che mirano al ricorso ad azioni di scaffolding per attivare i processi cognitivi degli studenti, massimizzando i risultati di apprendimento. Esistono numerosi esempi di tecnologie che possono supportare l'apprendimento di tali studenti, ma l'efficacia dell'intervento non dipende esclusivamente dalla qualità tecnologica degli strumenti, bensì dalla competenza del docente a saperne fare un uso strategico, integrato e mirato all'interno di un modello didattico inclusivo efficace. Oltre alla importanza della formazione dei docenti all'uso consapevole e sistemico delle tecnologie per favorire una didattica inclusiva, e va sottovalutato l'ostacolo della resistenza posta dai docenti ad abbracciare le pratiche pedagogiche necessarie a integrare le tecnologie didattiche necessarie per integrare la tecnologia in una pratica formativa effettiva¹⁶.

2.1. Formazione dei docenti: il caso pugliese sui DSA

Come si è visto, nella diagnosi precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento, l'insegnante svolge un compito fondamentale. E all'insegnante che tocca individuare e formulare una prima ipotesi sulla natura dei problemi di apprendimento e orientare la famiglia verso i principali accertamenti in sede specialistica¹⁷. Pertanto, è fondamentale che l'insegnante sia specificamente formato e sviluppi le competenze specifiche in linea con il problema da fronteggiare e sia in grado di avvalersi consapevolmente degli strumenti idonei a una diagnosi precoce dei DSA¹⁸.

Anche nel panorama italiano, la formazione dei docenti per favorire una didattica inclusiva nei casi di DSA ha visto l'interesse

¹⁶ M. Marino, P. Sameshima, C. Beecher, *Enhancing TPACK with assistive technology: Promoting inclusive practices in pre-service teacher education*, in "Contemporary Issues in Technology and Teacher Education", 9 (2), 2009, pp. 186-207.

¹⁷ Cfr. G. Stella, G. G. F. Zanzuino, E. Frascarelli, *Le difficoltà specifiche dell'apprendimento scolastico*, in "Indire", 2006.

¹⁸ P. Limone, A. Dipace, *Progettazione di un autentico e-learning environment per la formazione di insegnanti pugliesi sui DSA*, in G. Elia (a cura di), *Questioni di pedagogia speciale*, Progedit, Bari 2012.

del governo con l'emanazione della legge 170 del 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" e col conseguente decreto attuativo n. 5669 del 12 luglio 2011 cui sono allegare composte linee guida.

Ancora, nell'ambito dei DSA, a partire dall'a.s. 2011-2012, la Direzione dell'Ufficio VI dell'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia¹⁹ ha strutturato un piano di formazione integrato, destinato a circa 3.600 docenti pugliesi impiegati in scuole di ogni ordine e grado. L'iniziativa rientra nella più ampia proposta formativa avviata dall'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia, già strutturata in:

- conferenze di servizio territoriali destinate ai dirigenti scolastici;
- master universitari di I livello e Corsi di Perfezionamento e aggiornamento professionale organizzati in collaborazione con le tre Università pugliesi, destinatari di un significativo numero di adesioni.

I piani regionali di formazione sui DSA mirano a fornire conoscenze utili all'applicazione degli strumenti di valutazione e di intervento, con riferimento alla dislessia, ai disturbi del linguaggio, del calcolo, alle difficoltà negli apprendimenti complessi e nello studio, al ritardo mentale lieve, ai disturbi dell'attenzione con iperattività e ad altre disabilità cognitive, emotive e relazionali. La formazione realizzata ha cercato di rispondere alle richieste relative all'organizzazione di servizi o a iniziative idonee a prevenire precocemente difficoltà di apprendimento.

Il CTS pugliese, a seguito di un'analisi attenta della situazione formativa dei docenti sulle questioni individuate, ha ritenuto opportuno progettare strategie volte alla formazione continua e diffusa dei docenti e ha individuato la formazione continua e diffusa degli insegnanti attraverso ICT sui temi dei DSA come azione prioritaria dell'intervento di risposta ai bisogni rilevati.

Una stretta collaborazione tra la Direzione Scolastica Regionale per la Puglia ed il Laboratorio ERID dell'Università degli

¹⁹ A seguito delle indicazioni di cui alla nota MIUR - Direzione Generale per lo Studente - Ufficio VII, prot. nn. 4556 del 1/6/2011 e 6705 del 19/9/2011.

Studi di Foggia ha permesso l'istituzione dei corsi e la pubblicazione di un portale web di raccordo e informazione sulle iniziative relative ai DSA che ha integrato il percorso formale con una serie di materiali multimediali informativi. I corsi rivolti a docenti di ruolo di ogni ordine scolastico, sono stati progettati con gli obiettivi di offrire competenze di base sui DSA, di migliorare la qualità dell'insegnamento rivolto a soggetti speciali e di ridurre l'insuccesso scolastico attraverso delle azioni volte a favorire una didattica dell'inclusione.

Il progetto di formazione ha promosso la realizzazione di un ambiente digitale di apprendimento condiviso e partecipato per la formazione ai DSA attraverso la progettazione e realizzazione di un sito web informativo (www.dsapuglia.it) cui è stata collegata una piattaforma e-learning (<http://elearning.dsapuglia.it/>) in cui sono state gestite le ore di formazione on-line.

Questo portale si colloca nell'ambito di una serie di iniziative e azioni strategiche mirate a promuovere occasioni di formazioni orientate al rinnovamento didattico attraverso le ICT. La finalità di tali azioni mirate secondo la politica educativa adottata dalla Direzione Pugliese è di offrire ai docenti sia strumenti per aggiornare la didattica nella direzione della inclusività, sia un'abitudine alla prassi collaborativa e partecipativa, fondamento dell'inclusione.

Il percorso didattico utilizzato ha privilegiato il modello del *blended e-learning* orientato a promuovere esperienze significative di apprendimento per favorire la formazione di professionisti competenti, e dunque in grado di far fronte ai bisogni speciali dei soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento. Il team del laboratorio ERID del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, responsabile della progettazione e dello sviluppo dei contenuti e degli ambienti di apprendimento, dopo aver attentamente valutato le richieste dell'USR, ha realizzato un *Authentic e-learning Environment*.

Si tratta, in sostanza, di un sistema che, attraverso la fusione di momenti di formazione a distanza e formazione in presenza, intende favorire un apprendimento autonomo, attivo, auto-diretto, volto allo sviluppo di competenze esperte. Tale approccio ha l'obiettivo di responsabilizzare i discenti soprattutto in merito alla definizione e pianificazione del percorso formativo. In questo modo, i

discenti risultano maggiormente motivati, indipendenti e meta-cognitivamente responsabili del proprio apprendimento.²⁰ Tale percorso didattico ha permesso di formare gli insegnanti ai temi centrali della didattica inclusiva, specificamente incentrata sui DSA, attraverso l'uso delle tecnologie. Attraverso il monitoraggio della qualità del corso, si è potuto riscontrare che l'introduzione della tecnologia come supporto educativo rappresenta un fattore destabilizzante per i docenti, che rispondono con una forte resistenza al cambiamento anche in relazione al profilo in entrata e al livello di alfabetizzazione mediale. La reazione più diffusa è quella di proteggersi e ancorarsi a modelli che poggiano sulla valorizzazione dei modelli tradizionali. Il più delle volte, gli insegnanti, messi di fronte a occasioni di formazione come quella a cui si fa qui riferimento, assumono un atteggiamento di impotenza che tendono a giustificare attraverso la mancanza di tempo e l'opacità dei programmi. La realizzazione dei piani di formazione ha incontrato una serie di difficoltà e di ostacoli che comunque non ne hanno impedito lo svolgimento e il raggiungimento dei risultati attesi, soprattutto in termini di partecipazione e sensibilizzazione dei soggetti coinvolti. In particolare tra le difficoltà riscontrate, si segnalano:

1. Pateggiamento diffuso che è stato riscontrato nella proposta progettuale del portale e della piattaforma sui DSA è stato quello della manifestazione di timore di non avere competenze

²⁰ Cfr. T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen, *Designing Environments for Constructive Learning*, Springer-Verlag, Berlin 1993; C. A. Wolters, *Self-regulated learning and college students' regulation of motivation*, in "Journal of Educational Psychology", 90, 1998, pp. 224-235; B. Dalgarno, *Choosing learner activities for specific learning outcomes: a tool for constructivist computer assisted learning design*, in C. McBeath, R. Atkinson (eds.), *Planning for Progress, Partnership and Profit*, Proceedings EdTech'98 Australian Society for Educational Technology, Perth 1998; J. W. Pierce, B. F. Jones, *Problem Based Learning: learning and Teaching in the Context of Problems in Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success*, in "Beyond School Eric Clearinghouse", Columbus 1998, pp. 75-106; T. Bastiaens, R. Martens, *Conditions for web-based learning with real events*, in B. Abbey (eds.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*, Idea Group Publishing, Hershey/London 2000, pp. 1-32; J. Herrington, R. Oliver, *An instructional design framework for authentic learning environments*, in "Educational Technology Research and Development", 48 (3), 2000, pp. 23-48.

sufficienti e della indisponibilità culturale alla volontà di scardinare pratiche didattiche consolidate. A tal fine, sono stati offerti materiali di supporto per i docenti nell'utilizzo di questi nuovi strumenti di formazione;

2. l'inserimento delle tecnologie nella didattica richiede il riexame dei linguaggi. Nella maggior parte dei casi, gli insegnanti coinvolti hanno dimostrato delle carenze proprio nella comprensione dei linguaggi della multimedialità. Le nuove tecnologie digitali richiedono abilità metalinguistiche e metacognitive rispetto alla lettura e alla composizione partecipata di testi scritti, prodotti multimediali, immagini, in un'ottica di negoziazione di significati simbolici cui ogni alunno apporta dinamicamente il proprio contributo. A tal fine, sono stati avviati spazi di comunicazione sul tema e sono state messe a disposizione delle risorse didattiche specifiche;

3. i costi di gestione e manutenzione del portale e della piattaforma: tra le soluzioni adottate, c'è innanzitutto il ricorso a due potenti software open source, Moodle e Joomla, che sono stati personalizzati e ampliati in base alle specifiche esigenze. L'utilizzo di software open source ha permesso l'eliminazione di tutti i costi di licenza e ha messo il progetto al centro di un processo evolutivo costante. Sono comunque necessarie azioni di aggiornamento della piattaforma per garantirne funzionalità e sicurezza.

3. Conclusioni

L'innovazione digitale rappresenta per la scuola una significativa occasione di superamento del concetto tradizionale di classe. Per creare uno spazio di apprendimento aperto sul mondo nel quale costruire cittadinanza e realizzare una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Per favorire una didattica dell'inclusione di qualità attraverso le ICT, è necessario che i docenti vengano opportunamente e strategicamente supportati nelle pratiche quotidiane. Bisogna chiedersi quali sono gli aspetti che rendono inclusivo un modello pedagogico e culturale nel contesto scolastico, quali sono le difficoltà che incontrano i docenti nella loro pratica lavorativa quotidiana e quale ruolo possono avere gli artefatti tecnologici per un reale processo di inclusione.

Molteplici iniziative ministeriali hanno previsto e continuano a prevedere azioni di scaffolding nei confronti dei docenti da parte di esperti in media education e didattica speciale. Inoltre, diventa necessario agevolare la creazione di reti di docenti in cui possano avvenire proficui scambi di informazioni, materiali e conoscenze consolidate, favorendo lo svilupparsi delle cosiddette Comunità di Pratica, dove l'impresa è comune non perché tutti condividono le stesse idee e pratiche, ma in quanto queste sono negoziate collettivamente.

Attraverso tali percorsi formativi, si cerca di promuovere dei cambiamenti significativi che mirano alla formazione di una vera e propria comunità di pratica professionale tra i docenti con l'intento di un miglioramento continuo attraverso un processo collaborativo di costruzione della conoscenza.

Bibliografia

- Bastiaens T., Martens R., *Conditions for web-based learning with real events*, in B. Abbey (eds.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*, Idea Group Publishing, Hershey/London 2000.
- Carpenter L., Dyal A., *Retaining quality special educators: A prescription for school principals in the 21st century*, in "Catalyst for Change", 30 (3), 2001, pp. 5-8.
- Carpenter L., Dyal A., *Secondary inclusion: Strategies for implementing the controversial teacher model*, in "Education", 127 (3), 2007, pp. 344-350.
- Dalgarno B., *Choosing learner activities for specific learning outcomes: a tool for constructivist computer assisted learning design*, in C. McBeath, R. Atkinson (eds.), *Planning for Progress, Partnership and Profit*, Proceedings EdTech'98 Australian Society for Educational Technology, Perth 1998.
- Duffy T. M., Lowyck J., Jonassen D. H., *Designing Environments for Constructive Learning*, in "Springer-Verlag", Berlin, 1993.
- Feyerer E., Miesenberger K., Wohlhart D., *ICT and assistive technology in teachers education and training*, in "Computers Helping People with Special Needs", Springer Berlin Heidelberg, 2002, pp. 107-114.
- Fisher D., Frey N., *Access to the core curriculum: Critical ingredients for student success*, in "Remedial and Special Education", 22, 2001, pp. 1148-1157.

- Herrington J., Oliver R., *An instructional design framework for authentic learning environments*, in "Educational Technology Research and Development", 48 (3), 2000, pp. 23-48.
- Ianes D., *Presentazione*, in F. Zambotti, *Didattica inclusiva con la LIM*, Erickson, Trento 2009.
- Limone P., Dipace A., *Progettazione di un authentic e-learning environment per la formazione di insegnanti pugliesi sui DSA*, in G. Elia, *Questioni di pedagogia speciale*, Progedit, Bari 2012.
- Marino M., Sameshima P., Beecher C., *Enhancing TPACK with assistive technology: Promoting inclusive practices in pre-service teacher education*, in "Contemporary Issues in Technology and Teacher Education", 9 (2), 2009, pp. 186-207.
- Pierce J.W., Jones B.F., *Problem Based Learning: learning and Teaching in the Context of Problems*, in *Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success*, in "Beyond School Eric Clearinghouse", Columbus 1998, pp. 75-106.
- Roach V., Salisbury C., Mcgregor G., *Applications of a policy framework to evaluate and promote large scale change*, in "Exceptional Children", 68, 2002, pp. 451-464.
- Stella G., Zanzurino G. G. F., Frascarelli I., *Le difficoltà specifiche dell'apprendimento scolastico*, in "Indire", 2006.
- Villa R., Thousand, J., *Creating an inclusive school*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA) 1995.
- Wolters C.A., *Self-regulated learning and college students' regulation of motivation*, in "Journal of Educational Psychology", 90, 1998, pp. 224-235.
- Zambotti F., Colombi A., *Classe Digitale Inclusiva: LIM e Classmate Pc. Un disegno di ricerca sperimentale*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 71, 2010, pp. 11-19.