



**EDUCRAZIA**

RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

**VOLUME I**

**NUMERO 1**

**ANNO I Luglio/Dicembre 2020**

**ISSN 2705-0351 (online)**



**EDUCRAZIA**

RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

**L'INCLUSIONE FORMATIVA E SOCIALE  
PER UNA SCUOLA PIÙ GIUSTA ED EQUA.  
QUESTIONI E PROSPETTIVE PEDAGOGICO-DIDATTICHE**

**Educational and social inclusion for a fairer and fairer school.  
Pedagogical and educational issues and perspectives**

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



**EDUCRAZIA**

RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

**DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF**

Paolina MULE' – Università degli Studi di Catania

**CONDIRETTORE / CO-EDITOR**

Giuseppe SPADAFORA – Università della Calabria

Claudio DE LUCA – Università degli Studi della Basilicata

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD**

Larry A. HICKMAN (Southern Illinois University – Carbondale)

Leonard J. WAKS (Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University)

Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO (Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas)

Ely KRAMER (Southern Illinois University - Carbondale)

Randall AUXIER (Southern Illinois University - Carbondale)

Cristina DE LA ROSA CUBO (Universidad de Valladolid)

Mari Carmen VFERNÁNDEZ TIJERO (Universidad de Valladolid)

Irina Vladimirovna DERGACHEVA (Moscow State Art and Cultural University)

Mahmudova SVETLANA (Moscow State University Of Psychology And Education)

Luigi BERLINGUER - Francesco BRUNO - Mario CASTOLDI - Gaetano DOMENICI -

Piergiuseppe ELLERANNI - Antonio MARZANO - Giovanni MORETTI - Piero LUCISANO

Achille NOTTI - Domenico TAFURI - Rosanna TAMMARO - Fiorino TESSARO - Antonio

ARGENTINO - Simonetta COSTANZO - Alessio ANNINO - Alessio FABIANO - Daniela

GULISANO

**COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER**

Alessio FABIANO

**COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT**

Marika CALENDÀ - Daniela GULISANO - Mauro Fortunato MAGNELLI - Feliciano

MOSTARDI - Corrado MUSCARÀ - Valentina PERCIAVALLE - Maria SAMMARRO -

Antonella TIANO

EDUCRAZIA  
Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



## Presentazione della Rivista EDUCrazia

Questa rivista mira a fornire piste di ricerca epistemologiche inerente il tema dell'*Educazione democratica* che consenta a tutti e a ciascuno di essere inclusi nei vari contesti educativi e sociali, seguendo il modello teorico dell'*Inclusive Education*, che è un vero e proprio atto di indirizzo in materia di istruzione e formazione a livello nazionale ed internazionale. L'idea di istituire questa rivista nasce, dopo aver riflettuto per tanti anni sulle emergenze educative e sociali, nonché sulla complessità e problematicità del processo formativo, che per poter essere indagato, sia a livello epistemologico che metodologico, necessita imprescindibilmente dell'utilizzo dell'approccio critico emancipativo e sistemico. Lo sfondo di riferimento è quello di fare leva su un sapere pedagogico e didattico, che deve ritornare a riflettere sulla propria identità epistemologicamente fondata, centrata sull'analisi teorica della struttura del sapere pedagogico e didattico e sulla indagine intorno ai processi formativi intenzionali o non intenzionali attraverso le scienze dell'educazione, le pedagogie speciali e la ricerca empirica. Si tratta di un sapere pedagogico e didattico, che si sviluppa *nel e attraverso* il presente non solo per analizzarlo, ma anche per trasformarlo in modo da offrire le condizioni per uno sviluppo emancipativo dei soggetti-persona in formazione, sia a livello personale che sociale. Pertanto, si evince che occorre sempre più analizzare e orientare il processo formativo in quanto, come *sapere ibrido e interdisciplinare*, che non è esclusivamente filosofico, psicologico, sociologico, etico, politico o religioso, può trovare nell'attività formativa il luogo privilegiato per una sua esplicazione e specifica autocomprensione.

In questa prospettiva, scopi principali della Rivista sono:

- promuovere lo sviluppo della Ricerca Didattica e Pedagogica secondo il modello dell'*Inclusive Education*;
- elaborare approcci metodologici e strumenti di conoscenza per promuovere una società più inclusiva, equa e giusta attraverso il miglioramento della accessibilità e fruibilità dei luoghi;
- presentare strategie didattiche e cognitive per la realizzazione di modelli tattili interattivi e di supporti di testi di facile leggibilità rivolti a soggetti/bambini disabili sensoriali, motori e intellettivi;



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

- contribuire al dibattito nazionale e internazionale sul *modello didattico interdisciplinare inclusivo*, che serve a potenziare l'offerta educativa e attivare *welfare culturale*;
- promuovere un docente promotore dell'inclusione formativa e sociale;
- disseminare i risultati della Ricerca Educativa in ambito universitario e scolastico con particolare riferimento alle problematiche della formazione e dell'insegnamento, in ottica inclusiva

Il Direttore  
Prof.ssa Paolina Mulè  
University of Catania



**EDUCRAZIA**

RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

**L'inclusione formativa e sociale per una scuola più giusta ed equa.  
Questioni e prospettive pedagogico-didattiche**

**Educational and social inclusion for a fairer and fairer school.  
Pedagogical and educational issues and perspectives**

**Sommario**

**Introduzione**

***L'inclusion Education: la via per il futuro***

*Inclusion Education: the way to the future*

(P. Mulè)

pag. 6

***Il docente promotore dell'Inclusion Education nella scuola dell'autonomia***

*The promoter of Inclusion Education in the school of autonomy*

(P. Mulè)

pag. 9

***Inclusione sostenibile e disabilità. la questione centrale della scuola dell'autonomia. una ipotesi***

*Sustainable inclusion and disability. The central question of the school of autonomy. A hypothesis*

(G. Spadafora)

pag. 25

***Il progetto di vita dello studente disabile tra agency e costruzione del sé***

*The life project of the disabled student between agency and construction of the Self*

(D. Gulisano)

pag. 33

***Inclusione e didattica digitale. Un nodo cruciale***

*Inclusion and digital teaching. A crucial point*

(A. Fabiano)

pag. 42

***John Dewey on Thinking: From Democracy and Education to The Digital Age***

(L. J. Waks)

pag. 52

***Principles of inclusive teaching of foreign languages for individuals with visual impairment***

(I. V. Dergacheva)

pag. 74

***Humanidad (es) más allá del aula: innovación a través de la inclusión y la transferencia de conocimiento***

(C. De la Rosa Cubo, A. I. Martín Ferreira, V. Recio Muñoz, N. R. Vellisca Gutiérrez) pag. 83

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351



## **Introduzione**

### ***L'inclusion Education: la via per il futuro***

*Introduction. Inclusion Education: the way to the future*

**Paolina Mulè**

**University of Catania**

La letteratura scientifica ma anche i Congressi nazionale ed internazionali mostrano, negli ultimi venti anni, la necessità di chiarire il focus dell'educazione inclusiva, riflettendo su una riforma educativa più ampia, partendo da una agenda globale. In questa direzione si muove la nuova Agenda Europea sui Diritti delle Persone con disabilità 2020-2030 che ci mostra l'elenco di leggi, programmi e azioni che guideranno appunto per i prossimi dieci anni le politiche dell'Unione in tema di diritti delle persone con disabilità, coincidendo con una serie di impegni precisi, da perseguire con adeguate risorse. E in previsione di tale fondamentale passaggio, il Forum Europeo sulla Disabilità ha elaborato un documento contenente tutte le istanze da perseguire, a breve e lunga scadenza per evitare qualsiasi forma di discriminazione che purtroppo sono ancora presenti a livello planetario. Ciò implica la necessità di riflettere ancora una volta sui processi d'apprendimento e d'insegnamento, sulle competenze del docente inclusivo, sulle pratiche didattiche inclusive, sulle strategie di intervento nei vari contesti scolastici e non, secondo il modello teorico *dell'Inclusive Education*, che diventa un vero e proprio atto di indirizzo per tutti gli operatori educativi e sociali in materia di istruzione e formazione.

Lungo questa direzione si muove il contributo di Paolina Mulè, la quale «prendendo in prestito i quattro pilastri dell'educazione di Delors, riflette su alcune competenze essenziali che il docente deve possedere: il sapere, che si riferisce alla competenza disciplinare; il saper fare riguarda la competenza didattica intesa come padronanza metodologica nell'ambito della didattica generale e nella didattica disciplinare. Il saper stare insieme che chiama in causa la competenza relazionale intesa come padronanza nella gestione e controllo di dinamiche di comunicazione e socializzazione non solo in classe con gli studenti ma anche con i colleghi. Il saper essere che richiama la competenza deontologica volta a tutelare i soggetti educandus unici, singolare ed irripetibili. Il saper essere e il saper stare insieme sono pilastri essenziali che consentono al docente di attivare una riflessione continua sulla sua professionalità fondata su un'analisi retrospettiva della propria identità, sulle proprie aspettative, sulle proprie necessità di formazione, sul suo riconoscimento

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



sociale ed educativo, nonché deve imparare a collaborare con gli altri colleghi, superando così quell'isolamento professionale centrato sull'idea che un docente debba risolvere i problemi didattici, educativi e formativi di tutti e di ciascuno da solo. Ecco l'urgenza di promuovere un docente promotore dell'inclusione formativa e sociale, che sappia attivare lo sviluppo personale e sociale di tutti e di ciascuno all'interno del team teaching del Consiglio di classe» (Ivi, p. 9)

Il saggio di Giuseppe Spadafora «cerca di chiarire il concetto di inclusione attraverso l'ipotesi dell'inclusione sostenibile della disabilità. L'inclusione sostenibile della disabilità potrebbe essere un nuovo paradigma per evidenziare lo sviluppo delle potenzialità inesprese del disabile, come la migliore espressione del principio di equità» (Ivi, p. 25). Mentre l'articolo di Daniela Gulisano mostra il passaggio essenziale dalla invisibilità alla visibilità, precisando che l'«appropriarsi della propria adultità, del proprio *progetto di vita* è un modo per *ri-conoscere* la realtà, dare ordine al mondo e alla propria speciale normalità. Una scuola inclusiva stimola gli apprendimenti e nello stesso tempo pone l'accento sull'*agency* dello studente disabile, affinché possa indirizzarsi ad elaborare un proprio *Sé capacitante* che gli consenta di inserirsi nella realtà in cui vive e di scoprire e sviluppare la propria identità in continua evoluzione. A tal fine, in questo contributo l'Autrice analizza gli elementi fondamentali che costituiscono la realizzazione di un *progetto di vita capacitante* dello studente disabile e le azioni che ne consentano la piena realizzazione» (Ivi, p. 33). Il contributo di Alessio Fabiano analizza «l'importanza di un incontro tra didattica digitale e didattica tradizionale anche in chiave inclusiva. La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno oramai parte del quotidiano attraverso una partnership educativa che coinvolga necessariamente la scuola e la famiglia. Partendo dal ruolo della didattica digitale in relazione alla disabilità, si cercherà di approfondire tale rapporto all'interno della scuola inclusiva dell'autonomia. A partire, dai riferimenti normativi più recenti, dal rapporto tra inclusione e didattica digitale, si cercherà di sviluppare l'idea della necessità di utilizzare le nuove tecnologie per attuare quella sinergia vincente per la scuola di tutti e di ciascuno. All'interno dell'odierna società dell'informazione e della conoscenza, gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali sono tra i gruppi che con maggiore probabilità incontreranno ostacoli nell'accesso e nell'utilizzo delle nuove tecnologie. L'obiettivo fondamentale dell'utilizzo delle nuove tecnologie didattiche per studenti con disabilità e bisogni speciali è quello di promuovere

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



l'equità nelle opportunità educative, l'uso delle nuove tecnologie non fine a sé stesso, ma mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento di tutti gli individui» (Ivi, p. 42). Leonard J. Waks nel suo articolo, partendo dalle opere di John Dewey *School and Society* e *Democracy and Education*, analizza come «i nuovi strumenti digitali e Internet possano migliorare il pensiero nell'educazione sperimentale di Dewey. Questa impresa richiederà innanzitutto una definizione delle idee educative di Dewey. Come ha notato Joseph Schwab (1959), l'approccio sperimentale di Dewey è stato spesso frainteso, travisato e applicato male: "La maggior parte di ciò che è stato detto da e per gli educatori nel nome di Dewey consisteva in ombre distorte e immagini sfocate della dottrina originale. " La situazione non è migliorata da allora (Boostrom, 2106). Quindi, prima di passare al pensiero e alle tecnologie digitali, è necessario un resoconto delle caratteristiche principali dell'approccio sperimentale di Dewey» (Ivi, p. 52). Il saggio di Dergacheva Irina Vladimirovna descrive «i principi dell'insegnamento inclusivo delle lingue straniere alle persone con disabilità visive, finalizzato a migliorare il processo di adattamento dell'ambiente di apprendimento per la piena integrazione delle persone disabili. L'apprendimento di una lingua straniera comporta anche la socializzazione dei non vedenti e dei non vedenti in un istituto scolastico, l'adattamento alla vita dell'istituto scolastico e dei suoi metodi di lavoro e l'ulteriore socializzazione nella società» (Ivi, p. 74). Il saggio collettaneo redatto da Cristina De la Rosa Cubo, Ana Isabel Martín Ferreira, Victoria Recio Muñoz e Nelia Rosa Vellisca Gutiérrez pone l'accento sul trasferimento della conoscenza e lo sviluppo di strategie inclusive che sono alcune delle sfide dell'Università del XXI secolo, poiché il ruolo di educatore dei cittadini lungo tutta la vita è essenziale in una società in cambiamento e globalizzata come questa in cui viviamo. In questo senso, le scienze umane rappresentano un ottimo veicolo per la trasmissione di valori democratici come la solidarietà, l'equità e la giustizia sociale. *Il Progetto Innovazione Didattica Itinera*, redatto da un gruppo interdisciplinare di docenti di diverse università e di diversi ordini e gradi di istruzione, sviluppa da anni diverse attività formative finalizzate all'insegnamento delle lingue classiche e alla promozione delle discipline umanistiche come agenti di trasformazione sociale. In questo paper vengono analizzate alcune di queste attività svolte negli anni precedenti e vengono presentati i nuovi progetti che verranno affrontati nell'anno accademico 2020-2021» (Ivi, p. 83)

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



## **Il docente promotore dell'*Inclusion Education* nella scuola dell'autonomia**

*The promoter of Inclusion Education in the school of autonomy*

**Paolina Mulè**  
**University of Catania**

**Abstract:** In questo contributo l'A. intende riflettere, prendendo in prestito i quattro pilastri dell'educazione di Delors, su alcune competenze essenziali da possedere: *il sapere*, che si riferisce alla competenza disciplinare; *il saper fare* riguarda la competenza didattica intesa come padronanza metodologica nell'ambito della didattica generale e nella didattica disciplinare. *Il saper stare insieme* che chiama in causa la competenza relazionale intesa come padronanza nella gestione e controllo di dinamiche di comunicazione e socializzazione non solo in classe con gli studenti ma anche con i colleghi. *Il saper essere* che richiama la competenza deontologica volta a tutelare i soggetti *educandus* unici, singolare ed irripetibili. *Il saper essere* e *il saper stare insieme* sono pilastri essenziali che consentono al docente di attivare una riflessione continua sulla sua professionalità fondata su un'analisi retrospettiva della propria identità, sulle proprie aspettative, sulle proprie necessità di formazione, sul suo riconoscimento sociale ed educativo, nonché deve imparare a collaborare con gli altri colleghi, superando così quell'isolamento professionale centrato sull'idea che un docente debba risolvere i problemi didattici, educativi e formativi di tutti e di ciascuno da solo. Ecco l'urgenza di promuovere un docente promotore dell'inclusione formativa e sociale, che sappia attivare lo sviluppo personale e sociale di tutti e di ciascuno all'interno del team teaching del Consiglio di classe.

**Abstract:** *In this contribution, the A. intends to reflect, borrowing the four pillars of Delors' education, on certain essential skills to possess: knowledge, which refers to disciplinary competence; know-how concerns teaching competence understood as methodological mastery in the field of general teaching and disciplinary teaching. Knowing how to be together that calls into question relational competence understood as mastery in the management and control of communication and socialization dynamics not only in the classroom with students but also with colleagues. Knowing how to be that recalls the ethical competence aimed at protecting unique, singular and unrepeatable educandus subjects. Knowing how to be and knowing how to be together are essential pillars that allow the teacher to activate a continuous reflection on his professionalism*

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



*based on a retrospective analysis of his identity, his expectations, his training needs, his social and educational recognition, as well as must learn to collaborate with other colleagues, thus overcoming that professional isolation centered on the idea that a teacher must solve the educational problems, educational and educational of each one alone. This is the urgent need to promote a teacher promoting educational and social inclusion, who knows how to activate the personal and social development of everyone within the team teaching of the Class Council.*

**Parole Chiave:** Docente inclusivo; Inclusion Education, Scuola, Formazione docente

**Keyword:** *Inclusive Teacher; Inclusion Education, School, Teacher Training*

### **Premessa**

Per costruire una scuola inclusiva, che integra e non emargina i soggetti-persona in formazione è necessario porre l'accento sui protagonisti essenziali della scuola: i dirigenti scolastici, il personale Ata e i docenti. In questo breve saggio, ci si soffermerà in particolare sul docente che per essere in grado di promuovere una scuola inclusiva deve necessariamente costruire percorsi universali di educazione e formazione, volti all'integrazione e all'inclusione sociale in classe. È noto che la pedagogia speciale è concepita diversamente in diversi Paesi del mondo e di conseguenza diverse appaiono anche le pratiche. Si pensi al fatto che ancora ci sono Paesi che non hanno abolito le scuole speciali e le classi differenziali, come è accaduto in Italia con la legge 157 del 1977, generando così alcune conseguenze a scapito dell'educazione inclusiva. Anche il linguaggio dell'educazione speciale è mutato nel tempo, in quanto oggi si analizzano oltre al termine integrazione anche quello di inclusione; termini i cui significati non sono sempre chiari nel linguaggio comune (Jordan, Powel, 1994, p. 27; Soder, 1991, p. 17). Ecco che a livello internazionale, la letteratura scientifica mostra la necessità di chiarire il focus dell'educazione inclusiva riflettendo su una riforma educativa più ampia, partendo da una agenda globale. In questo senso, che gli interrogativi che si riscontrano nei documenti e testi internazionali sono i seguenti: Qual è lo scopo dell'educazione inclusiva? Come noi la raggiungiamo? Queste questioni sono state affrontate in occasione della Conferenza che si è tenuta a Rotterdam nel 1997 ed organizzata da *Dutch process management* insieme alle Weer Samen Naar School. Partendo dalla necessità di superare il modello delle scuole speciali rivolte solo ai bambini speciali, in questa Conferenza si è

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



affermato che oggi non è più accettabile questo tipo di educazione e che invece gli educatori, gli insegnanti hanno il compito di educarli insieme ai bambini normodotati in classi comuni per generare davvero un'educazione inclusiva. Quest'ultima si sviluppa attraverso i principi ispiratori dell'uguaglianza, della giustizia sociale, della libertà, del diritto di cittadinanza, del diritto all'istruzione di tutti senza alcuna discriminazione di razza, di sesso, di lingua, di culture diverse da contestualizzare in una scuola che deve diventare sempre più una scuola inclusiva e *delle opportunità* di crescita umana del futuro uomo e cittadino per potere contrastare la società attuale sempre più intrisa di diseguaglianze sociali.

A livello internazionale, occorre ricordare quanto precisato nella *Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite* nel 2000, in cui si preannunciava l'obiettivo centrale *dell'Educazione per tutti* insieme ad altri, che dovevano raggiungersi entro il 2015, partendo dall'esercizio di quanto già affermato nella *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948 e nel Manifesto del modello dell'*Inclusive Education* con la *Dichiarazione di Salamanca* del 1994 che si fondano sulla considerazione delle differenze non come ostacolo, ma come risorsa per l'educazione e come esigenze a cui rispondere in maniera adeguata. Oggi gli insegnanti devono formarsi sul dell'inclusione e devono soprattutto abituarsi a pensare che anche gli alunni/studenti normali possono avere bisogni 'speciali'. Lungo questa direzione si sono mossi tutti gli interventi presentati nel 2008, in occasione della Conferenza Internazionale sull'educazione dell'Unesco, dedicata *all'Inclusive education: the way of the future* che si è tenuta a Ginevra, in cui si è manifestata a più voci l'esigenza di chiarire la dimensione concettuale dell'inclusione in relazione all'integrazione e al concetto di BES (*Bisogni Educativi Speciali*).

Dai dibattiti emerge che la diversità deve diventare una risorsa, un valore attraverso l'educazione per costruire scuole inclusive. Pertanto, gli insegnanti come protagonisti essenziali dell'istruzione e dell'educazione devono sempre più essere: 1) in grado di rinnovare i curricula, pianificando itinerari didattici in maniera creativa e flessibile alla luce dei talenti, delle lacune, dei bisogni educativi di ciascuno, al fine di fare emergere le potenzialità di tutti. In questo, senso già John Dewey sosteneva che l'insegnante come investigator al pari del medico doveva essere capace di diagnosticare i problemi per poi stabilire la terapia con la pianificazione formativa non più individualizzata, oggi personalizzata (Dewey, 1929); 2) in grado di realizzare una progettazione didattica universale, a partire dai curricula prendendo a modello l'UDL (CAST, 2011; Mulè, 214).

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



Sul piano organizzativo oggi tutto questo è possibile nelle scuole attraverso l'autonomia organizzativa, didattica e curricolare come recitano gli articoli 4- 5 del DPR 275/99 che consente ai docenti di sperimentare il modello organizzativo sistemico attraverso scelte metodologico-didattiche, relazionali, progettuali mirate allo scopo di favorire la pacifica convivenza umana, il senso dell'appartenenza tra le persone, la differenza valorizzata (Canevaro, 2006; Mulè, 2013).

Per realizzare ciò è fondamentale soffermarsi su tre aspetti: 1. *L'identità professionale del docente curricolare*; 2 *La motivazione e le credenze del docente*; 3. *Le competenze del docente curricolare per una didattica inclusiva*.

### **L'identità professionale del docente curricolare nella scuola dell'autonomia**

Riflettere sull'identità professionale del docente curricolare che promuove educazione inclusiva significa avere presente tutto il dibattito pedagogico che si avvia a partire dal 1945 in Italia ad opera dei pedagogisti Aldo Visalberghi e Francesco De Bartolomeis. In particolare, ci si riferisce alla loro attenzione e alla diffusione del paradigma delle scienze dell'educazione attraverso cui si avvia tutto il dibattito della professionalità docente, che ancora oggi è oggetto di studio e di definizione in una società in cui le emergenze educative sono diverse. Da ciò deriva l'importanza del ruolo culturale, educativo, sociale e professionale del docente che non deve mai perdere di vista il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti gli alunni/studenti alla vita scolastica.

Ciò oggi può concretizzarsi grazie all'autonomia delle istituzioni scolastiche, regolamentata con il DPR 275 del 1999, in cui si punta l'accento su «la progettazione e la realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della personalità umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire il loro successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento» (DPR, 8 marzo 1999).

La riflessione sulle competenze parte dal 1997 in Italia, in coincidenza con la presentazione di un ambizioso disegno di ristrutturazione complessiva del sistema scolastico italiano, il cosiddetto "riordino dei cicli", ma in Europa è attraverso la *Raccomandazione del Parlamento Europeo* di Lisbona del 2000 e le *Conclusioni del Consiglio Europeo* del 2004 in cui si punta l'accento sulla

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



validazione degli apprendimenti formali, non formali e informali, ma anche attraverso la *Raccomandazione del Parlamento Europeo* del 18 dicembre 2006, in cui si profilano 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Nello scenario europeo si devono ricordare la *Raccomandazione del Parlamento Europeo* del 23 aprile 2008 in cui si precisano i risultati dell'apprendimento, ossia la descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. Insomma, i risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.

Sul tema, in Italia, occorre far riferimento agli *Allegati 1 e 2* del D.M. 139 del 2007, nel primo allegato, si parla di saperi e di competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio. Nel secondo *Allegato* del D.M. 139 del 2007, sono elencate, invece, le otto competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, ossia: 1. Imparare ad imparare; 2. Progettare; 3. Comunicare; 4. Collaborare e partecipare; 5. Agire in modo autonomo e responsabile; 6. Risolvere problemi; 7. Individuare collegamenti e relazioni; 8. Acquisire ed interpretare l'informazione.

Tutto ciò è fondamentale per costruire una scuola inclusiva attraverso una "reale" negoziazione e condivisione. A riguardo, già nel *Regolamento dell'Autonomia*, D.P.R. n.275/99, si focalizza l'attenzione su un'autonomia progettuale, organizzativa, didattica, di ricerca che lascia la più ampia libertà progettuale e metodologica agli insegnanti; la Scuola, per far fronte al cambiamento, deve riferirsi ad un'idea di continuità che la leghi alla migliore tradizione pedagogico-didattica attraverso la quale è riuscita a costruire la propria identità "praticata" di ambiente educativo, (*dall'Introduzione al documento Le nuove Indicazioni: quale via per la scuola?...*). Ecco la necessità di pianificare il curriculum verticale partendo dalle "Indicazioni per il curriculum":

- Scuola dell'infanzia promuove lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della cittadinanza.



- Scuola del primo ciclo promuove il pieno sviluppo della persona, accompagna l'elaborazione del senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza attiva e l'acquisizione degli alfabeti di base della cultura.
- La scuola primaria mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio del diritto costituzionale;
- la scuola secondaria di primo grado promuove l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di interpretazione, simbolizzazione e rappresentazione del mondo.

Il curricolo verticale per competenze si inserisce nel contesto dell'autonomia scolastica che presuppone:

- la centralità del processo di insegnamento-apprendimento;
- il passaggio da una prevalenza dell'aspetto trasmissivo a quello di mediazione culturale;
- l'emergere di nuove responsabilità, funzioni, compiti;
- il bisogno di conciliare l'autonomia culturale professionale di ogni singolo insegnante con la collegialità e la cooperazione.

Il curricolo verticale per competenze è conseguenza delle riflessioni degli anni scolastici scorsi: 1) documento descrittivo delle caratteristiche socio-culturali del territorio; 2) vari documenti PEI; 3) materiali prodotti dai vari gruppi di lavoro sulla continuità; 4) documento "Le nuove Indicazioni: quale via per la scuola?" redatto dal Circolo; 5) aggiornamento in rete su "Insegnare per competenze"; 6) curricoli verticali disciplinari.

Oggi si avverte l'esigenza di ripensare i curricoli secondo un'impostazione per competenze per poter utilizzare strumenti fruibili a tutti gli insegnanti del I ciclo, perché i risultati di apprendimento delle discipline lasciavano il docente "isolato nella sua programmazione" senza tracciare un curricolo organico ed inclusivo negli anni rispetto al contributo che deve apportare realmente la disciplina per giungere alle competenze e come ogni insegnante può concorrere insieme al consiglio di classe attivamente.

La vera sfida dell'insegnamento per competenze è il mutamento della didattica che richiede una profonda trasformazione della cultura degli insegnanti in materia di programmazione e di valutazione. L'etimologia del termine "competenza" (cum petere) rimanda al valore sociale della



collaborazione e della cooperazione: “*competente*” è chi si muove insieme ad altri per affrontare un compito o risolvere un problema. In sintesi, è infatti competente chi è e dà sempre tutto il meglio di se stesso nell'affrontare un compito, mobilitando la sua sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche la sua parte emotiva, sociale, estetica, morale, religiosa.

L'approccio per competenze è diverso da quello per obiettivi che segue il modello didattico di Bloom. L'approccio per competenze si caratterizza per la: 1. centratura sulle situazioni/compiti in forma di problemi complessi che l'alunno deve essere in grado di affrontare; 2. contestualizzazione/senso degli apprendimenti; 3. centratura sulle azioni del discente; 4. profilo in uscita: classi di situazioni da trattare con competenza a conclusione del percorso formativo; 5. valutazione: delle potenzialità d'impiego degli apprendimenti disciplinari. All'opposto si colloca l'approccio per obiettivi, secondo cui importante è la: 1. centratura sui contenuti disciplinari che l'alunno deve fare propri; 2. decontestualizzazione/ contenuto insegnato per se stesso; 3. centratura sulle azioni dell'insegnante; 4. profilo in uscita: contenuti disciplinari da riprodurre; 5. valutazione: del grado di acquisizione dei contenuti.

### **La motivazione e le credenze del docente**

L'approccio per competenze e la costruzione di una scuola inclusiva attraverso una programmazione didattica universale non può innestarsi nei contesti classe se il docente è demotivato. In questo senso, il docente affina il suo ruolo culturale, educativo, sociale se alla base è spinto dalla motivazione e possiede una visione della sua identità intesa sul piano etico come responsabilità a formare generazioni future in grado di diagnosticare, affrontare e risolvere i problemi. Si tratta di una responsabilità pubblica che si fonda sull'etica del lavoro ben strutturato, ben fatto, pianificato attraverso l'impegno educativo verso gli allievi/studenti e verso l'educazione del futuro cittadino consapevole e attivo. Una identità aperta porta il docente a riflettere continuamente sui propri errori educativi, - come sostenuto da Argyris e Schön- a mettersi in gioco, a raggiungere la consapevolezza del prendersi cura pedagogicamente, parlando di un allievo/studente che deve o sta strutturando il suo essere, la sua personalità (Argyris, Schön, 1998; Schön, 1983). Anche il docente come sosteneva J. Delors deve possedere quattro pilastri professionali: *il sapere*, che si riferisce alla competenza disciplinare; *il saper fare* riguarda la competenza didattica intesa come padronanza metodologica nell'ambito della didattica generale e

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



nella didattica disciplinare (Mulè, De La Rosa Cubo, 2015). *Il saper stare insieme* che chiama in causa la competenza relazionale intesa come padronanza nella gestione e controllo di dinamiche di comunicazione e socializzazione non solo in classe con gli studenti ma anche con i colleghi. *Il saper essere* che richiama la competenza deontologica volta a tutelare i soggetti educandus unici, singolare ed irripetibili.

Ne consegue, che il docente deve attivare una riflessione continua sulla sua professionalità fondata su un'analisi retrospettiva della propria identità, sulle proprie aspettative, sulle proprie necessità di formazione, sul suo riconoscimento sociale ed educativo, nonché deve imparare a collaborare con gli altri colleghi, superando così quell'isolamento professionale centrato sull'idea che un docente debba risolvere i problemi da solo. Molto spesso la ragione per la quale non si chiede aiuto è perché chiedere aiuto è un disonore ed un indice di incompetenza.

Il docente non deve, quindi, svolgere la sua azione in modo isolato rispetto al resto delle istituzioni educative, né deve ridursi a mero applicatore di tecniche routinarie volte alla trasmissione di nozioni ai suoi alunni, ma deve tener conto degli aspetti etici e politici legati all'educazione e distinguersi per essere un professionista riflessivo, che analizza criticamente la sua esperienza, elabora in collaborazione con i colleghi i progetti da realizzare, tenendo conto delle caratteristiche del contesto in cui si agisce, ed infine li valuta. Non bisogna, poi, dimenticare che il lavoro dell'insegnante ha luogo all'interno di un contesto sociale e storico ben determinato e attraverso il contatto tra diverse persone, e non c'è dubbio che esista una relazione tra i valori e le credenze dominanti nella società e nella cultura di riferimento e l'orientamento che seguono la professione del docente e la sua formazione; ma lo svolgimento del lavoro dell'insegnante è influenzato anche dall'ambiente lavorativo in cui si svolge, sia dal punto di vista materiale (l'istituto scolastico) che da quello relazionale (la qualità e la dinamica delle interazioni tra i colleghi).

Il mondo attuale assegna nuovi ruoli agli insegnanti, ruoli che richiedono una nuova razionalità pratica, la capacità di prendere decisioni e ricercare sempre nuove soluzioni alle questioni poste dai continui cambiamenti della società di oggi, la capacità di auto-controllarsi, di porre attenzione anche alle questioni politiche legate all'educazione, di riflettere costantemente e criticamente sulla propria esperienza, per avere una chiara concettualizzazione del perché, dove e quando una determinata attività raggiunge un particolare obiettivo delle *Linee guida del curriculum*.



In questa prospettiva, la didattica inclusiva può svilupparsi solo se si attiva una didattica integrata, in cui tutte le strategie attentive, motivazionali e strumentali pianificate per il singolo alunno devono essere estese all'intera classe. Ecco che il docente deve avere come punto di riferimento centrale che l'inclusione è un processo e non una situazione come l'integrazione. Quest'ultima interviene prima sul contesto e poi sul soggetto mentre la seconda, l'inclusione, trasforma le risposte specialistiche in ordinarie. Per realizzare ciò il docente deve essere motivato, riflessivo, deve riuscire a decentrarsi ed essere altamente competente (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

### **Le competenze del docente curricolare per una didattica inclusiva**

I paradigmi teorici dell'inclusione si possono far risalire a partire dagli anni '90 con il contributo e i condizionamenti determinati dalle teorie economiche e sociologiche elaborate da Durkheim, Marshall, Luhmann e Schorr (Durkheim, 2009; Marshall, 1964; Luhmann, 2001). A livello scolastico, i condizionamenti sociali, culturali chiamano in causa i docenti che devono affrontare quotidianamente le emergenze educative, quali la pluralità dal punto di vista etnico ed individuale all'interno delle classi, l'aumento sia dei rischi di dispersione scolastica ed abbandono da parte degli alunni/studenti, sia dell'influenza negativa dei media e new media nei processi di apprendimento e cognitivi (Mulè, 2001; 2005).

In questo scenario, per realizzare una didattica inclusiva occorre tenere presente due prospettive emergenti, una riferita alla *pedagogia differenziata* e l'altra alla *PUA* (UDL).

La prima. Promuovere integrazione ed inclusione sociale in classe significa avere considerato tutto il fronte della *pedagogia differenziata* (Kahn, 2010) - già promossa da Meirieu, Astolfi, Zakhartchank, Przesmycki- ossia di una pedagogia intesa come l'insieme delle strategie che vengono utilizzate dall'insegnante nell'organizzazione e realizzazione dei processi educativi all'interno del sistema scolastico e, dunque, della classe. Alla base si registra la valorizzazione delle differenze attraverso le pratiche scolastiche «in modo tale che possano preservare l'irriducibile singolarità di ogni individuo e, per quanto possibile, che siano in grado di creare le condizioni affinché ogni individualità possa trovare gli strumenti per manifestarsi» (Potestio, 2011, p. 43.). Ciò implica la necessità di abolire o ridurre le differenze, che molto spesso genera negli insegnanti, negli educatori il timore di creare ineguaglianze. Ecco che l'interrogativo ricorrente è: «ai quali

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



condizioni la pedagogia che propone delle attività differenti tra gli allievi permette di ridurre le differenze che esistono tra loro?» (Sandrone, 2011, p.44).

Tuttavia, è necessario non arrendersi e rassegnarsi, anzi come afferma Fabre (Fabre, 1999) «un vero sapere non si può costruire senza una problematizzazione, ossia un movimento attraverso il quale si analizza il concetto spontaneo della realtà che abbiamo, e grazie al quale si interrogano le cause della nostra conoscenza» (Sandrone, 2011, p. 44). Ma quali sono le pratiche di una pedagogia differenziata? Intanto, parlare di differenze tra individui significa porsi il problema di conoscere se sono differenze «oggettive o se derivano, piuttosto, da un sistema di categorizzazione che l'osservatore esterno applica ai soggetti che suppone essere differenti» (Sandrone, 2011, p. 46). Anche perché è noto che «[...] ogni individuo è portatore di un'infinità di tratti psichici, biologici, comportamentali che, per loro natura e disposizione, costituiscono il carattere irriducibilmente 'differente' di ciascuno. Ma l'osservatore esterno, per esempio, l'insegnante o il rappresentante dell'istituzione scolastica, sceglie sempre, necessariamente, un numero limitato di questi tratti, li individua e li categorizza e, da ciò stabilisce ciò che definisce le 'differenze' tra questo individuo e gli altri» (Sandrone, 2011, p. 46). Ciò dimostra che «ogni differenza è dunque costruita», anche se avviene in maniera non necessariamente cosciente ed intenzionale: è comunque un prodotto sociale.

Oggi è fondamentale riflettere su questa questione anche perché molte pratiche scolastiche sono ancora iscritte all'interno di una concezione di apprendimento legata ad una pianificazione rigorosa ed uniforme all'interno di percorsi, in cui le andature diverse da parte di un allievo non possono essere tollerate. A livello sperimentale Kahn sostiene che «Il percorso di apprendimento identico per tutti, anche se si basa sull'idea di neutralizzare le differenze tra gli allievi e di praticare con loro una pedagogia indifferenziata, è diventato velocemente uno strumento molto efficace per generare le differenze, poiché tutti i ritardi e tutte le modificazioni nel percorso di un allievo diventano immediatamente visibili» (Sandrone, 2011, p.74).

Questa impostazione si colloca all'interno di una società fortemente gerarchizzata, secolo XV – XVII, che considera la gerarchia come le proprie forze (Bourdieu, 1966). Ma nel corso del XIX e XX secolo si diffonderà l'idea che la scuola deve permettere a tutti di accedere agli stessi saperi. Ne consegue l'idea di pedagogia differenziata, dopo i vari tentativi di ridurre gli effetti differenziati della scuola.

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



L'importanza della sperimentazione, dei protocolli organizzativi diventa centrale nel paradigma della differenziazione pedagogica. «La sperimentazione cerca, innanzitutto, di mostrare che le organizzazioni scolastiche e le pratiche pedagogiche speciali possono permettere a tutti gli allievi di beneficiare dello stesso insegnamento e, di conseguenza, di rendere inutile il sistema delle filiere» (Sandrone, 2011, p.100). Indubbiamente per raggiungere ciò, è necessario pensare l'agire educativo in termini non solo di obiettivi cognitivi ma anche per traguardi di competenze. Il docente promotore di dell'integrazione e dell'inclusione sociale deve sapere costruire compiti per competenze, anche perché Perrenoud afferma: «se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, *senza scalfire quelli che sono nelle teste*, l'approccio per competenze non ha nessun futuro» (Perrenoud, 2003).

Ma come si progetta per competenze in ottica inclusiva? L'insegnante deve: a) definire la competenza attesa; b) definire gli apprendimenti che si vogliono integrare c) scegliere una situazione appartenente ad una famiglia di situazioni, di un livello di complessità adatto, che sia significativa, che sia nuova, che offra l'occasione di integrare ciò che si vuol fare integrare; d) strutturare le modalità di realizzazione, non solo per assicurarsi della funzionalità delle attività stesse, ma anche per garantire che sia l'allievo al centro dell'attività ; e) definire gli strumenti di valutazione.

E come si conduce il lavoro in un'aula inclusiva? Si deve precisare: a) ciò che fanno gli allievi; b) ciò che fa l'insegnante in termini di reciprocità delle azioni e delle relazioni tra insegnanti che operano in una classe utilizzando le loro specificità come risorse e non come limiti del proprio agire; c) il materiale che gli allievi hanno a disposizione; d) la consegna precisa data agli allievi; e) le modalità di lavoro (individuale, in gruppo, che tipo di gruppo...); f) le fasi del lavoro; g) indicazione degli scogli da evitare.

In buona sostanza, la didattica inclusiva si sviluppa in situazione attraverso lo studio di problemi e progetti, necessitando di attività laboratoriali e di una metodologia basata sull'apprendistato cognitivo. In questa ottica, importante è l'implementazione del *curricolo verticale* per competenze che si avvale di una didattica interattiva e dialogata all'interno della classe, che non abusa della lezione espositiva, ma che sperimenta un metodo di lavoro d'aula basato sui processi da attivare, su capacità metacognitive e fantacognitive, sul clima favorevole per una partecipazione emotiva attraverso situazioni di sfida, dalle quali derivano curiosità, domande,

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



problemi da affrontare. Se il “principiante” è colui che sa, il “competente” è colui che sa cosa fare con ciò che sa, mettendo in gioco le proprie attitudini, i “dialoghi interni” e gli strumenti esterni che ha a disposizione.

Parlare di organizzazione e progettazione di percorsi educativi e didattici significa dare concrete risposte ai diversi bisogni e alle aspettative di tutti gli alunni, tanto più che non esiste più una classe omogenea, ma è la classe eterogenea *il normale ambiente di lavoro* degli insegnanti, dove i bisogni educativi sono graduati e distanziati tra loro e pertanto richiedono interventi particolari ed anche 'specializzati', eppure ogniqualvolta si presenta la questione di qualche forma di diversità riprende necessariamente quota la dinamica *accettazione/rifiuto*. Pertanto, per anni, nella letteratura scientifica è stato rinvenuto che bisogna:

- dire di NO alla cultura della cristallizzazione della diversità e della loro ovattata emarginazione;
- dire di NO alle promozioni in massa e/o agli abbandoni in alta percentuale;
- dire di SI alla giustizia educativa e alla differenziazione delle finalità, in relazione ai talenti, ai prerequisiti e alle attitudini di tutti gli alunni (Canevaro, 1999; Elia, 2012; Ianes, Tortello, 1999).

La seconda. La prospettiva della *PUA: Progettazione Universale d'apprendimento*. «Il termine proviene dal concetto di Progettazione Universale “Universal Design” utilizzato nello sviluppo architettonico e del prodotto, proposto per la prima volta, negli anni '80, da Ron Mace dell'Università della Carolina del Nord. Questo movimento mirava a creare ambienti fisici e strumenti che potessero essere usati dal maggior numero di persone. Un esempio classico di progetto universale è lo scivolo del marciapiede. Sebbene fosse stato progettato originariamente per le persone sulle sedie a rotelle, adesso è utilizzato da tutti, dalle persone con i carrelli della spesa ai genitori con i passeggini» (CAST, 2011; Mulè, 2014). Questo modello di progettazione è stato traslato nel mondo della scuola in ordine all'apprendimento e non agli edifici o ai prodotti. *Le Linee Guida della PUA*, elaborate dal CAST, propongono un'articolazione generale della struttura della PUA, dando strumenti effettivi per pianificare *lezioni/unità di apprendimento o sviluppare curricula (obiettivi, metodi, materiali e valutazione)* allo scopo di *ridurre gli ostacoli, oltre che ottimizzare i livelli di difficoltà e di supporto*, per soddisfare i bisogni di *tutti* gli studenti sin dall'inizio del percorso scolastico. La Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) è «una

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



struttura/quadro che affronta le principali difficoltà per formare studenti esperti all'interno dell'ambiente educativo come: curricula rigidi, “un livello unico per tutti”», che producono barriere nei processi di apprendimento (Rose & Meyer, 2002; 2006). La PUA oltre a soddisfare le esigenze degli studenti unici, singolari ed irripetibili propongono anche la flessibilità «negli obiettivi, metodi, materiali e valutazioni che permettano agli educatori di soddisfare i diversi bisogni». Dalle Linee Guida si legge che:

*il curricolo che si crea usando la PUA è progettato, sin dall'inizio, per soddisfare i bisogni di tutti gli studenti, rendendo i cambiamenti postumi, così come il costo ed il tempo impiegati non necessari. La struttura della PUA incoraggia a creare progetti flessibili sin dall'inizio, che abbiano opzioni personalizzabili, per permettere agli studenti di progredire dal punto in cui sono a quello a cui si vorrebbe arrivassero. Le opzioni per raggiungere ciò sono numerose e in grado di fornire istruzioni efficaci a tutti gli studenti.*

La scuola inclusiva è il risultato di una scuola che deve trasformarsi da scuola-apparato in scuola-servizio: essa non può più essere vista solo come un'azienda produttrice di competenze, ma come luogo di incontro tra persone, le più svariate e perciò stesso deve dar vita ad un'esperienza complessa di educazione in termini di promozione umana e sociale, deve potenziare il proprio progetto educativo, la propria missione e vision; elevare la qualità dei processi di scambio quotidiano tra i giovani, intensificare il rapporto socio-affettivo interno tra tutte le figure che si trovano ad interagire dentro il sistema per creare un clima che sia caratterizzato da ricchezza relazionale e operosità efficace e costruttiva.

Ciò implica che occorre:

- dare concretezza allo 'star bene a scuola', il che non può prescindere da una valutazione attenta delle reali condizioni di vita e personalità di tutti gli alunni e soprattutto di quelli a rischio o in difficoltà, i quali cercano nella scuola non iniziative spettacolari, ma la lenta azione di chi intende dar loro fiducia;
- educare allora può significare anche 'perdere tempo' per guadagnare sul piano della qualità dei vissuti, delle interazioni e delle sollecitazioni dei livelli profondi della personalità;
- educare significa svolgere un'azione intenzionale da parte di chi è già formato in favore di un soggetto in formazione per valorizzare, sollecitare la personalità dell'alunno alla maggiore eccellenza possibile.

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



Si tratta di: a) aiutare gli alunni a capire e valorizzare se stessi; b) creare in classe un'atmosfera empatica; c) strutturare un'interdipendenza positiva tra i compagni stessi e tra questi e gli insegnanti. In questo senso, il «Rapporto tra disagio e benessere non è stabile, passa attraverso la conquista dell'autostima e del riconoscimento di un'immagine positiva anche nel soggetto che si presenta come debole, come incapace di star bene e quindi l'accettazione di sé è necessariamente collegata ad un riconoscimento delle proprie potenzialità, delle proprie capacità, delle proprie competenze» (Ianes, Tortello, 1999, pp. 21-30).

Essenziale è ridefinire il rapporto di *comunicazione inteso come interazione, relazione e affettività*: il rapporto insegnamento/apprendimento deve diventare 'un dialogo educativo', nel rispetto dei dinamismi di carattere psicologico-sociale-personale del giovane che si educa. Insegnamento e apprendimento sono perciò interagenti, entrano nel medesimo processo, e presuppongono un 'modello di comunicazione dialogico', in cui l'emittente (docente) e il ricevente (alunno/i) nel contesto spazio-temporale e sociale, in cui si trovano ad interagire, non rappresentano momenti comunicativi isolati, ma l'uno e l'altro contribuiscono a realizzare un progetto comunicativo comune.

### **Conclusione**

In buona sostanza, compito principale del docente è quello di intervenire didatticamente, affinché ciascun alunno possa esprimersi al meglio. Si tratta, allora, di ricorrere a specifiche metodologie per motivare i giovani. Il paradigma di riferimento per una didattica inclusiva è quello del cognitivismo di ispirazione bruneriana degli anni '80, in cui si sviluppa il carattere costruttivo e personalizzato del processo di costruzione delle conoscenze e dello sviluppo delle abilità. 'Imparare' equivale a costruire conoscenza, utilizzando conoscenze pregresse ed esperienze. Vi è una stretta interrelazione tra le caratteristiche individuali dell'apprendimento (abilità di elaborazione dell'informazione ricevuta, di costruire da essa il significato, di trasferire tale significato a situazioni nuove, le inclinazioni intellettive, i controlli e gli stili cognitivi) e i compiti di apprendimento. I nuovi contributi scientifici della pedagogia e didattica inclusiva richiedono la traduzione in pratica delle abilità, delle competenze, delle inclinazioni intellettive e degli atteggiamenti dello

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



studente. Dalla interrelazione della elaborazione della conoscenza con i contenuti stessi da apprendere si genera l'elaborazione di strategie di apprendimento. Alla realizzazione di diverse strategie corrisponde la determinazione di metodi differenti.

I metodi vanno calibrati a seconda dei profili attitudinali di ciascun soggetto-persona unico, singolare, irripetibile ed imperfetto. L'opera degli insegnanti come incontro personale con ciascun allievo diviene un criterio educativo e didattico necessario. Personalizzare l'intervento educativo e quello didattico è fondamentale. Ormai diviene una necessità dettata proprio dal bisogno di riflettere e ripensare l'educativo, la didattica e la progettazione a favore di una *progettazione universale* che valga per tutti e per ciascuno, dalle conoscenze sempre nuove sullo sviluppo dei processi mentali, dalla complessità del sapere, dall'obbligo civile e morale della scuola di indirizzare gli allievi alla conoscenza del sapere, ad affrontare i problemi reali utilizzando conoscenze, competenze, abilità attraverso il PDP.

Ciò implica che alla luce delle ultime normative, occorre andare oltre a quanto stabilito nelle recente Legge 170/10, in cui si precisa che un docente deve conoscere le misure compensative e dispensative da utilizzare in casi di alunni con DSA. A riguardo la legge al paragrafo 1.5, fornisce «alcuni orientamenti didattici a favore degli alunni con BES», precisando che «Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (DM 5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee guida». È da osservare, tuttavia, che mentre per gli alunni con disabilità e con DSA la normativa ha stabilito che le certificazioni cliniche debbano pervenire esclusivamente dalle ASL o da centri convenzionati o accreditati con esse, qui la Direttiva nulla dice per gli altri casi di BES relativi allo svantaggio. Ed è questo un punto assai importante che il Ministero dovrà chiarire, in quanto anche per questi alunni viene resa obbligatoria la formulazione di un Piano Didattico Personalizzato in forza della Legge 53/03. Inoltre, dovendosi applicare anche a questi casi le misure compensative e dispensative previste dalla Legge 170/10, i Consigli di Classe dovranno disporre di una documentazione clinica certa e formulare «considerazioni di carattere psicopedagogico

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

e didattico» non discutibili, al fine di evitare contenziosi con altri alunni ai quali tali benefici non vengano concessi.

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



## **Bibliografia**

- Argyris C. e Schön D.A., *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano 1999
- Bourdieu P., *La scuola conservatrice. Le diseguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in «Revue Française de Sociologie», 7- 3, 1966.
- Canevaro A., *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*, in D. Ianes, M. Tortello, a cura di, *La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento, 1999, pp. 21-30.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006
- Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 1999
- CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines: full-text* Linee guida: testo completo - *Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (Traduzione in italiano versione 2.0 P. Mulè, G. Savia, Linee Guida sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA (2014)
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*, Armando Roma 2013.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione* 1929.
- DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, art. 1, comma 2.
- DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, art. 1, comma 2.
- Durkheim É., *La sociologia e l'educazione*, edizioni Ledizioni, 2009
- Elia G., *Questioni di pedagogia speciale*, Progreedit, Bari 2012
- Fabre M., *Situations problèmes et savoir scolaire*, Puf, Paris 1999.
- Ianes D., M. Tortello, a cura di, *La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento 1999.
- John Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* 1929.
- Jordan R.R., Powell S.D., *Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement*, in «European Journal of Special Needs Education», n. 9, pp. 27-39, 1994;
- Kahn S., *Pédagogie différenciée*, De Boeck, Bruxelles 2010, ( trad. it di A. Potestio e a cura di G. Sandrone, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, La Scuola, Brescia 2011, p. 43).

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



Luhmann N. e K. Eberhard Schorr., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando Editore, Roma 1999.

Luhmann N. *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Milano 2001;

Marshall M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1976 (1964)

Mulè P., a cura di, *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Armando Editore, Roma 2013.

Mulè P., De La Rosa Cubo C., a cura di, *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma 2015

Mulè P., *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma 2001

Mulè P., *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma Anicia 2003.

Rose & Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age* (ASCD, 2002), *The Universally Designed Classroom* (Rose, Meyer, & Hitchcock, Eds.; Harvard Education Press, 2005), e *A Practical Reader in Universal Design for Learning* (Rose & Meyer, Eds.; Harvard Education Press, 2006).

Schön D. A.; *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Temple Smith, Londres 1983.

Schön D.A. ; *The Reflective Practitioner. Hw Professionals Think in Action*, Temple Smith, Londres 1983.

Söder M., *Theory, ideaology and research: a response to Tony Booth*, in «European Journal for Special Needs Education», n. 6, pp. 17-23, 1991.



## **Inclusione sostenibile e disabilità. La questione centrale della scuola dell'autonomia. Una ipotesi.**

*Sustainable inclusion and disability. The central question of the school of autonomy. A hypothesis*

**Giuseppe Spadafora**  
**University of Calabria**

**Abstract:** In questo contributo l'autore cerca di chiarire il concetto di inclusione attraverso l'ipotesi dell'inclusione sostenibile della disabilità. L'inclusione sostenibile della disabilità potrebbe essere un nuovo paradigma per evidenziare lo sviluppo delle potenzialità inespresse del disabile, come la migliore espressione del principio di equità.

**Abstract:** *In this paper the author tries to clarify the concept of the inclusion with the hypothesis of the disability's sustainable inclusion. The disability's sustainable inclusion could be a new paradigm to highlight the disabled student's embedded powers, as the best expression of the equity's principle*

**Parole chiave:** Scuola dell'autonomia, Inclusione sostenibile, Disabilità

**Keywords:** *Autonomy School, Sustainable Inclusion, Disabled Student*

Uno dei temi centrali di riferimento che sta sviluppando la pedagogia e la didattica contemporanea è senz'altro l'inclusione. Questo aspetto, sancito dalla recente normativa italiana, europea e internazionale, è una delle questioni epistemologiche aperte e da sviluppare nei prossimi decenni dalla letteratura pedagogica e didattica per approfondire il concetto di scuola democratica e inclusiva (Spadafora, 2018).

È pur vero che l'inclusione è un argomento centrale per definire il nuovo paradigma della scuola contemporanea, ma è altrettanto vero che, sia pure nella trattazione significativa che si è avuta nei recenti interventi specialmente nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale, ci si trova dinanzi a un problema ancora non completamente approfondito per comprendere il ruolo e il significato della scuola contemporanea (D'Alonzo, 2017).

In questa sede, limitata per sviluppare un argomento così complesso e dalle varie sfumature concettuali, vorrei proporre una ipotesi epistemologica che potrebbe costituire il nucleo di una successiva organica riflessione pedagogica e didattica.

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



Innanzitutto, parto dal presupposto che questo tema dell'inclusione è stato maggiormente approfondito nell'ambito degli studi di pedagogia e didattica speciale. Probabilmente, questa focalizzazione di interesse nell'ambito specifico di questi studi, è dovuta al fatto che la categoria della disabilità rappresenta nell'ambito complessivo delle questioni sull'inclusione un orientamento fondamentale per chiarire il significato dell'inclusione nella scuola dell'autonomia, che deve essere considerata un sistema che si sviluppa nelle sue varie componenti (Mulè, Notti, De Luca, 2020)

Inoltre, con gli ultimi decreti sull'inclusione della disabilità, il Dlgs 66/2017 integrato e corretto dal Dlgs 96 del 2019, i principi dell'inclusione si sono ulteriormente chiariti alla luce soprattutto del dibattito contemporaneo. In particolare, è ancora più evidente l'importanza della collaborazione, del patto di corresponsabilità educativa tra le varie componenti della scuola e le famiglie che costituisce uno degli aspetti fondamentali per ripensare e riformare la scuola dell'autonomia nel nostro paese in una prospettiva europea (Cramerotti, Ianes, Scapin, 2019).

Una riflessione che vorrei proporre e che deriva da studi precedenti al mio interessamento alle questioni della didattica è legata al significato epistemologico della pedagogia e della didattica speciale nel contesto del dibattito pedagogico contemporaneo. In questa prospettiva la pedagogia speciale, recentemente, ha sviluppato una approfondita analisi sulla questione epistemologica della disciplina (Besio, R. Caldin, 2019).

Si tratta di un tentativo interessante, ma ancora da approfondire. La pedagogia speciale è una declinazione molto importante nell'ambito delle discipline pedagogiche e didattiche, in quanto è l'espressione di una dimensione epistemologica fondamentale del sapere pedagogico come espressione del collegamento interdisciplinare e transdisciplinare della pedagogia con altri saperi per determinare in modo fondamentale l'inclusione. Tento di chiarire meglio il problema.

La pedagogia e la didattica speciale (il termine speciale a mio avviso è fuorviante rispetto al valore applicativo di questa disciplina per l'inclusione scolastica e sociale) presentano alcune complesse caratteristiche di carattere epistemologico. Da una parte esse sono curvate in modo "trascendentale", direbbe Antonio Banfi e gran parte del razionalismo critico, verso le discipline psicologiche, sociologiche, ma soprattutto verso le discipline di carattere medico-terapeutico-riabilitativo.

Probabilmente, la caratteristica fondamentale della pedagogia e della didattica speciale potrebbe essere la curvatura epistemologica nei confronti delle dimensioni psicologiche



neuropsichiatriche e riabilitative. Questa dimensione potrebbe destare inevitabili sospetti di medicalizzazione della disciplina e, quindi, di arretramento culturale rispetto ai dibattiti e alle lotte politiche degli ultimi decenni. Questa riflessione è, quindi, molto delicata e criticabile, se non è adeguatamente chiarita.

La pedagogia e la didattica devono sicuramente “ibridarsi” con le altre scienze dell’educazione (Cambi, 2017), ma nel caso della pedagogia e della didattica speciale esse devono avere un chiaro collegamento interdisciplinare e transdisciplinare con la neuropsichiatria e le varie dimensioni epistemologiche delle professioni sanitarie che mirano alla riabilitazione del disabile.

Tutto ciò determina, inevitabilmente, che la pedagogia e la didattica speciale assumono caratteristiche specifiche e irripetibili per ogni singola disabilità. In altri termini, per definire epistemologicamente la pedagogia e la didattica speciale che sono considerate organicamente connesse alla pedagogia generale e alla didattica è opportuno collegarle alla dimensione medica e riabilitativa, senza per questo destare un fondato sospetto di medicalizzazione della disabilità e, quindi, di separatezza delle sue funzioni educative rispetto al complessivo contesto della classe.

Questa transazione interdisciplinare è da considerare fondamentale per chiarire epistemologicamente il senso della pedagogia e della didattica speciale. Come è abbastanza noto, ogni qualvolta si evoca la questione sanitaria nell’ambito della pedagogia e della didattica speciale si pensa che il processo dell’inclusione sia messo in discussione o, addirittura, negato.

Ritengo, invece, che il processo dell’inclusione della disabilità, all’interno della macrocategoria dei BES, debba essere maggiormente definito proprio nell’ambito di una specifica “ibridazione feconda” con le questioni sanitarie nella loro complessità, ma anche nel loro collegamento con l’umanizzazione del sapere e degli atteggiamenti della persona. Un aspetto conseguente di questa ipotesi di revisione epistemologica della pedagogia e della didattica speciale è determinato dalla applicazione nel contesto educativo.

L’insegnante di sostegno che, ovviamente, deve migliorare il suo profilo professionale e culturale si caratterizza sempre di più come un progettista della formazione unica e irripetibile che può attivare i processi di inclusione con un “sostegno” della persona disabile in formazione che non solo sviluppi nell’ambito della sua attività educativa “l’area di sviluppo prossimale”, ma che riesca a individuare i suoi potenziali di orientamento non solo per definire il suo specifico “diritto all’autodeterminazione” e “all’accomodamento ragionevole”, ma per individuare un suo progetto di

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall’Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



vita che possa sviluppare in modo inclusivo, soprattutto dopo l'esperienza formativa scolastica e, eventualmente, universitaria.

L'insegnante di sostegno, soprattutto in base alla normativa vigente, deve applicare una serie di competenze specifiche delle scienze dell'educazione, organizzative e di ricerca per risolvere i problemi dell'apprendimento e orientare il progetto di vita del disabile e, quindi, la sua competenza nel campo sanitario riabilitativo, sapientemente "ibridata" con la sue competenze nelle scienze dell'educazione, nella pedagogia e nella didattica speciale e nella governance scolastica è fondamentale.

In base alla precisazione epistemologica che ho proposto è evidente che la teoria-azione dell'insegnante di sostegno deve avvalersi di competenze di carattere sanitario-riabilitativo studiate in modo tale da arricchire il modello antropologico dell'ICF (Chiappetta Cajola, 2019) proprio per comprendere meglio il rapporto facilitatori/barriere in relazione alla questione della disabilità e, soprattutto, il senso delle potenzialità inesprese di ogni persona disabile in formazione.

Un altro aspetto importante da chiarire è il significato dell'inclusione in relazione al tema della disabilità. Anche in questo caso non si vuole sicuramente ritornare alla questione di una disabilità differenziata, per così dire, rispetto al tema dell'inclusione come analisi complessiva della eterogeneità della classe, di cui la macrocategoria dei BES rappresenta un momento fondamentale di riflessione e di azione didattica.

Vorrei, a questo proposito, soffermarmi sui principi normativi che sono stati delineati già nell'art. 1 del Dlgs 66/2017 e che riassumono, collegati con le teorizzazioni più significative sull'argomento, l'impostazione fondamentale dell'inclusione.

L'inclusione, secondo questa impostazione "riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita".

La scuola inclusiva, di conseguenza, è una esperienza formativa di tutti e di ciascuno, in quanto risponde ai diversi bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche che devono fare sviluppare le potenzialità di ciascuno.



Rispetto, quindi, dei differenti bisogni educativi degli studenti, ma nello stesso tempo sviluppo delle potenzialità che si caratterizzano per due categorie epistemologiche estremamente interessanti: il diritto all'autodeterminazione e l'accomodamento ragionevole. Queste due categorie sono la preconditione per fare affermare la disabilità come un momento determinante per definire la cittadinanza del disabile all'interno del più ampio contesto sociale e politico.

Questi aspetti determinano alcune conseguenze interessanti definite dalla normativa. L'inclusione "si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio".

Inoltre, "è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti".

Il paradigma dell'inclusione, quindi, dovrebbe sviluppare un curriculum inclusivo e una specifica forma di personalizzazione che si legano in modo complesso e ancora da chiarire con la classificazione ICF, uno dei nodi centrali dell'inclusione della disabilità (Cottini, 2017), che tenta di superare la cosiddetta medicalizzazione della disabilità, considerata secondo i criteri dell'O.M.S.

In effetti l'inclusione si potrebbe sviluppare grazie al curriculum inclusivo, al PEI su base ICF e a tutte quelle attività proposte dalla normativa, ma anche dalle dimensioni pedagogico-didattiche sulla pianificazione dell'inclusione nella scuola, nonché sulle mediazioni pedagogico-didattiche e organizzative che l'insegnante di sostegno deve realizzare nell'ambito della sua attività.

È abbastanza evidente che l'inclusione si autodetermini come un processo sistemico e complesso, la cui azione di regia è data dalle varie attività svolte dall'insegnante di sostegno.

In questa prospettiva vorrei analizzare due momenti significativi dal punto di vista didattico del processo inclusivo per cercare di avviare una ipotesi epistemologica sulle possibilità concrete di trasformazione inclusiva della scuola contemporanea.

Il curriculum inclusivo si pone come un autentico criterio regolativo per definire la didattica e l'organizzazione culturale della scuola dell'autonomia. È abbastanza evidente, infatti, che il curriculum si ponga al centro della riflessione educativa, in quanto fonda il dispositivo della formazione, la cui dimensione epistemologica era già stata individuata da Riccardo Massa (Massa, 2004) in quanto il concetto di dispositivo determina costrutti interdisciplinari e transdisciplinari che

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



costituiscono la dimensione didattica e epistemologica della progettazione curricolare (Cappa, 2018).

In questo contesto è fondamentale individuare i nuclei concettuali del campo di esperienza, degli ambiti disciplinari, delle discipline che possano dare al range di rendimento scolastico dal “più avanzato” della classe al disabile la possibilità di chiarire il tipo di semplificazione curricolare da definire e i traguardi di competenze da raggiungere. In particolare, è da chiarire lo sviluppo delle potenzialità inespresse che ogni disabile in relazione alle sue specifiche caratteristiche cognitive, metacognitive, emozionali potrebbe definire e raggiungere.

In questo senso l’inclusione potrebbe assumere la specificazione di *inclusione sostenibile* in una accezione diversa rispetto all’ipotesi epistemologica dell’Agenda 2030 che parlava di sostenibilità dell’economia, dell’organizzazione sociale e della scienza e tecnologia rispetto all’ambiente e alle dimensioni antropiche dell’attività umana.

La sostenibilità dell’inclusione della disabilità è determinata dal fatto che l’adattamento di specifici nuclei concettuali alle diversità di apprendimento e formazione di ogni alunna/o della classe non può che tenere in conto delle specificità dello sviluppo della disabilità che la metodologia del PEI su base ICF determina.

Il concetto di sostenibilità inclusiva, in effetti, chiarisce che lo sviluppo delle potenzialità del disabile esprimono una soglia di potenzialità spesso diversa rispetto alle altre alunne e alunni della classe. La caratteristica dell’inclusione spesso è stata determinata dalla gestione del gruppo classe con metodologie e tecniche, come quelle del cooperative learning e del peer tutoring che hanno determinato un coinvolgimento del disabile nel gruppo classe, che va oltre la tradizionale “integrazione”, spesso confusa con la semplice accoglienza.

La sostenibilità in questo senso potrebbe rappresentare un concetto che chiarisce adeguatamente il problema epistemologico cruciale della disabilità e cioè se il curricolo inclusivo può determinare una analoga potenzialità tra diversi componenti della classe e i disabili. Questo, a mio avviso, risulta la questione centrale da analizzare con molta cautela epistemologica e prudenza nell’azione metodologico-didattica.

È abbastanza evidente che, ad esempio, in una quarta classe della scuola superiore, una unità di apprendimento elaborata sull’insegnamento della storia e, in particolare, sull’insegnamento delle



questioni fondamentali della storia medievale, trova nel contesto classe risposte e aspettative di apprendimento molto diverse.

Il “più bravo” della classe può sviluppare il suo percorso, ad esempio, ponendo questioni anche sulla storiografia di “Le Annales” che nell’ambito della storia medievale hanno trovato un terreno fertile per proporre una nuova impostazione storico-metodologica. Ma nella stessa classe, con una organizzazione di spazi, tempi e metodologie digitali personalizzate, quali potrebbero essere i bisogni di apprendimento e di formazione di un disabile con un profilo di funzionamento certificato sulla sindrome di down o su un disturbo dello spettro autistico?

In questo caso è abbastanza evidente che la “speciale normalità” della disabilità determina risposte diverse da parte degli attori del setting formativo preso in considerazione. Nell’apprendimento del disabile, in altri termini, si potrebbe cogliere ad esempio la consapevolezza della diversità dello spazio-tempo dell’epoca medievale rispetto alla nostra epoca storica, come una specifica caratteristica di apprendimento.

È abbastanza evidente che i diversi apprendimenti richiedono azioni didattiche differenziate, ma sinergiche al tempo stesso, che solo alcune competenze dell’insegnante di sostegno può raggiungere e determinare. Il Pei su base ICF aiuta sicuramente a individuare con chiarezza la dimensione sociale della disabilità in rapporto alle barriere e ai facilitatori.

E, proprio per questo, è fondamentale costruire una progettazione curricolare, ad esempio, che individui nuclei concettuali trasversali su cui costruire unità di apprendimento, ma, ed è questa un’ulteriore proposta da essere discussa, si potrebbe procedere nella classe dapprima ad una specifica forma di personalizzazione e, successivamente, ad una progettazione individualizzata e focalizzata nella situazione specifica della classe. Procedere con una metodologia e una didattica incentrate, come primo momento progettuale, sulla valorizzazione della personalizzazione e, successivamente, su una progettazione curricolare individualizzata, potrebbe far comprendere meglio la specificità di ogni talento nella classe e la possibilità di definire la soglia di potenzialità a cui ogni persona in formazione può tendere.

È in questa prospettiva didattica che l’inclusione della disabilità può rappresentare una proposta nuova per comprendere il concetto di *inclusione sostenibile* per la classe. L’inclusione deve essere chiarita per definire i progetti di vita di ogni studente e, in particolare, la *inclusione*



*sostenibile* della disabilità esprime il concetto di un chiaro progetto di vita, che vada al di là dell'aula scolastica.

L'*inclusione sostenibile*, espressa in questo contesto come semplice ipotesi epistemologica, potrebbe diventare un nuovo paradigma per una revisione epistemologica della pedagogia e della didattica speciale nella scuola dell'autonomia. Il problema centrale è chiarire che lo sviluppo delle potenzialità di apprendimento del disabile va al di là del concetto di "area di sviluppo prossimale" di Vygotsky (Mecacci, 2017), in quanto si basa sull'idea che lo sviluppo cognitivo, metacognitivo, empatico e emotivo del disabile deve essere sostenibile in rapporto alle sue potenzialità uniche, specifiche e irripetibili.

L'autodeterminazione e l'accomodamento ragionevole di cui parla la normativa di riferimento, quindi, unitamente allo sviluppo del PEI su base ICF, determina la costruzione del concetto di *inclusione sostenibile* per mettere al centro del progetto inclusivo ogni persona in formazione presente nella classe.

In effetti l'inclusione è legata, come dimostra l'utopia dell'UD, al principio di equità dell'apprendimento di ogni soggetto in formazione, ma questo aspetto dell'equità non può che essere chiarito, se non dal concetto di sostenibilità che non è solo un'azione politico-sociale nei confronti dell'ambiente, ma è soprattutto rappresentata dallo sviluppo delle potenzialità inespresse di ogni persona in formazione nella classe scolastica di riferimento.

L'ipotesi della *inclusione sostenibile* potrebbe, quindi, limitare quelle ambiguità nel paradigma dell'inclusione e favorire un progetto più significativo per la democrazia inclusiva nella scuola medesima, da considerare una "comunità di pratiche" per la coesione sociale del territorio di riferimento solo se si chiarisce il concetto di inclusione nella prospettiva della sostenibilità.

## **Bibliografia**

Besio S., Caldin R., a cura di, *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini Scientifica, Milano, 2019

Cambi F. e al., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Nuova edizione, Carocci, Roma, 2017

Cappa F., *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*, Franco Angeli, Milano, 2018

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



- Chiappetta Cajola L., *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali, Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*, Anicia, Roma, 2019
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017
- Cramerotti S., Ianes D., Scapin C., *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, 2019
- D'Alonzo L., *Potenzialità e disabilità educativa*, Nuova edizione riveduta e ampliata, La Scuola, Brescia, 2017
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 2004
- Mecacci L., *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*, Giunti, Firenze 2017
- Mulè P., Notti A.M. Notti, De Luca C., *L' insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma, 2020
- Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018

## **Il progetto di vita dello studente disabile tra agency e costruzione del Sé**

The life project of the disabled student between agency and construction of the Self

**Daniela Gulisano**  
**University of Catania**

**Abstract:** Passare dalla invisibilità alla visibilità, appropriarsi della propria adultità, del proprio *progetto di vita* è un modo per *ri-conoscere* la realtà, dare ordine al mondo e alla propria speciale normalità. Una scuola inclusiva stimola gli apprendimenti e nello stesso tempo pone l'accento sull'*agency* dello studente disabile, affinché possa indirizzarsi ad elaborare un proprio *Sé*

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



*capacitante* che gli consenta di inserirsi nella realtà in cui vive e di scoprire e sviluppare la propria identità in continua evoluzione. A tal fine, in questo contributo l'Autrice analizza gli elementi fondamentali che costituiscono la realizzazione di un *progetto di vita capacitante* dello studente disabile e le azioni che ne consentano la piena realizzazione.

**Abstract:** *Going from invisibility to visibility, taking possession of one's adulthood, one's own life project is a way to re-know reality, to give order to the world and to one's own special normality. An inclusive school stimulates learning and at the same time emphasizes the agency of the disabled student, so that he can address himself to develop his own enabling self that allows him to insert himself into the reality in which he lives and to discover and develop his own identity continuously. evolution. To this end, in this contribution the Author analyzes the fundamental elements that make up the realization of a life project enabling the disabled student and the actions that allow its full realization.*

**Parole Chiave:** Disabilità, Progetto di Vita, Inclusione, Didattica, Agency

**Keywords:** Disability, Life Project, Inclusion, Didactics, Agency

### **Preparare alla vita: premesse per una scuola “di tutti e di ciascuno”**

Abitiamo in un mondo complesso ed in rapida trasformazione, contrassegnato da molteplici modi di essere, di linguaggi, di opportunità, di forme di comunicazione e di accesso al sapere; eppure «questa ricchezza sembra paradossalmente tradursi in un dilagante senso di smarrimento e solitudine, all'interno del quale diviene arduo riuscire ad orientare la propria vita» (D'Alonzo, 2013, p. 47).

In questo scenario, una riflessione particolare è riservata agli studenti con disabilità e al lungo e complesso cammino che ha portato alla “visione” e alla “realizzazione” di un proprio *progetto di vita*.

Lungo questa direzione, diviene interessante comprendere quali dinamiche intervengano nella formazione della persona con disabilità, quali competenze mettere in campo e in che modo la *scuola*, con le sue professionalità (Mulè, 2013; 2016), possa adempiere pienamente alla propria



funzione inclusiva. Occorre dunque riflettere attorno all'obiettivo primario di "*preparare alla vita*", ossia costruire un adeguato processo di adultità personale e professionale.

Pertanto, bisogna tenere sempre in considerazione che ogni scelta educativa non può essere frutto di una realtà estemporanea, ma deve far parte di un *progetto di vita* più ampio che abbia una precisa finalità: il benessere e lo *sviluppo integrale della persona*.

Si tratta di partire dal presupposto che un sistema educativo inclusivo si configura come sottoinsieme di una società inclusiva, cioè una società in cui la diversità tra le persone è riconosciuta, accolta e valorizzata e in cui i fenomeni di emarginazione vengono contrastati (Dovigo, Pedone, 2019).

Secondo l'Unesco (2017), «l'educazione è un diritto umano ed è alla base di comunità più giuste, inclusive e coese». Gli obiettivi da raggiungere nei prossimi anni, nel rispetto dell'Agenda 2030 sono quelli di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» e «costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti» (Agenda 2030, obiettivo 4.a).

A tal fine, possiamo parlare di *full inclusion* (Ianes, 2013) quando la scuola è in grado di affrontare correttamente le differenze individuali di *ogni* studente, spostando il baricentro pedagogico e didattico da una visione concettuale fondata sull'*integrazione* scolastica degli studenti con disabilità, a una visione *inclusiva*, incentrata sulla riflessività e sul pensiero critico in grado di avviare un «processo di partecipazione attiva del disabile alla vita della comunità dei coetanei [...]; occasioni di reciproco arricchimento tra soggetti che insieme sperimentano momenti di comunicazione, di lavoro comune, di partecipazione a quell'esperienza, sempre diversa che è l'apprendimento» (Gelati, 2010, p. 12).

Nel caso degli studenti con disabilità, la struttura connettiva che integra e dà significato alle varie azioni formative è certamente il *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), nella sua composizione e costruzione intrecciata e interdipendente. In questo sfondo, si collocano a assumono un significato e una funzione di connessione almeno altri "tre" sfondi che brevemente illustriamo (Ianes, Cramerotti, Scapin, 2019, p. 298):



- Il primo è la conoscenza globale, complessa e interconnessa delle *capacità*, dei *funzionamenti* nei vari contesti (salute, formazione, etc.) dello studente, che assume un forte significato integrante e connettivo grazie alla “totalità” del *Modello Bio-Psico-Sociale ICF*;
- Il secondo sfondo che interconnette e dà significato è il *Progetto di vita*, che colloca le dimensioni della progettazione, degli obiettivi, dei desideri, delle aspettative e dei programmi in una prospettiva temporale più lunga (il “pensami adulto”) e più ampia, coinvolgendo la famiglia, la comunità, i vari ecosistemi di vita, nella prospettiva dell’inclusione sociale e lavorativa;
- Il terzo sfondo è quello delle *azioni didattiche e delle strategie* (degli insegnanti) rivolte intenzionalmente allo sviluppo e all’apprendimento (Gulisano, 2019).

Si tratta di finalità che vengono conseguite attraverso interventi didattici, nella scuola “di tutti e di ciascuno”, che consentono ad ogni studente di scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà, di sviluppare il senso dell’autoefficacia e dell’autonomia, i sentimenti di autostima, di acquisire le capacità e le competenze per costruire e ri-costruire il proprio progetto di vita.

In conclusione, auspichiamo la presenza di professionalità ricche e flessibili in grado di mediare tra la necessità di fornire un aiuto misurato, e l’utilità di far sperimentare anche prospettive opposte per stimolare l’*autoefficacia* e l’*autostima*, attraverso un insegnamento che sollecita un apprendimento nel quale ciascuno è protagonista responsabile e in relazione con gli altri (Dainese, 2016, p. 83).

«Se esistere significa essere per porsi con gli altri, ogni esistente attuerà il modo di essere, il suo “comportamento” attraverso il superamento della propria situazione nella scelta del suo progetto, del suo fine. Il *momento della scelta*, dunque, è il momento unico, determinante per l’uomo che vuol far sua la propria esistenza. Quando diviene intenzionalmente cosciente del suo mondo, delle relazioni che lo legano ad esso, del posto che vi detiene, del suo passato, egli sceglie se stesso nella propria situazione e si supera nel suo *progetto* attuando la sua personale responsabilità e libertà» (Basaglia, 2005, p. 8).

### **Processo di adultità dello studente disabile tra progetto di vita e agency**

Progetto di vita è innanzitutto un «pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell’immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare, volere...» e contemporaneamente del



«preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità...» (Ianes, 2009, p. 44).

Una breve parentesi sul senso etimologico di *progetto*, messo a confronto con i termini *programma/programmazione*, anch'essi frequentemente adottati nel campo della disabilità, può aiutarci a comprendere le differenti sfumature di significato. Il progetto (da *pro-iacio*) è «l'oggetto lanciato in avanti, del quale in qualche modo prevediamo la curva di traiettoria; per estensione ed ipotesi, disegno del futuro. Programma/programmazione è la lettera (dal greco *gramma-atos*) messa davanti (*pro*); è la parola esposta, l'esplicitazione di un'azione predefinita» (Pavone, 2010, p. 81).

In via generale, è possibile osservare che ciò che è definibile come *dimensione progettuale nella vita del giovane* si costituisce ed accade all'interno di un desiderio e di una non sempre precisa speranza. Il progetto, infatti, risponde sempre ad una dimensione «auto-direttiva, unitaria, integrata ed evolutiva, al desiderio di mantenere e migliorare il proprio esistere e alla speranza di far fronte al dover essere che riempie il vuoto esistenziale anche quando la noia, l'apatia e l'indifferenza del presentismo sembrano avere la meglio» (Filippi, 2004, p. 88).

Se, come sostiene Pati (2007, p. 13), dal punto di vista esistenziale il progetto educativo si configura come categoria ontologica «che appartiene costitutivamente all'essere umano», dal punto di vista pedagogico, esso si presenta come l'espressione possibile e concreta dell'esercizio dell'autonomia e della libertà della persona.

A tal fine, la prima cosa da considerare è che il Progetto di Vita non è «un paio di fogliettini aggiunti in coda al PEI ma un “orientamento in prospettiva”, intorno alle varie attività» (Ianes, 2009, p. 44) costantemente attivo nella definizione degli obiettivi a medio e lungo termine.

Se infatti prendiamo come fondamento del PEI (Piano Educativo Individualizzato) il modello concettuale dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), valutando la situazione dell'alunno disabile da un punto di vista bio-psico-sociale, sappiamo che questa stessa articolazione varrà anche (e soprattutto) per il processo di adultità.

Il passaggio dall'adolescenza all'età adulta rappresenta un momento tanto importante quanto delicato, è il momento in cui i giovani sono chiamati a compiere scelte e a generare azioni. Un'opportunità positiva per le persone con disabilità, sostiene Lepri (2016), è legata ad una visione della condizione adulta, non più da concepirsi “solo” come un dato biografico e sociale. Essa abbandona il modello unico di adulto possibile per presentarci un adulto che «persegue un compito

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



di crescita secondo un *continuum* con le altre età e per le quali vi sono traiettorie esistenziali influenzate da obiettivi, progetti, aspettative» (Bortoli, 2017, p. 230). Un adulto per cui non esiste un'unica adultità ma tante *adultità possibili*.

Semplificando, ogni progetto che caratterizza *un'azione in età giovanile*, dall'orientamento alla scelta professionale, al raggiungimento di un'autonomia abitativa, alla capacità progettuale di realizzare sé possibili e sequenze di azioni per realizzarli, può essere analizzato nelle seguenti fasi (Miatto, 2012, p. 82):

- *analisi e riflessione critica* sull'esperienza vissuta, utile al giovane per fare il punto della situazione circa la condizione, prefigurata nel futuro, che richiede un cambiamento nel presente prossimo;
- identificazione di un *obiettivo prioritario* in grado di orientare le azioni future;
- *concreto impegno* per il perseguimento dell'obiettivo proposto quale manifestazione del soggetto-persona di maturare e sviluppare il proprio essere;
- *consapevolezza* del cambiamento e disponibilità a modificare l'agito presente.

Dal punto di vista didattico ed educativo, il progetto si presenta come un *agire generativo* che, a partire prima da una intuizione e poi da una previsione di azione, conduce il soggetto verso il possibile e ancora indefinibile.

In questo senso, un ulteriore concetto, quello di "*agency*" (o agentività) è fondamentale nello schema del progetto di vita in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori ed obiettivi*.

«La libertà di *agency* di una persona si riferisce a ciò che questa persona è libera di fare e acquisire nel perseguimento di obiettivi e valori che reputa importanti. L'aspetto o dimensione di *agency* di una persona non può essere compreso senza tenere conto dei suoi scopi, obiettivi, rapporti, obblighi e, in senso lato, della sua concezione del bene. Mentre la libertà di benessere è libertà di acquisire qualcosa in termini, appunto, di benessere, l'idea di libertà di *agency* è più generale, perché non è legata a qualche particolare scopo o finalità. La libertà di *agency* è libertà di acquisire qualsiasi cosa la persona agente decida di acquisire. La condizionalità aperta rende la natura della libertà di *agency* del tutto differente da quella della libertà di benessere, che è mirata a qualche particolare obiettivo e valuta le opportunità di conseguenza» (Costa, 2015, p. 191).



I vari obiettivi dell'agency coincidono con i *funzionamenti* a cui l'individuo decide di attribuire valore: ciò che una persona si propone di fare o di essere, senza preoccuparsi che questo abbia effetti sul proprio benessere personale. A tal fine, Sen (1994; 2000) riprende la centralità del benessere individuale relazionandolo all'esecuzione di alcuni funzionamenti che riguardano lo stesso soggetto agente: «*il benessere è un indice dei funzionamenti della persona*».

A differenza del pensiero di Sen, per Nussbaum (2012; 2010) le capacità sono concepite come le basi e i requisiti dei funzionamenti. Tra funzionamento e capacità c'è un legame stretto: se non c'è capacità non c'è funzionamento. Quando si tratta di persone adulte, «la capacità, non il funzionamento, è la meta appropriata. [...] È appropriato mirare alle capacità e solo a quelle, dopo di che i cittadini devono essere lasciati liberi di scegliere la loro strada» (Nussbaum, 1991, p. 103).

Lungo questa direzione, il *Capability Approach* (Sen 1999; Nussbaum 2012, 2002; Kuklys 2010; Alessandrini 2019; Gulisano 2019) considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio in termini di prodotto interno lordo (PIL), bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno al fine di vivere una vita dignitosa e libera.

In questa prospettiva la *scuola capacitante* del futuro supera il modello del capitale umano, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti, per assumere quello dello *sviluppo umano*, teso alle espansioni delle libertà personali (Costa, 2015, p. 183).

La crescita della persona, secondo questo approccio, diventa sviluppo di *capacità* e opportunità perché le diversità di natura fisica, psicologia, sociale, ambientale, economica determinano una differenziata capacità di trasformare beni e risorse in opportunità concrete e in risultati reali. In quest'ottica la *qualità della vita* deve essere valutata in termini di capacità di conseguire funzionamenti di valore.

## **Conclusioni**

In buona sostanza, compito fondamentale del docente è quello di intervenire didatticamente, affinché tutti gli studenti possano esprimersi al meglio ed avere le competenze/capacitazioni per costruire un *percorso di vita qualitativamente positivo*. In pratica si tratta di: a) aiutare gli studenti a capire e valorizzare se stessi; b) creare in classe un'atmosfera empatica; c) strutturare un'interdipendenza positiva tra i compagni stessi e tra questi e gli insegnanti (Mulè, 2016, p. 114).



**EDUCRAZIA**

RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

In questo senso, il «rapporto tra disagio e benessere non è stabile, passa attraverso la conquista dell'autostima e del riconoscimento di un'immagine positiva anche nel soggetto che si presenta come debole, come incapace di stare bene e quindi l'accettazione di sé è necessariamente collegata al un riconoscimento delle proprie potenzialità, delle proprie capacità, delle proprie competenze» (Canevaro, 2006, pp. 21-22).

Conseguenza di ciò, nel percorso di inclusione formativa, sociale e lavorativa di uno studente disabile, è indispensabile la sinergia tra tutte le diverse figure coinvolte nel percorso d'integrazione del soggetto-persona, quali:

- *personale e servizi dell'ASP di riferimento* (specialisti, educatori, operatori socio-sanitari);
- *risorse presenti sul territorio* con cui stipulare accordi generali per alunni normodotati e non (enti pubblici e privati, aziende, varie tipologie di cooperative sociali e di lavoro, etc.), in cui comunque dovranno essere resi disponibili diversi ambiti educativi, sociali e lavorativi protetti a seconda del grado e della tipologia di disabilità;
- *risorse familiari e parentali* con cui confrontarsi nella realizzazione di un reale percorso formativo e inclusivo.

Pertanto, alla luce di ciò, occorre difendere il valore delle differenze così da ribadire, laddove fosse necessario, che l'altro lato dell'uguaglianza è la diversità e non la disuguaglianza.

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



## **Bibliografia**

- AGENDA 2030. (2015). *Obiettivo 4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*. In < <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>> (ultima consultazione: 27/09/2020 )
- Alessandrini G. (ed) (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli
- Basaglia O. (ed) (2005). *Franco Basaglia. L'utopia della realtà*. Torino: Einaudi.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Costa M. (2015). *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*. "Pedagogia Oggi", 2, 181-199.
- D'Alonso L. (ed) (2013). *Dsa. Elementi di didattica per bisogni educativi speciali*. Milano: RCS Libri.
- Dovigo F., Pedone F. (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per gli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Gelati M. (2010). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacitazioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Ianes D., Cramerotti S., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2013). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Lepri C. (ed) (2017). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Miatto E. (2012). *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*. Padova: Cleup.



**EDUCRAZIA**

RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

- Mulè P. (ed) (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Mulè P. (ed) (2013). *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*. Roma: Armando.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2010). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press Harvard University.
- Pati L. (2007). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pavone M. (2019). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO. (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*.  
In < [http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE\\_ITA.pdf](http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf)> (ultima consultazione: 25/09/2020)

EDUCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



## **Inclusione e didattica digitale. Un nodo cruciale**

*Inclusion and digital teaching. A crucial point*

**Alessio Fabiano**

**University of Basilicata**

**Abstract:** Dagli ultimi studi, emerge l'importanza di un incontro tra didattica digitale e didattica tradizionale anche in chiave inclusiva. La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno ormai parte del quotidiano attraverso una partnership educativa che coinvolga necessariamente la scuola e la famiglia. Partendo dal ruolo della didattica digitale in relazione alla disabilità, si cercherà di approfondire tale rapporto all'interno della scuola inclusiva dell'autonomia. A partire, dai riferimenti normativi più recenti, dal rapporto tra inclusione e didattica digitale, si cercherà di sviluppare l'idea della necessità di utilizzare le nuove tecnologie per attuare quella sinergia vincente per la scuola di tutti e di ciascuno. All'interno dell'odierna società dell'informazione e della conoscenza, gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali sono tra i gruppi che con maggiore probabilità incontreranno ostacoli nell'accesso e nell'utilizzo delle nuove tecnologie. L'obiettivo fondamentale dell'utilizzo delle nuove tecnologie didattiche per studenti con disabilità e bisogni speciali è quello di promuovere l'equità nelle opportunità educative, l'uso delle nuove tecnologie non fine a sé stesso, ma mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento di tutti gli individui.

**Abstract:** *From the latest studies, the importance of a meeting between digital teaching and traditional teaching emerges also in an inclusive key. The school must be the privileged place for the encounter between digital and analog and this can take place through education in the responsible and conscious use of digital tools that are now part of everyday life through an educational partnership that necessarily involves the school and the family. . Starting from the role of digital education in relation to disability, we will try to deepen this relationship within the inclusive school of autonomy. Starting from the most recent regulatory references, from the relationship between inclusion and digital teaching, we will try to develop the idea of the need to use new technologies to implement that winning synergy for the school of each and every one. Within today's information and knowledge society, students with disabilities and special*

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



*educational needs are among the groups most likely to encounter obstacles in accessing and using new technologies. The fundamental objective of using new educational technologies for students with disabilities and special needs is to promote equity in educational opportunities, the use of new technologies not an end in itself, but a means of supporting the learning opportunities of all individuals.*

**Parole chiave:** Disabilità - Inclusione – Tecnologie – Didattica Digitale – Apprendimento mobile  
**Keywords:** *Disability - Inclusion - Technologies - Digital Education - Mobile learning*

La didattica digitale ha ormai trovato un posto di rilievo nella scuola italiana per favorire e promuovere conoscenze, competenze, condivisioni tra gli studenti e, soprattutto, con gli insegnanti. Ma se andiamo in profondità qual è realmente il ruolo delle tecnologie didattiche nella scuola inclusiva? Rappresentano uno mero “strumento compensativo” come recita la Legge 170/2010 ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)), oppure le nuove tecnologie devono essere considerate uno strumento chiave per promuovere l’equità nelle opportunità educative? ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org))

Per molti le nuove tecnologie sono oramai parte integrante della vita quotidiana. Hanno un impatto su molti aspetti della società, tra cui l’istruzione, la formazione e l’occupazione, ma in particolare sono uno strumento prezioso per le persone con disabilità e bisogni speciali. Il potenziale delle nuove tecnologie per migliorare la qualità della vita, ridurre l’esclusione sociale e aumentare la partecipazione è riconosciuto a livello internazionale, così come sono note le barriere sociali, economiche e politiche che il mancato accesso alle nuove tecnologie può generare (WSIS, 2010).

All’interno dell’odierna società dell’informazione e della conoscenza, gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali sono tra i gruppi che con maggiore probabilità incontreranno ostacoli nell’accesso e nell’utilizzo delle nuove tecnologie. Questo è un argomento chiave nell’ambito della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, che impone ai firmatari “...di promuovere l’accesso delle persone con disabilità alle nuove tecnologie e ai sistemi di informazione e comunicazione, compreso Internet” (UNCRPD, 2006).

L’obiettivo fondamentale dell’utilizzo delle nuove tecnologie nel settore dell’istruzione per alunni con disabilità e bisogni speciali è quello di promuovere l’equità nelle opportunità educative:



“l’uso delle nuove tecnologie non è fine a sé stesso; piuttosto è un mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento degli individui” (UNESCO, 2011).

Alla luce di quanto premesso le considerazioni che vanno sviluppate sono le seguenti:

1. le nuove tecnologie devono essere considerate come uno strumento chiave per promuovere l’equità nelle opportunità educative;
2. l’accesso alle nuove tecnologie adeguate deve essere considerato un diritto;
3. la formazione del personale docente nell’uso delle nuove tecnologie generali e specialistiche deve essere considerata un settore prioritario;
4. la promozione della ricerca e dello sviluppo di nuove tecnologie richiede un approccio multilaterale;
5. la raccolta dati e il monitoraggio dell’uso delle nuove tecnologie nell’inclusione meritano attenzione a tutti i livelli dell’offerta educativa ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

Al fine di costruire una società dell’informazione democratica ed inclusiva, bisogna sviluppare approcci didattici alle tecnologie adeguati per rispondere alle esigenze di tutti gli utenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali. L’accesso all’utilizzo di nuove tecnologie adeguate potrebbe ridurre le disuguaglianze nell’istruzione e le nuove tecnologie didattiche potrebbero essere uno strumento potente a sostegno dell’inclusione scolastica. Tuttavia, le disuguaglianze nell’istruzione potrebbero anche essere rafforzate da un accesso inadeguato o limitato alle nuove tecnologie che alcuni alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali, si trovano ad affrontare. Ciò però comporta alla luce dei principi di accessibilità dell’informazione per tutti, l’applicazione a tutti i materiali didattici e ai programmi scolastici presenti e futuri che per conseguire i principi inclusivi di progettazione e di informazione accessibile, è necessaria una collaborazione tra gli attori del processo formativo collegata a forme più flessibili di condivisione e comunicazione tra gli stessi.

Bisogna per questo spostare l’accento sui mezzi (infrastrutture, in termini di attrezzature e competenze) per consentire che le nuove tecnologie fossero applicate con efficacia in contesti di disabilità e BES.

Questo spostamento di visione deve portare l’attenzione in modo significativo sull’utilizzo delle nuove tecnologie per apprendere in modi diversi piuttosto che imparare a usare le stesse in contesti diversi. Le nuove tecnologie didattiche saranno veramente incisive e inclusive in ambito



scolastico solo quando se ne comprenderà appieno il potenziale come strumento di apprendimento, di comunicazione, di condivisione e di partecipazione.

È, quindi, necessario adottare indicazioni e strategie per consentire alle scuole di utilizzare le nuove tecnologie come uno strumento efficace di apprendimento e d'inclusione.

In tutta Europa, alle scuole viene richiesto sempre di più di proporre nuovi metodi di lavoro che prevedano l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Queste necessità sono il risultato di un cambiamento in atto a tutti i livelli che richiede lo sviluppo di un nuovo *framework* di competenze che stimolino la creatività e i talenti, consentendo ad ogni individuo di realizzare se stesso insieme agli altri attraverso una cittadinanza attiva, inclusiva e consapevole.

A partire da ciò, la scuola deve promuovere e accompagnare la nascita di nuove competenze per il lavoro, predisporre nuovi ambienti di formazione per l'apprendimento online e l'apprendimento con l'ausilio di dispositivi mobili (mobile learning), la crescita di responsabilità nella creazione, nella pubblicazione e nella condivisione di contenuti attraverso i social media, senza tralasciare le crescenti aspettative di nuove forme di partecipazione democratica attraverso la rete. Questi sono solo alcuni aspetti dell'utilizzo delle tecnologie a scuola che rappresentano uno strumento naturale per sostenere l'accesso e la partecipazione di tutti gli studenti, nessuno escluso. Le nuove tecnologie didattiche per l'inclusione sono determinanti per il successo (Scapin, Da Re, 2014) e in questo contesto, il ruolo e il lavoro dei dirigenti scolastici può essere visto come un punto di forza. La comprensione, l'atteggiamento e la visione dei dirigenti scolastici rispetto alle tecnologie digitali sarà fondamentale per garantire che gli insegnanti siano effettivamente sostenuti nel loro lavoro con gli studenti.

La visione dei dirigenti scolastici deve essere comunicata con efficacia al corpo docenti della scuola e al resto della comunità scolastica. Lo sviluppo e i piani d'azione della scuola devono coprire il ruolo delle nuove tecnologie nel sostenere l'apprendimento in generale, nonché il ruolo e l'impatto percepito del digitale nel sostenere tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità e bisogni educativi speciali.

In particolare, dirigenti e docenti, dovranno assicurare:

- sostegno pratico per lo sviluppo di infrastrutture tecnologiche a livello scolastico;
- consulenza e informazioni specifiche sull'utilizzo delle tecnologie;



- materiali adattati ai programmi scolastici e materiali di e-learning accessibili e condivisibili;
- sostegno e indicazioni nell'uso delle nuove tecnologie come strumento pedagogico e didattico per tutti gli studenti;
- sostegno specifico per l'utilizzo delle nuove tecnologie in approcci di apprendimento flessibile e personalizzato e in approcci che utilizzano la progettazione universale per i principi di apprendimento;
- possibilità di interazione e comunicazione tra docenti, studenti e famiglie;
- possibilità di interazione e comunicazione.

Per uno sviluppo pieno, le scuole dovranno lavorare sempre di più all'interno di comunità di apprendimento più ampie, coinvolgendo una maggiore gamma di partner e promuovendo reti formali e informali che ne supportino le buone prassi.

Franzoni (2012) suggerisce che la condivisione informale delle diverse forme di conoscenza all'interno di una rete di diversi professionisti può essere definita come una comunità di pratica. Le comunità di pratica mettono in contatto le parti interessate che condividono un interesse comune e promuovono la condivisione di idee, la messa in pratica di esempi e metodologie di lavoro, nonché l'identificazione di problemi e soluzioni comuni. Le nuove tecnologie sono uno strumento chiave per favorire la comunicazione tra i membri delle comunità di pratica.

Le comunità di pratica non richiedono necessariamente input "esterni"; possono essere autosufficienti sulla base dell'appartenenza alla comunità. Infatti, la capacità di una scuola di agire come una comunità di pratica in relazione alle tecnologie digitali per la didattica, può essere migliorata in modo efficace in presenza di input di due tipi: esempi di prassi innovative di altre scuole e il coinvolgimento nelle attività di ricerca e di sviluppo. Basti pensare all'innovazione dei Curricula Digitali promossi dal MIUR nell'ambito del PNSD ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)).

L'utilità di esempi di prassi innovative sembra aumentare con un pubblico più ampio, quando vengono considerati i seguenti fattori:

- l'attenzione all'esempio, può essere incentrata sulle nuove tecnologie, tuttavia anche altri aspetti possono essere importanti e informativi per i team scolastici. Gli esempi che considerano questioni chiave, i fattori attitudinali e personali, l'autostima degli utenti e l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti delle tecnologie informatiche possono aiutare a fornire informazioni provenienti da altri contesti;



**EDUCRAZIA**

RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

- l'applicazione delle nuove tecnologie per un insegnamento efficace, quali la valutazione per l'apprendimento, la personalizzazione ecc. Tali esempi possono vertere sull'uso delle nuove tecnologie come strumento di apprendimento per tutti gli studenti. Spesso gli esempi innovativi mettono in discussione le concezioni di accessibilità, i possibili usi delle nuove tecnologie, le aspettative circa i risultati dell'apprendimento ecc.;
- i ruoli e i contributi delle diverse parti interessate. Gli esempi che presentano modelli nuovi di modalità di lavoro tra studenti, insegnanti, genitori e altri professionisti possono far crescere la consapevolezza circa le opportunità di lavoro all'interno dei team scolastici e tra di essi;
- applicazioni innovative delle nuove tecnologie per sostenere l'accesso e l'equità per gli studenti. Ciò può comportare l'esame di nuove combinazioni di tecnologie informatiche, oppure l'uso innovativo della tecnologia convenzionale. Affinché gli esempi influenzino le tematiche riguardanti l'equità, il lavoro deve essere basato su principi inclusivi e sostenere l'apprendimento di una vasta gamma di discenti. Esempi che sono incentrati su approcci specialistici hanno un valore, ma di portata limitata. Nel lungo periodo, gli esempi innovativi con il maggiore impatto potenziale sono quelli che informano le prassi convenzionali delle innovazioni tecnologiche.

Le opportunità per i team scolastici di accedere alle informazioni sulla ricerca e di contribuire alle attività di formazione e sviluppo possono appoggiare gli sforzi compiuti da una comunità scolastica in ottica di *cloud digital curriculum*.

L'obiettivo finale dell'utilizzo delle nuove tecnologie nel settore dell'istruzione inclusiva è quello di far sì che a tutti gli studenti sia consentito utilizzare le nuove tecnologie a sostegno dell'apprendimento.

Per abilitare gli studenti tramite l'uso delle nuove tecnologie in situazioni di apprendimento sono necessarie nuove tecnologie adeguate e disponibili all'occorrenza e in grado di soddisfare le esigenze individuali di apprendimento. Per essere adatte allo scopo non basta che le suddette nuove tecnologie siano semplicemente a disposizione degli studenti; ciò che fa la differenza è come lo studente viene sostenuto per sfruttarle nel modo più adatto a soddisfare le proprie esigenze individuali e comunitarie. Tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità e bisogni educativi speciali, necessitano di un aiuto da parte degli insegnanti e di altri professionisti per poter fare progressi e passare dall'utilizzo iniziale delle nuove tecnologie ad un utilizzo disinvolto a sostegno dell'apprendimento. Per fare ciò, è necessario che gli studenti acquisiscano competenze di sviluppo

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



nell'utilizzo delle nuove tecnologie ([www.digital4.biz](http://www.digital4.biz)). È necessario inoltre che gli insegnanti utilizzino procedure strutturate di valutazione per le esigenze nell'ambito delle nuove tecnologie, in grado di identificare le esigenze funzionali dei singoli alunni per particolari strumenti digitali ([www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it)).

Ciò permette, quindi, di sostenere gli studenti nella valutazione e nella gestione dell'accesso alle nuove tecnologie e delle loro preferenze in materia di tecnologie assistite.

Affinché le nuove tecnologie siano utilizzate come uno strumento efficace per personalizzare l'apprendimento, gli insegnanti devono avere una chiara comprensione del loro potenziale per favorire strategie meta-cognitive e approcci di apprendimento attivo.

Il ruolo dei genitori è fondamentale nel sostenere gli approcci di apprendimento personalizzato e nello sviluppo di strategie per essere attivamente coinvolti nell'apprendimento del proprio figlio. Supportare l'uso delle nuove tecnologie come strumento di interazione e di comunicazione dei genitori con gli insegnanti è un compito importante per i team scolastici.

Gli studenti, a scuola e spesso a casa, hanno accesso a una gamma sempre più ampia di materiale didattico digitale. Come risultato, stanno emergendo tre responsabilità per la scuola ([www.agid.gov.it](http://www.agid.gov.it)):

- 1- garantire l'utilizzo sicuro delle nuove tecnologie da parte dei discenti (chiamato anche e-sicurezza). Gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali sono potenzialmente vulnerabili all'uso improprio di Internet (ad esempio, il cyberbullismo). Inoltre, gli studenti vulnerabili sono spesso quelli che hanno maggiori difficoltà ad accedere all'aiuto nelle sue varie forme: sostegno, guida o risorse per l'utilizzo delle nuove tecnologie. Garantire l'e-sicurezza dei discenti consiste nell'integrare aspetti legati all'utilizzo sicuro delle nuove tecnologie al più ampio insegnamento dell'alfabetizzazione emotiva, sociale e digitale in tutti gli studenti, sin dalla più tenera età;
- 2- rendere conforme agli standard di accessibilità tutto il materiale didattico. Ciò implica garantire che l'accessibilità diventi una preoccupazione di tutti e che tutti i produttori e gli autori di materiali didattici siano formati ed equipaggiati per produrre materiale accessibile;
- 3- l'integrazione di strategie di apprendimento digitale in strategie efficaci di valutazione, pianificazione e insegnamento. Ciò comporta l'uso di nuove tecnologie accessibili come strumento per agevolare e migliorare l'insegnamento e gli approcci all'apprendimento cooperativi, il peer-

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



tutoring, la risoluzione collaborativa di problemi e l'organizzazione di gruppi eterogenei per le attività di apprendimento;

L'uso delle nuove tecnologie a sostegno della progettazione universale per l'apprendimento (Simonson, Schlosser, 2015) sta attirando sempre maggiore attenzione. L'UDL è un approccio all'utilizzo di nuove tecnologie accessibili per individualizzare gli strumenti e le opportunità di apprendimento al fine di fornire:

- molteplici mezzi di rappresentazione per dare agli studenti diverse modalità di acquisire informazioni e conoscenze;
- molteplici mezzi di espressione per dare agli studenti modalità alternative di dimostrare ciò che sanno;
- molteplici mezzi di impegno per ottenere l'interesse del discente, motivarlo a imparare e presentare sfide di apprendimento.

I possibili benefici della rivoluzione digitale nel settore dell'educazione sono diversi: i singoli possono facilmente ricercare e acquisire conoscenze e informazioni da fonti diverse rispetto agli insegnanti e alle istituzioni, la maggior parte delle volte gratuitamente; possono essere aggiunti e coinvolti nuovi gruppi di studenti perché l'apprendimento non è più limitato a specifici orari scolastici o metodi didattici con percorsi flessibili e personalizzati; emergono nuove fonti di istruzione; gli insegnanti possono facilmente condividere e creare contenuti con colleghi e discenti di paesi diversi e può essere consultata una gamma molto più ampia di risorse didattiche. Le tecnologie aperte consentono a tutti di imparare, ovunque, in qualsiasi momento, su qualsiasi dispositivo, con il sostegno di chiunque ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

Le tecnologie emergenti presentano sfide importanti, ma anche enormi opportunità per ampliare l'accesso e la partecipazione consapevole all'educazione.

L'impatto dei Massive Open On-line Courses ([www.mooc.org](http://www.mooc.org)) sull'educazione in generale e sull'istruzione inclusiva in particolare è ancora relativamente sconosciuto. Per raggiungere il loro pieno potenziale, i MOOC devono essere accessibili per quanto riguarda le interfacce utente e le piattaforme, nonché i materiali e i contenuti. Tuttavia, viene riconosciuto il potenziale dei MOOC di essere conformi agli standard di accessibilità, quali le Linee guida per l'accessibilità dei contenuti web ([wcag.it](http://wcag.it)), e quindi di ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento ad una più ampia gamma di studenti.

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



L'accesso a una più ampia molteplicità di risorse digitali, informazioni e contenuti online per insegnanti e studenti, offre numerose opportunità ma pone nuovi problemi agli editori per quanto riguarda la classificazione, l'applicazione di un sistema di controllo e i metadati per rendere più efficiente la ricerca svolta dagli utenti ([www.generazioniconnesse.it](http://www.generazioniconnesse.it)).

Senza dubbio, lo sviluppo del *cloud computing* senza fili e l'uso della tecnologia *mobile* nelle scuole porterà una straordinaria opportunità di cambiamento e di sviluppo nelle prassi didattiche. Tuttavia, l'infrastruttura per l'informatica personalizzata 1-a-1 che utilizza dispositivi mobili, ad esempio attraverso le iniziative Bring Your Own Device ([www.insidemarketing.it](http://www.insidemarketing.it)), deve essere sviluppata incorporando sin dall'inizio i principi della progettazione universale. Inoltre, le scuole devono essere preparate all'introduzione di essa mediante una formazione specifica per gli insegnanti e altri professionisti e l'erogazione di capacità e competenze chiave per l'apprendimento da parte di tutti gli studenti tramite le nuove tecnologie mobili. Le nuove tecnologie digitali vanno viste come strumento per promuovere l'equità, l'inclusione e la partecipazione.

Il punto centrale per l'utilizzo di nuove tecnologie per l'inclusione deve intravedere nelle tecnologie un diritto, collegato alla formazione del personale docente e alla promozione della ricerca capace di coinvolgere tutti gli attori del processo formativo.

Nella società della conoscenza di oggi, l'accesso a nuove tecnologie adeguate deve essere visto come una questione di diritti umani. In varie arene politiche come l'Unione Europea, WSIS e l'Organizzazione delle Nazioni Unite, le nuove tecnologie sono riconosciute come parte integrante di molti aspetti della vita dei cittadini e va sottolineata la loro importanza come strumento per promuovere la più ampia inclusione sociale.

Se utilizzate in modo efficace, le nuove tecnologie possono consentire l'istruzione inclusiva all'interno delle scuole e tra di esse e sostenere il lavoro delle scuole come comunità di apprendimento. Le nuove tecnologie hanno il potenziale di rafforzare il rispetto per la diversità come un passo verso l'apprendimento attraverso intere comunità ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

L'accesso alle nuove tecnologie che sostengono l'inclusione presuppone che la tecnologia sia ampiamente fruibile, conveniente e accessibile. Richiede inoltre l'accesso a materiali curricolari opportunamente adattati e accessibili, in grado di offrire a tutti i discenti eque opportunità di apprendimento.



L'esclusione digitale ([www.wired.it](http://www.wired.it)) è una questione complessa che ha un impatto sulle esperienze educative e sociali di molte persone, non soltanto quelle con disabilità e/o bisogni educativi speciali. L'accesso e il sostegno nell'utilizzo di tecnologie accessibili, siano esse assistite, specialistiche o convenzionali, in grado di ridurre l'esclusione richiedono un approccio sistemico alle politiche e alle prassi che coinvolga tutte le parti interessate.

L'uso efficace delle nuove tecnologie a sostegno dell'apprendimento esemplifica buone prassi d'insegnamento per tutti gli studenti. Tuttavia, si deve riconoscere che le tecnologie digitali per l'apprendimento richiedono un nuovo statuto epistemologico, pedagogico e didattico dell'apprendimento, basato sull'uso delle nuove tecnologie per consentire a tutti gli studenti di prendere decisioni circa il proprio apprendimento ed essere quindi in grado di implementare le proprie scelte e decisioni (Calvani, 2014).

L'implementazione delle tecnologie didattiche implica cambiamenti radicali per tutte le parti interessate. Quanto detto rappresenta necessariamente una sfida per tutti i decisori delle politiche e gli operatori affinché adeguino il loro modo di pensare e di lavorare al fine di rimuovere gli ostacoli e consentire a tutti gli studenti di beneficiare delle opportunità educative che le nuove tecnologie sono in grado di offrire.

Le nuove tecnologie forniscono alla scuola lo strumento, se sapute utilizzare, per far sviluppare il pensiero critico. Come sostiene Noam Chomsky (2019) bisogna parlare non a qualcuno ma con qualcuno. Questa deve essere l'attitudine propria di ogni bravo insegnante. Perché ogni bravo insegnante sa che il modo migliore per aiutare gli studenti è metterli in condizione di trovare da soli la verità.



## **Bibliografia**

Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci 2014

Chomsky N., *DIS-EDUCAZIONE. Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico*, Piemme, Mondadori, Milano 2019

Franzoni S., *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2012.

Scapin C., Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento 2014

Simonson M., Schlosser C., *Quarterly Review of Distance Education Journal Issue: Volume 16, Number 2 IAP*, 2015.

[https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository\\_files/digcomp2-1\\_ita.pdf](https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf)

<https://www.digital4.biz/hr/competenze-digitali-cosa-sono/>

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST\\_10167\\_2018\\_INIT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_10167_2018_INIT)

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT\\_for\\_Inclusion-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT_for_Inclusion-IT.pdf)

<https://www.generazioniconnesse.it/site/it/home-page/>

<https://www.insidemarketing.it/glossario/definizione/byod/>

[https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf)

[https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/curricoli\\_digitali.shtml](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/curricoli_digitali.shtml)

<https://www.miur.gov.it/valutazione>

<https://www.mooc.org/>

<https://wcag.it/>

<https://www.wired.it/attualita/scuola/2020/04/06/scuola-distanza-connessione-digital-divide/>

**EDUCrazia**

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

ISSN 2705-0351



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

**John Dewey on Thinking:  
From *Democracy and Education* to *The Digital Age*  
Leonard J. Waks  
Hangzhou Normal University At Hangzhou  
Normal University And Temple University**

In this paper I consider the place of thinking in Dewey's experimentalist approach to education, as developed in *School and Society* and *Democracy and Education*, and then explore how new digital tools and the Internet can enhance thinking in Deweyan experimentalist education. This undertaking will first require some delineation of Dewey's educational ideas. As Joseph Schwab (1959) noted, Dewey's experimentalist approach has often been misunderstood, misrepresented, and misapplied: "Most of what has been said by and for educators in the name of Dewey has consisted of distorted shadows and blurred images of the original doctrine." The situation has not improved since (Boostrom, 2106). So before turning to thinking and digital technologies, an account of the main features of Dewey's experimentalist approach is in order.

### **Thinking in Education**

#### **Conventional Classroom Education**

Dewey developed his experimentalist education as an alternative to the conventional education prevailing at the turn of the 20th century - and still prevailing today. In my presentations I often show images of almost identical contemporary classrooms from Albania to Zimbabwe. Students differentiated mostly by skin tone in the distinct images sit facing forward, pencil poised, notebooks opened, listening to their teachers and taking notes, trying to understand and remember their lessons. Today's smart classrooms may have a screen and digital projector in place of the chalkboard, and laptops instead of notebooks, but the information still flows from the front of the room. Students may be invited to discuss the material or ask questions. They may be called upon or invited to the front for recitation. They may respond to prompts by pressing on 'clickers'. But the lesson content is prescribed and pre-organized. Quizzes and final examinations testing memory and understanding are administered to assure that lessons have been learned.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



This conventional approach has often been called the “industrial” or “factory” model of education because it uses an assembly line approach to stamp out identical learner ‘products’. In *The School and Society* (1899) Dewey demonstrated his total rejection of this “old education” - the “old education still prevailing 120 years after its publication.

*Just as the biologist can take a bone or two and reconstruct the whole animal, so, if we put before the mind's eye the ordinary schoolroom, with its rows of ugly desks placed in geometrical order, crowded together so that there shall be as little moving room as possible, desks almost all of the same size, with just space enough to hold books, pencils and paper, and add a table, some chairs, the bare walls, and possibly a few pictures, we can reconstruct the only educational activity that can possibly go on in such a place. It is all made "for listening"—because simply studying lessons out of a book is only another kind of listening; it marks the dependency of one mind upon another. The attitude of listening means, comparatively speaking, passivity, absorption; that there are certain ready-made materials ... which the child is to take in as much as possible in the least possible time (MW1:22).*

Dewey notes that materials, tools and even space for constructive and creative activity are lacking. In classrooms with their set desks, “everything is arranged for °handling as large numbers of children as possible, for dealing with children en masse, as an aggregate of units; involving, again, that they be treated passively “ (MW1:23).

In such an arrangement, there is no room for thinking, which is inherently active. The bulk of instructional content in books and lectures “tends to swamp the native and active interests operative in intelligent behavior. “The content remains unassimilated, unorganized, not really understood. It stands on a dead level, hostile to the selective arrangements characteristic of °thinking; matter for memorizing, rather than for judgment; existing as verbal symbols to be mechanically manipulated, rather than as genuine realities, intelligently appreciated. (MW7: 269).

### **The Experimentalist Alternative**

Dewey constructed an alternative, experimentalist form of education where student thinking replaces rote memorization and shallow understanding of dead content at the centre; in this approach learners think - they experiment with ideas in doing things. In “ *In The School and Society* Dewey drew inspiration from developments in primary education in the closing years of the 19th

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



century. He refers to art lessons, nature study, shops and gardens - situations where students respond to practical challenges by selecting and organizing materials and taking steps to achieve desired ends. In my talks on Dewey I often show images of students in active-learning situations: growing gardens, building sheds, experimenting with robots, conducting environmental research by testing water from local streams, making presentations, The contrast with the images I display of conventional classrooms is *stark*. In *Democracy and Education* Dewey expanded his early insights about learning through activities into a comprehensive theory of education.

***Action is End-Directed and Leads to Learning through Feedback.*** Dewey begins *Democracy and Education* by noting that education is living, and living is *doing* - taking action directed to the achievement of *ends*. He adds that when we act, we also undergo - we get feedback about what works and what fails that leads to reflection and changes in our action habits. Dewey states that "Life is a self-renewing process *through action upon the environment...* The energy it (the living creature) expends in thus turning the environment to account is *more than compensated* for by the return it gets: it *grows*" (MW9: 5, my emphasis).

By "more than compensated" Dewey points to a *surplus* from the energy expended in action. The creature is *more than conserved*. It secures *more* than it needs for immediate needs in sustaining life. It gets stronger and smarter. it gains power for subsequent action; it gets better at living. Thus it "grows". Living, taking action in pursuit of ends, is thus *the natural way to learn*.

Consider this example. A schoolgirl is on the swim team. She is more than compensated for her effort. She gets exercise from swim practice that strengthens her muscles. She raises her status the school community by joining a team. She improves her swimming. And she also gets better at getting along with her teammates and other people, at controlling her emotions and being a 'good loser,' etc. She learns to follow and to lead. She 'grows as a person'.

Even in this simple example, we can isolate *thinking* as an essential component of growth. Note that the schoolgirl gets better at both swimming and social relations. How do these improvements take place? The experience of competing involves acting and undergoing. Perhaps the girl competes in the backstroke. She exerts herself in races and then undergoes the results - e.g., her times, her place in the competition. As a swimmer she is attempting to achieve an end - e.g., gaining a place on the

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



varsity squad or winning a medal. But her actions may fail, and as she undergoes the results, for example a poor time in a competition that costs her team a place in a regional championship, she recognises the need to improve. Thinking is her primary means for improvement.

Thinking does not take place in the school girl's *head*; her *thinking*, her *experimenting*, is not something distinct from *doing*. She might, for example, *make a plan* to practice the backstroke with a teammate. To do so she has to *design* a practice schedule, requiring the teammates to *analyse* their school and family obligations. The teammates may *create* a digital video-camera setup to record her strokes, possibly *applying* ideas from a book or video. Then they have to *test* the setup to make sure it is working properly, and then *gather data* for *evaluating* performance. In all these actions they are *thinking about* how to improve swimming. I italicize the thinking verbs here to connect them with the familiar lists of cognitive action verbs in the six levels of Bloom's familiar revised taxonomy of objectives - cognitive domain. The two lower levels in the cognitive domain - the domain of thinking - are remembering and understanding. The four higher levels of thinking are: applying, analysing, evaluating and creating. Conventional schooling rarely goes far beyond the lower levels, while in Dewey's experimental model, the higher levels are constant features.

***Learning from Communication.*** In addition to learning by doing, which as we now see as involving learning by *thinking*, we also learn naturally by *communicating*. As Dewey puts it, "All communication ... is educative." To *listen*, to *receive a communication* "is to have an enlarged and changed experience. "Meanwhile, the one who communicates in speech or writing has to get "outside of (a situation), seeing it as another would see it, considering what points of contact it has with the life of another so that it may be got into such form that he can appreciate its meaning" (MW9:9).

Here again the essential role of thinking is clear. To listen and to speak to another, to get outside of an egocentric perspective on the situation and see it as another might, a speaker or writer must *think about* points of contact with audiences. This involves *trying and testing* so as gradually to *receive* other's way of experiencing and being, and *responding* to contribute to a meaningful exchange. Seeking genuinely to make contact presupposes *valuing* others, acknowledging, *respecting*,

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



*appreciating* them. The action verbs italicized here are selected from the affective domain in the revised Bloom taxonomy, where the levels are identified as: receiving, responding, valuing and organizing, each associated with distinct groups of action verbs. For Dewey, however, even these affective verbs imply thinking. How, for example, are we to value others unless we listen, understand and reflect about what they do and say?

In our example, the schoolgirl's relations with her swimming teammates may have become strained. By losing her race she may fear rejection by her teammates. She has to think *how* to test this fear and better secure her standing on the team. She may make a *select* a self-help book after *evaluating* several, to read about dealing with fear, and *apply* its prescriptions. Or she may speak with a school counselor who think through with her a plan to build mutually supportive relations. She has to communicate with her teammates - to *listen* and to *respond*; she has to come to *appreciate* them as unique individuals with their own ends and ways of doing things. In extending beyond herself, in valuing others and seeking genuine contact with them on their own terms, she grows as a person.

*To summarize: For Dewey Conventional schooling is not a natural way to learn.* In comparison to learning by doing and communicating, learning from school lessons is - however necessary - both artificial and secondary to such natural ways of learning.

**Action Takes Place in a Social Context.** Each individual in action is surrounded, Dewey notes, by hundreds of other people in their specific social roles acting in pursuit of *their* ends. Behind a teacher teaching a lesson, for example, and necessary to success at that activity, lies the actions government agencies, publishers, university professors, school architects and builders, and much else, without which school teaching can hardly be conceived. Every action in every sphere takes place within and presupposes an interconnected dynamic world of social actors and institutions.

**Actions are Norm-Governed.** The behaviors of all of these actors, moreover, are governed by social norms related to *ways of doing things*. 'Setting the table', for example, is defined by rules about where dishes and tableware are placed. If a child places them differently, mother may say 'that's not setting the table, dear'. We establish habits as we learn to act in accord with these norms.

**Occupations.** Dewey refers to important life activities governed by normative ways of doing things as *occupations*. Occupations are simply characteristic ways of *occupying ourselves to some*

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

*purpose*. Occupations are not limited to *jobs* - housewives caring for children, writers struggling without pay to organize a novel, entrepreneurs planning a start up - are all as engaged in occupations as doctors, carpenters or farmers. And new forms of occupation are constantly emerging. For infants to 'grow up' and take their place in any kind of society - they must learn to engage in many 'occupations'.

*For Dewey, education in its broadest sense is the process of bringing a young person along to full participation in occupations of adult social life.* The way to prepare young people for the occupations of the future - occupations we in many cases cannot yet even anticipate - is to provide many opportunities for engagement in present occupations, so that students learn practical, problem-solving, socially connected habits of thought. In *School and Society* he defines 'occupation' in its *educational* sense as any "mode of activity on the part of the child which reproduces, or runs parallel to, some form of work carried on in social life "(MW1:93). Through engagement in occupations the child learns to think like an adult - to think in relation to concrete ends.

***The Role of Adults.*** What then is the role of adults? Adults can bring young people along by establishing educational occupations, by "setting up conditions which stimulate certain visible and tangible ways of acting," and then engaging the young in them, in pursuit of their inherent ends, as made more specific by the learners (MW9:19). Adults design the settings for learning, and the learning activities. They consult with and coach the learners. They *think with* the learners about how the ends may be achieved, and through these consultations the learners acquire the thinking habits and skills specific to these areas of activity. They learn to *think as* gardeners, builders, athletes, writers.

***Action and Emotion.*** The dualism of thinking and feeling, of cognition and emotion, head and heart, is - like the dualism of thinking vs. doing - also untenable. In a flower garden, the young engaged in a gardening project already know about them and are attracted to their bright colors. They will *want* to see the flowers bloom. In a shed building project they will *want* to complete and use the shed. Perhaps they plan to use it as a clubhouse. They can imagine themselves gathered

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



there with their friends. The “visible and tangible ways of acting” are inherently connected to equally visible and tangible *ends sought*. The young *want* to succeed, *strive* to meet the ends.

Thinking is the prime means for succeeding. In thinking they *put themselves into* the activities, feeling *joy* both in the pursuit as it moves toward the end and in its achievement. They feel *disappointment* in failure. In an activity a young person, as Dewey puts it, “feel its success as his success, its failure as his failure” (MW9:19). In this way children become “possessed by the emotional attitude of the group,” and become “alert to recognize the special ends at which it aims and the means employed to secure success” (MW9: 19). We might even say that in learning to think, to use their intelligence in the pursuit of their ends, young people are also learning to feel.

***The design of learning settings and activities is the primary function of teaching.*** For Dewey, as noted, teachers are at first instance designers of (i) occupation-based activity areas - gardens, shops, labs, studios - and (ii) the structured group activities in which young people take action and pursue ends. Learning how to set up and learning spaces and design and facilitate learning activities is thus the primary task in teacher preparation.

***Directing Learning Activities.*** Youth action is directed by its ends, not adult directives. The young person swimming in a competition - or cultivating the garden, baking a cake, designing a dress, or repairing a lamp - directs action by reference to its intended result. Adults act upon the young most effectively not by regulating their action directly, but by shaping and influencing its *settings* - the *physical setting* and the *normative environment* of ‘expectations, demands, approvals, and condemnations.’ This environment then imposes an “unconscious influence” that is “so subtle and pervasive that it affects every fiber of character and mind” (MW9: 22).

***Education as Growth.*** As the young participate in the activities and occupations of social life, they eventually achieve full membership in the community. They gain the knowledge, capabilities and motivations of mature adults. When the older folks retire or pass away, the younger folk take on leadership roles. Social life thus proceeds through successive generations.

Even after the young take on mature grown-up roles, circumstances change. New knowledge develops; technology advances. Old occupations fall away and new ones rise. Luckily even mature adults retain considerable plasticity - “the ability to learn from experience, to modify actions on the

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



basis of the results of prior actions” - throughout life (MW9:50). Some of the changes prompt further advancements which may transform occupations - as the Internet has in our day utterly changed all occupations.

***Education as Preparation.*** When we think of education as *bringing a child along to full participation in occupations of adult social life*, we may jump to the conclusion that education is *preparation* for the child’s *future* - that is, training for already pre-selected occupations. This idea can lead us to fill up the minds of young people with today’s adult knowledge - perhaps in a watered down version thought suitable for school students.

This, says Dewey, is a *big mistake*. Considering education as 'preparation' presupposes that occupations are static. In fact they are always changing. New and better ways of doing things are always being introduced. Today everything remains 'in beta'. We haven't the faintest idea what future occupations will be, or the knowledge, information and expertise they will require in the future, when present school students come of age. If we constantly engage youngsters in ever-changing occupations through their school years they will be able to act competently in the future when they arrive there. They will be forming the practical orientation underlying all occupations, and progressively adjusting to modified technical means. If by contrast we try to prepare them in the present for imaginary futures, we ignore the possibilities for learning in each successive present as their lives unfold.

### **Democracy and Educational Commonplaces**

Dewey’s magisterial work is entitled *Democracy and Education*. Dewey held that democracy is not primarily a form of political organization but rather a form of social life. A society is democratic in his sense to the extent that there are channels of free communication among all individuals in all social groups. Education, in turn, is democratic to the extent that free action, the enlargement of shared interests, and the broadening of communicative exchange across groups are *built right into into the fabric of learning*.

To render education more democratic in this *social* sense, to enlarge free action and open up channels of communication, requires a *radical transformation of every educational commonplace*, from aims and thinking to methods and subject matters. Dewey considers these in turn:

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall’Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



*Aims in Education.* In conventional education aims are imposed on teachers and students from without. In democratic education teachers design settings reflecting broad ends, in which learners as free individuals in association with others then project and pursue their own ends.

*Thinking and Method.* Thinking in education then consists not in solving textbook problems, but in teachers and students finding and testing means to their own selected ends - in acts of observing, selecting, trying out, reflecting and documenting. Method in education, from the side of both teachers and learners, consists not in following mechanically prescribed steps, but instead in thinking - that is, “experimenting with methods that seem promising, and learning to discriminate by the consequences that accrue” (MW9: 177).

*Subject Matters.* In conventional education subject matters are predigested concepts and facts conveyed to learners to be ‘banked’ for test performance; learners do not pursue their own ends and think through appropriate means; rather, they go through motions prescribed by others and the whole setup is “hostile to the selective arrangements characteristic of thinking” (MW7: 269). In democratic education, subject matters are simply materials - things to think about and *do* something *with* in freely chosen actions in pursuit of ends.

While teachers need deep understanding of discipline-based subject matters, their job is not, primarily to ‘convey it’. Rather, it is to establish settings with many and varied subject matters in this sense - organized materials for doing things together. These exist to engage learners, to call out learner ends, to stimulate and guide communication and action, and to give rise to thinking.

***Stages of Subject Matter Learning.*** Dewey sets out ‘typical stages’ in subject matter learning:

(i) In its first estate, knowledge exists as the content of intelligent ability—*power to do*. This kind of subject matter, or known material, is expressed in familiarity or acquaintance with things. (ii) Then this material gradually is surcharged and deepened through *communicated* knowledge or information. (iii) Finally, it is enlarged and worked over into *logically organized material*—that of the one who, relatively speaking, is expert in the subject (MW9: 193).

Teachers *start* with learning by doing and communicating. They design information rich social settings for action, and structured activities within them. Learner actions in these settings invite

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)

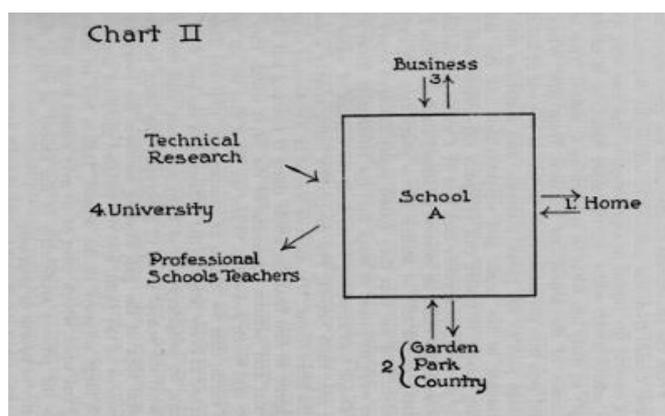


communication that informs further actions. Teachers then serve as consultants - offering aid to keep action moving or referring learners to pertinent information sources for self-directed study.

At certain appropriate phases - we may call them 'teachable moments' - the inquiries may demand stage (iii) organized knowledge inputs. For example, a failure in the garden to grow flowers may lead to inquiries about the mineral content of the soil, which might in turn lead to learning first about soil chemistry and ultimately the periodic table, about nutrient uptake and ultimately plant physiology. But the systematic knowledge in his scheme is not inert; it is called in and built upon to inform subsequent action and thought *in the garden*, and to render learners more intelligent.

### III. Design For Learning.

The following images from *School and Society* illustrate Dewey's approach to educational design and teaching. The first (chart II) (MW1: 46) shows the school in the larger society, surrounded by but walled off from (1) homes, (2) gardens, parks and country fields, (3) businesses, and (4) the university, with its technical and professional schools.



The second - (chart III) (MW1: 50) - Dewey's conceptual design for the elementary school - indicates potential relations between occupations in the surrounding community and in the school activity areas.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

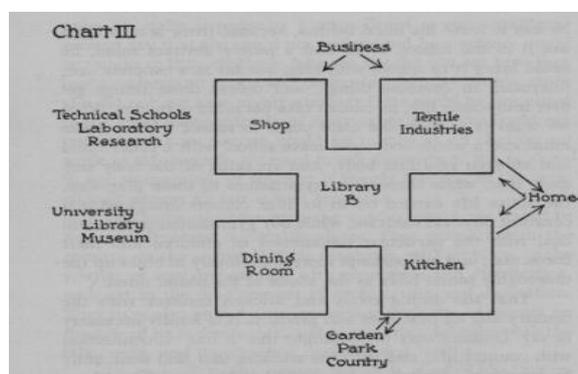
C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE



In Chart III, at outer portions within the building, we find various activity areas: the (i) kitchen, (ii) dining room, (iii) shop, and (iv) textile area - others can easily be imagined. The learning potential of each of these activity areas is not difficult to conceive. For example, in the kitchen, incidental to preparing food to be served in the dining area, students may learn about physical, biological, and chemical makeup of foods; the causes of food deterioration; and the concepts underlying food processing and preserving.

The boundaries between the school and its immediate periphery, and within the school, are porous, e.g. seeds and soil can be brought to the school garden from homes and nurseries, and foodstuffs from the garden can be brought into the kitchen to be prepared for the dining area. Everywhere, there are explicit parallels between the occupations in the larger society and school occupations in the activity areas.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

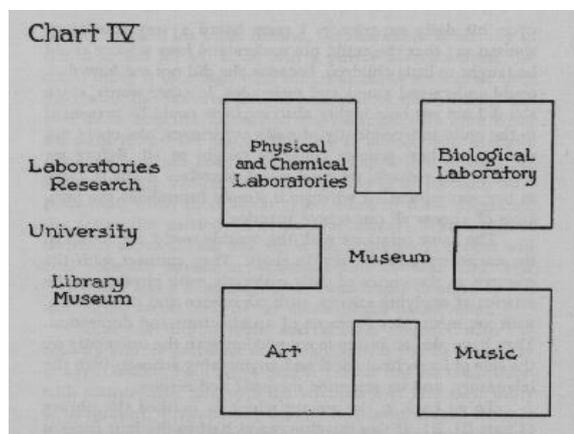


Chart IV (MW1: 53) represents the high school, with its laboratories and studios as activity areas, and its central information area in the library now augmented by a ‘museum’ of artefacts.

**Teaching.** In Dewey’s experimentalist approach, as we have already noted, there are three central roles for teachers: (1) design, (2) consultation, and (3) instruction. The *first task* of teachers is to *design* the activity areas and fit them out so learners will engage with subject matters. Teachers also design structured activities in which, to the extent possible, students shape their individual and collective ends (stage i). By communicating during the activities, learners build shared interests, form shared ends-in-view, and engage in collaborative thinking (stage ii).

At the center of the school lies the library and museum. The spaces between the activity areas and the library/museum are ‘clearing spaces’. The *second task* of teachers is to *consult with learners in the clearing spaces* - either providing direct assistance and coaching or sending learners to the library/ museum to find the information they need to think things through on their own. More *systematic instruction* (stage iii) then becomes appropriate - but only as more general knowledge advances the course of activity.

*Notice: there are no spaces designated as classrooms anywhere in Dewey’s model school.*

In Dewey’s experimentalist approach learners go through many years of acting and thinking in information and communication-rich settings, engaged in occupations and pursuing meaningful ends. They think collaboratively - within and across group boundaries - about means, and seek guidance and knowledge inputs from teachers and the library as necessary. In this way they acquire both occupationally oriented habits and skills and habits of democratic living. As they grow through

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall’Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



their school years, their school activities approximate the ever-changing occupations of the surrounding society. And when they come of age, and take over as adults, society eo ipso becomes more democratic simply because the students, with their more democratic habits of free action and open communication, take over.

#### IV. Experimental Education and Digital Technologies

The experimentalist form of education has not been widely implemented. This should hardly surprise us. While it has been opposed by economic and political elites and conventional educators, there are also inherent difficulties.

First, in schools segregated by race and class, there are limited opportunities for significant communicative exchange across different groups - a prime requisite for democratic education.

Second, the kinds of occupations we have been able authentically to reproduce within conventional school settings have been limited. Few schools have e.g. design studios, printing shops, book binderies, construction zones -- much less airports or harbors. It is no accident that the school garden has become a stock example of a Deweyan activity area - most schools can clear a small outdoor area for a garden, but few other activities fit the conceptual constraints as well.

Third, the successful implementation of experimentalist education requires practical and theoretical knowledge ready-to-hand that even great teachers are unlikely to possess; it is an exceptional person who can respond creatively, on the spot, to every practical obstacle and bring almost unlimited relevant stage (iii) knowledge to bear upon it.

#### **The School and the Web**

Can the new digital technologies help us address these problems? If so, how? We can get some understanding by bringing the Internet into charts III and IV. When all teachers and learners are armed with computing devices, the 'library/museum' is now distributed throughout the school. We can learn a lot about the impact of such a radical change by considering developments in libraries and museums presented under the banners 'Library 2.0' and Museum 2.0.

#### **Library 2.0**

The term 'Library 2.0' was coined by Michael Casey in 2005 on his blog *LibraryCrunch*, for a new kind of information service using web 2.0 tools to deliver materials to users and at the same time to

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

harvest materials from some users for the use of others. Library 2.0 focuses on user-initiated change and cooperation in the creation of both content and the user community itself. Services are designed and evaluated based on the interests and capabilities of users; feedback and participation are central features.

Some examples of Library 2.0 activities are chat lines with librarians, extemporaneous online groups formed for discussion of specific books, online book clubs, user curated online book displays, user book review blogs made available on the library home page, author pages on the library website where users can ‘publish’ their works for other users to read. A major aim of the movement is attracting and serving non-typical users, members of the community who are not users of physical libraries. School librarians and technology directors can cooperate in establishing library 2.0 services throughout schools at all levels.

### **Museum 2.0**

Museum 2.0 is similar in principle, though the focus shifts from documents to artefacts. The principles of Museum 2.0 have been presented by consultant Nina Simon in *The Participatory Museum* and in her Museum 2.0 blog. Simon started the Museum 2.0 blog in November of 2006 to, in her words, “explore the ways that the philosophies of Web 2.0 can be applied in museums to make them more engaging, community-based, vital elements of society.” Simon conceives Museum 2.0 as an *architecture of participation*, where users generate, share, and curate the content, where visitors become users, and museums become central to social interactions.

### **Education 2.0**

When the library and museum are distributed in the school community through the Web, they become central hubs of participatory learning: Education 2.0. The school becomes an *architecture of participation in learning*. Teachers retain the same roles as in pre-web experimentalist situations - designing learning spaces and activities, consulting with learners, and organizing subject matter in more formal ways, but they - and their students - have greatly expanded resources.

Here I discuss three features of the new situation of the greatest relevance for the experimentalist education paradigm: (i) teachers’ and students’ powers of action, thinking, and communicative exchange are augmented, (ii) possibilities for school occupations are expanded, and (iii) teachers’

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall’Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



capabilities for delivering organized subject matter without falling back on didactic teaching are multiplied.

***(i) Augmenting Powers of Thinking, Acting, and Communicating***

The fundamental change in the networked situation is that everyone has *new powers of acting, thinking, communicating*, of forming shared interests, collaborating, and acting collectively.

*Resources for Design.* In the experimentalist model, the first tasks for teachers are the design of learning spaces and activities. A major challenge has been obtaining and distributing high quality informational materials. If, for example, pre-Internet physics teachers chose to go beyond their textbooks and design units on hydroelectricity, they would have had to gather and duplicate text readings, film or video clips, learning activities. Materials in the school library may have been hopelessly out of date. The copy center budget may have been exhausted. But today a veritable Niagara of excellent materials, often evaluated by other teachers for their educational value, are available free online. Perhaps more to the present point, teachers can now assign students the task of finding, selecting and applying these materials themselves with the teachers as consultants.

***Freeing Students from Teacher Dependence through Online Demonstrations, Tutorials and Activity Tipsheets.*** One of the challenges in teaching for higher order thinking is freeing students from dependence on teachers. Teachers might set up activity areas for e.g., gardening, but find themselves unable to get learners to engage. Students, especially those habituated to passivity by conventional classroom experiences, remain inert without teacher direction, saying - with considerable truth - that they “didn’t know what is expected, or don’t know how.” Today these excuses are short-circuited, as the Web has endless resources for guiding learner activity at every learning level.

***Video:*** Free video tutorials accessible to school students can now be found for every conceivable topic related to the sports field, garden, kitchen, dining room, textile studio and shop activity areas - and everything else. Simple online tip sheets and action templates incorporating best practices exist as aids to thinking and acting in almost every conceivable activity.

On popular video platforms like YouTube and Youku learners can find dozens of free online video tutorials on swimming the backstroke, for example; on YouTube several have almost a million

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



views each, so someone must be watching them. A quick check shows similar results for starting a garden, setting the table, building a shed, putting up a fence, cooking almost any imaginable dish, etc. Videos exist for beginners in every one of these activities. Many are even targeted at very young children. Today's web-savvy young people already use the Internet habitually - except in school. It would not be a big step for them if teachers asked them to transfer these habits to school learning. If teachers expected learners to guide their activities with online resources, the learners would need to *evaluate* such resources for their relevance, *select* those they regard as suitable, and *organize* and *apply* their lessons - or even *create* new strategies adapted to their situations. When teachers are called upon for consulting in activity areas, they can make use of the same resources, and model their effective use.

Returning to the physics lesson on hydroelectricity. Today it is possible for physics teachers to begin a unit on this topic by directing students to build their own hydroelectric dam. Many online videos show precisely how to do this. Learners will have to apply these, think through how to obtain the materials, adjust their designs to available materials, assign tasks, collaborate on construction, etc.

**Tip Sheets and Best Practices.** Tip sheets, check lists, and lists of best practices can also be found on the web for just about any activity. By 'tip sheets' I mean simple lists of directions, usually confined to a single page, that explain how to do something or solve a specific problem, generally by breaking complex tasks into small action steps. A quick search for the phrase "six steps for.." called up six-step tip sheets for everything from handwashing to financial planning and grieving; "how to..." called up sheets from how to hack a computer to survive a shark attack. Dozens of tip sheets may be found in a search for 'getting along...' with friends, parents, people at work, difficult people, people you don't like. In addition to lists of written steps, online tip sheets often include images and short video clips, providing comprehensive guidance on difficult or complex tasks.

While tip sheets do a lot of the selection and organization needed to get started in activities, young people still have to think through how to *select*, *evaluate* and *apply* these directions to their situations. The school garden plot may not be as large as that shown in the tipsheet, for example. The soil may lack necessary minerals. The gardeners may need to substitute tools on hand for those

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



shown. So tip sheets are stimulants to further thinking. Moreover, tip sheets generally *model* clear thinking. Just forming the habit of searching for, applying and modifying tip sheets instead of depending on others for getting started on and carrying through tasks can be an important step in becoming an independent thinker - one of the first rules being 'don't reinvent the wheel'.

Tip sheets are videos are also available on how to plan, select, organize, apply, evaluate and create. A quick google search brings up endless guidance on planning and organizing homework schedules, school writing projects, school lockers, lunch boxes, work spaces, art supplies.

**Expressive Acting.** With new digital tools anyone can make high quality images of videos and share them on personal or group blogs, Flickr or YouTube. Others can find, share, republish, emulate , alter, or mix them up to create something new. School learners have always been tasked with illustrating papers and reports, and creating posters for presentations and demonstrations. The absence of tools and know-how limited expressive possibilities. With web-based tools and tutorials, these limitations dissolve.

**Searching to Learn and to Connect.** In the networked situation everyone can do Google searches for any topic of interest and locate powerful expert web sites on page one. Some will connect to widely available online library help desks where learners can obtain assistance, new ideas and additional links on any topic. Tools like Twitter and LinkedIn provide access to experts willing to share their knowledge and insights.

**Group Building.** Clay Shirky (2008) notes that a social network is a cross between a 'tool' and a 'community'. Learners can use social tools to find and connect with others, engage others in their projects, join with others in collective action. Sal Paquet calls this "ridiculously easy group formation".

This power has allowed teachers to break out of their perpetual isolation. Teachers have been leaders in forming personal learning networks or 'PLNs'. Briana Crowley defines a PLN as "a vibrant, ever-changing group of connections to which teachers go to both share and learn."

**Collaborating.** Web 2.0 tools now enable educators across school, district, regional, and national boundaries to collaborate on materials, lesson demonstrations, and even the delivery of actual lessons; students can contribute their own insights and dialogue with peers from diverse

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



neighborhoods and even nations, and in so doing they can assist educators in understanding them as people and thus in better serving their needs.

**Acting Collectively.** Connections made through online communities, social networks, and blogs facilitate discussion and planning leading to collective action.

### **(ii) New Activity Areas**

The Internet has penetrated all occupations; Instead of inhabiting real and virtual worlds, we are increasingly living in an integrated world of *real virtuality*. We work, shop, bank, and socialize online. However occupations evolve, they will continue to be shaped by the Internet. Many occupations now exist completely online. This opens up new possibilities for school occupations, as all of the thinking and doing associated with these occupations can take place directly in school environments.

Consider a school videography studio, where learners acquire real world experience creating and marketing video products in consultation with clients. Today all related tasks in this occupation can be performed on-line. Videography training (also available online) can in turn be connected to stage (iii) subject matter learning in math, science, social studies, literature and the arts, and contribute directly to e.g., community based television. Many such examples can be imagined.

### **(iii) Organized Discipline-Based Knowledge**

Conventional discipline-based teaching presents knowledge in isolation from its uses. This creates a knowledge-action gap, as the students do not learn how to apply the knowledge they are acquiring in school - leading to the frequent complaint by employers and colleagues that graduates can't *think* and can't *do* anything.

Dewey confronted this problem in a radical fashion, by eliminating spaces for didactic instruction in schools. In his scheme, stage (iii) instruction has to take place in or adjacent to the activity areas, and in close association with its applications. Teachers have to draw on relevant knowledge on-the-spot and connect it meaningfully to applications in practical activities, tying up loose ends and organizing the knowledge acquired only at the end of the learning sequence.

This demand for possession of broad theoretical knowledge in forms useful for application outstrips the resources of most school teachers. Online courses, however, provide alternative means

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



for handling such instruction without falling back on mass instruction in classrooms and lecture halls. Teachers can help learners locate appropriate lessons on the spot and then help them apply these in their activities.

**General Knowledge Flipped in the Activity Areas.** While Dewey is skeptical about the value of didactic school lessons, he is committed to discipline-based general education. At stage (iii) in subject matter learning, it is the task of teachers to assure that it is acquired. But how and where is this subject matter instruction to take place?

In Dewey's model teachers are available primarily as consultants, providing inputs to keep activity moving and directing learners to the library for knowledge as needed. Teachers provide subject matter knowledge only as directly relevant to practical ends, or, as just noted, when bringing the knowledge to a more organized form later. This piecemeal approach to knowledge acquisition is unlikely to add up to well organized, comprehensive stage (iii) knowledge. Online courses, however, now provide useful supplements. In the course of experimentalist learning episodes, lessons from selected MOOCs may be assigned for viewing right in the activity areas, on students' digital devices, and applied in flipped lessons where general knowledge applied in practice.

**Personalized Learning.** in activity areas - for example, the garden or kitchen - tasks are distributed to individuals and small groups. How, then, can teachers provide systematic knowledge to the entire group?

There are now 8400 MOOCs available - full academic courses on just about every subject and locatable in searchable databases. Most have translation features, so students from many language groups can learn from them. Many of them have now been designed with school age learners in mind and are available on demand. Teachers can direct individual students or small groups to specific lessons as needed without bringing the activity group to a halt. The individual lessons can then be folded into general knowledge - sometimes by assigning larger chunks of the same or related MOOC to the whole group as a way of filling in holes and connecting dots.

## **Summary**

The Internet creates powerful new means for acting and communicating - and even for forming diverse geographically distributed groups based on shared interests. It also enables a broader range

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

of real world activities within the school setting. Online courses also provide materials for introducing systematic knowledge without turning away from activity areas to settings for didactic teaching. While conventional education remains hostile to thinking and conducive to learner passivity, the experimentalist alternative builds habits of free action and open communication in occupation-based activities. Young people can carry the higher-order thinking skills and habits built in these activities into adult life, rendering society itself progressively more democratic and intelligent.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



### Works Cited

- Boostrom, R. (2016). The peculiar status of *Democracy and Education*, *Journal of Curriculum Studies* 48, 1., 4-22.
- Casey, M. and L. Savastinuk (2010). Library 2.0. *Library Journal*. May 21.
- Clark, D. R, (2015a) Bloom's taxonomy of Learning Objectives, retrieved from <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>.
- (2015b). Bloom's Taxonomy: The Affective Domain. Retrieved from [http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/Bloom/affective\\_domain.htm](http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/Bloom/affective_domain.htm)
- Brianna Crowley, (2014) 3 Steps for Building a Professional Learning Network. *Education Week Teacher*. December 31. Retrieved from <http://www.edweek.org/tm/articles/2014/12/31/3-steps-for-building-a-professional-learning.htm>
- Dewey, J. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, ed. by Jo Ann Boydston (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1967-1991).
- The School and Society*, *The Collected Works of John Dewey*, MW1: 1-111
- Knowledge, in *Contributions to A Cyclopedia of Education*, *The Collected Works of John Dewey*, MW7: 266-72
- Democracy and Education*, *The Collected Works of John Dewey* MW9
- Experience and Nature*. *The Collected Works of John Dewey* LW1.
- How We Think*, *The Collected Works of John Dewey* LW8: 106-353
- Experience and Education*, *The Collected Works of John Dewey* LW13: 1-63
- Kleon A. , (2012), *Steal Like an Artist: 10 Things Nobody Told You About Being Creative*. NYC: Workman Press.
- Schwab, J. (1959) The 'impossible' role of the teacher in progressive education. *School Review* 67, no. 2 (Summer, 1959): 139-159.
- Shirky, C. (2008). *Here Comes Everybody*, New York: Penguin
- Simon, N. (2006). What is Museum 2.0? Retrieved from <http://museumtwo.blogspot.pt/2006/12/what-is-museum-20.html>

### EduCrazia

#### Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

*The Participatory Museum (2010)* Santa Cruz CA: Museum 2.0. Full text is available online at <http://www.participatorymuseum.org/>

Waks, L. (2014). *Education 2.0: The LearningWeb Revolution and the Transformation of the School*. Boulder, CO: h Publishers, 2014

(2016), *The Evolution and Evaluation of Massive Open Online Courses : MOOCs in Motion*. New York Palgrave Macmillan US.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

## **Principles of inclusive teaching of foreign languages for individuals with visual impairment**

**Dergacheva Irina Vladimirovna**  
**Moscow State Art and Cultural University**

**Abstract:** The article describes the principles of inclusive teaching of foreign languages to people with visual disabilities aimed at improving the process of adapting the learning environment for the full integration of disabled people. Learning a foreign language also involves the socialization of the visually impaired and blind in an educational institution, adaptation to the life of the educational institution and its working methods, and further socialization in society.

**Key-words:** *Inclusive Education, Typhlo-pedagogy, Visually Impaired, Blind, Teaching foreign Languages, Methodology correction.*

The world health organization has officially registered 39 million blind people and 246 million visually impaired people. There are 218 thousand visually impaired people in Russia: 103 thousand of them are totally blind, and 22 % are people of working age [6, p. 732]. There are the following facts to consider: one child loses his sight and one adult goes blind every minute in the world. The main causes of diseases of the visual organ are inflammatory diseases; injuries; myopia; glaucoma.

The educational practice of the Russian Federation has developed guidelines for teaching students with visual impairment. The specifics of teaching blind and visually impaired students are as follows: "variations of training loads; use of special forms and methods of teaching, original textbooks and visual AIDS, as well as optical and typhlopedagogic devices that expand students' cognitive capabilities; special design of classrooms; organization of medical and rehabilitation work; strengthening of work on social and labor adaptation".

There are general rules that should be followed by teachers who teach people with visual disabilities. Thus, teachers should take into account the permissible duration of continuous visual load for visually impaired students. Artificial illumination of rooms where students with low vision are engaged should be from 500 to 1000 Lux. Therefore, it is recommended to use table-mounted

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

lamps. The light should fall from the left side or straight. Information and communication technologies (ICTs), such as video magnifier, Braille display, etc., are a key means of teaching people with visual impairments. In the lecture form of classes, visually impaired people should be allowed to use sound recording devices and computers as a way of taking notes during classes. Information should be presented based on the specifics of a visually impaired student: large font (size 16 – 18), disk drive (to read using a computer with a sound program), audio files. Everything written on the board should be voiced. It is necessary to comment on your gestures and inscriptions on the Board and convey in words what is often expressed by facial expressions and gestures. When working on a computer, you should use the principle of maximum reduction of visual loads, dosing and alternating visual loads with other activities; using special software to increase the image on the screen or to voice information; - the principle of working with the keyboard, not with the mouse, including the use of "hot" keys and mastering the blind ten-finger method of typing on the keyboard.

It is known that learning foreign languages contributes to the socialization of people with disabilities. The purpose of this study is to present a methodology for teaching foreign languages to the visually impaired and blind, which guarantees continuous access to education in order to acquire the skills necessary for inclusion in the information society, which will allow them to take an active part in professional life. In addition to acquiring traditional reading, writing, understanding, and speaking skills, students with visual disabilities can simultaneously master computer technology and expand their communication and cultural experience by learning a foreign language. As a result, they will also develop social skills such as self-confidence, responsibility for their own destiny, the ability to learn, adapt to changes, and the ability to navigate the flow of information.

Numerous studies of scientists have refuted the idea of functional differences in the brain of people with visual disabilities from the brain of people with normal vision. However, when organizing an inclusive learning process for the visually impaired and blind, the teacher must take into account the following factors: incompleteness and inaccuracy of perception processes, fragmentary perceived information, and slowing down the reaction of recognition and discrimination. This group of students may have problems with speech, visual and imaginative

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



thinking, and slow perception of information. Therefore, it is especially important to combine general teaching methods and special ones aimed at correcting deviations in typhlopedagogy. Due to the peculiarities of thinking and memory of students with visual impairment, it is especially important to apply the method of concentric arrangement of the material in order to achieve automatization of necessary actions by its constant repetition at different levels and avoid losing already formed skills and abilities. Despite the fact that auditory memory is formed more slowly in people with visual disabilities due to the lack of visual memory, it is of great importance to memorize foreign language material using various strategies that are characteristic of auditory, kinesthetic and tactile learning styles.

Semantization of lexical units with the help of detailed descriptions and vivid examples and situations is particularly difficult in the process of teaching foreign languages. In the course of training the teacher should use various visual AIDS: tactile books and flashcards for teaching vocabulary, geometric shapes, Quiziner sticks for teaching grammars, cards with Braille inscriptions and sound pictures for developing skills of monologue and dialogic speech. Additional explanations and various visual AIDS will help develop students ' voluntary memory and imaginative thinking, create an idea of the world around them, expand their horizons, enrich their inner world, and form basic foreign language and speech skills.

A great help and support will be provided by the audio application to the textbook (if this is not possible, the teacher can read the text repeatedly), which allows to understand the correct pronunciation, arrange intonation and, what is of particular importance, remember the sound series. Children read what is learned in oral speech, talk about what they read. Retelling and memorizing texts by heart is really useful, because words are memorized in context. Prepositions are immediately remembered; phrasal verbs and idiomatic expressions remain in memory. When teaching a coherent utterance, logic and a detailed communicative orientation are encouraged. When reading it is easier to remember the content after underlining the reference words with a pencil or highlighting them with a marker. It is possible to select new words that one needs to learn to use in speech. It is a good idea to begin to retell in 4-5 sentences, slowly increasing the number of readable texts to learn to retell more. When preparing a retelling it is possible to draw up a plan-

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



scheme. Classmates listen to each other: at breaks, on the phone, or on the way home. This helps not only to learn the text, to audit a possible mistake, but also unites children, directs them to the path of self-improvement.

The use of various didactic games adapted to the needs of blind and visually impaired children: phonetic, lexical, grammatical, and role-playing games will help to quickly adapt to life in society and acquire the necessary knowledge, skills and abilities. They will make the process of learning and upbringing interesting and memorable, remove some of the difficulties, including psychological ones, and increase motivation to study in general and learn a foreign language in particular. Such organization of foreign language activities helps to socialize students, teaches them to communicate with both the teacher and their peers, and allows them to recreate real life situations. It is necessary to create favorable psychological climate; use health saving technologies, adapted program based on special needs and capabilities of children, illustrative and audio material, interactive elementary assignments on CD; to create situations of success that is necessary for every lesson so that the child with disabilities feels the joy of small, but a well-executed job.

When teaching foreign languages to people with visual disabilities, a number of classical and innovative methods of learning foreign languages should be used in a comprehensive manner.

### **Grammar and translation method in teaching foreign languages**

- cognition (mindfulness): the purpose of training is to know the system, not to develop skills;
- the fundamental bilingualism of both the textbook and the learning process itself; the native language serves as a basis for comparison and an intermediary in the acquisition of knowledge;
- cognitive approach to learning the language system in order to gain knowledge and deductive presentation of grammatical material from rules to practical examples.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



### **Direct method of teaching a foreign language**

Students enter the world of the language they are learning in a "direct way", that is, the way a child learns their native language. In addition, this means that students do not need an intermediary language, the influence of which, from the point of view of followers of this method, slows down the development of skills and abilities. This idea has a serious methodological consequence: both the classes themselves and the textbook exclude the use of the native language. The direct method is essentially monolingual. Therefore, in order to explain and achieve understanding, it is necessary to develop special forms of explanation. So there is a sophisticated system of ways to semanticize (explain the meaning) of vocabulary, based on the provisions of lexicology about the relationship of words to each other — semantisation through the introduction of synonyms, antonyms, through definition, description, and so on. As a method of semantisation, only translation is excluded. The most widely used is semantisation through visual aspects, which is understood not only as indirect (pictures, illustrations), but also as direct (demonstration of objects themselves, work of actions, etc.).

The next principal feature of the direct method is the rejection of the deductive approach to the presentation of grammatical material. The pattern, that is, the rule of using a particular grammatical phenomenon is deduced only after its assimilation during repeated repetition of speech samples (phrases) both during the lesson itself and with the help of a textbook through a system of exercises. The priority of practical application of a speech sample without necessarily mastering the theoretical material (rules and exceptions to it) is characterized as the inductance of the direct method. In addition, two other characteristics can be deduced from inductance: firstly, by repeating and thus memorizing speech patterns, students imitate a teacher or textbook. This implies another designation for the direct method — imitation. Secondly, by modifying speech patterns, trainees act by trial and error, relying not so much on knowledge of the rules as on intuition. Therefore, in contrast to the cognitive grammatical method, the direct method can be described as intuitive.

A very important role within this specific methodological system is assigned to the teacher. He is a model in the absolute sense of the word. The teacher's speech should sound clear, understandable, phonetically correct and beautiful—the direct method for the first time puts forward

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



the requirement of learning phonetics, the textbooks contain exercises for developing pronunciation skills.

The direct method has become a springboard for the development of highly specific, highly technical teaching methods such as audio-lingual and audiovisual methods.

### **Audio-lingual and audiovisual methods of teaching foreign languages**

These methods reflect even more clearly the linguistic concept of language as a set of structures, as well as the psychological doctrine of behaviorism, which is based on the justification of human behavior through the formula "stimulus-response-reinforcement". This implies the essence of both methods: presenting the language through ready-made formulas (structures) and memorizing them with the help of technical training tools (oral speech laboratory, tape recorder, etc.). The audiovisual method is also characterized by the maximum charge of the visual channel for receiving information simultaneously with the auditory one, which is achieved by showing "pictures" (slides, movies, videos, etc.) during the sound stimulus. Due to this, it is expected to form persistent associations, and therefore automatism in mastering speech structures that are reproduced even when one of the stimuli (visual or auditory), and subsequently both the first and second are removed.

Both of these methods are very interesting for their scientific platform. Each step is explained from a linguistic and psychological point of view. Both audio-lingual and audio-visual methods are very intensive-they require many hours of training both in the presence of a teacher, and independent with the help of technical training tools. The goal of training is, as for the direct method, to master a "live" language.

Speaking becomes the dominant skill, the development of which is aimed at all the efforts of both students and teachers. The intensity, the use of technical training tools, and the frequency of repetition of the material allow students to quickly reach a certain level of development of skills, especially speaking skills. The complexity of the equipment, the strict sequence of actions, and a large proportion of "drill" exercises based on the endless repetition of the same structures assign

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



the teacher a rather specific role the purpose of which is mainly to reproduce (rather than produce) familiar speech structures.

### **Communication-oriented approach in teaching foreign languages**

Due to the development of a pragmatic approach in linguistics, in particular, the theory of speech acts, interest in the mechanisms of communication through language and its communicative function has increased. The processes of direct implementation of the language system and norms in practice have come into focus of linguists. It became clear that when a language functions in communication, it is not an abstract norm or system that is implemented, but those variants of it that are represented in speakers, listeners, readers and writers in everyday communication. The object of research was, therefore, what is commonly called speech in linguistics — any written or spoken text. It is important to note that speech was considered not in itself, but in the whole set of factors of its generation: who communicates, with whom, how and for what purpose. The central concept of linguistic pragmatics, and with it the methodology, has become the communicative situation, which includes all the listed and other factors that affect the nature, goals and methods of communication. This led to a real revolution in the methodology of language teaching, namely, to the development of a communicative approach, the purpose of which was to teach communication in a foreign language, close in its qualities and characteristics to how native speakers use the language. Since all operations with language are understood in the pragmatic theory as an action, the methodological system of the communicative approach also considers the learning process as an action performed with and in the language. It follows that this methodological concept assumes greater activity of students and loading the maximum number of channels for receiving information as a prerequisite for successful memorization and further use of language information. The concept of a communicative situation is adopted by the methodology as a phenomenon that determines the logic of presenting the material on the pages of the textbook and in the classroom. All exercises of the communicative approach are somehow connected with the need to recreate the situation of real communication, learn its parameters, and develop the skill of transferring the learned material to all

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

similar situations. Hence the surge of interest in a variety of dialogue exercises, situations of role-playing communication, role-playing games, simulations of real communication.

Of course, this active practice is based on language material — vocabulary and grammar. The choice of material is made for purely practical reasons. It is known, for example, that any traditional textbook of a foreign language has a paragraph (unit, Lektion, etc.) and a corresponding topic in its structure. Communication - oriented textbooks partially overcome these traditions. The new thing is that the basis on which the "paragraph" is built is not the "topic" (family, food, school, etc.), but the speech intention (what I want to say/write). Speech intention, for example: to request information, ask a question/request, or express gratitude, is brought into line with possible communication situations in which it is necessary to be able to implement such a speech intention. So, there is a relationship: intention-situation. However, since the same intention can be expressed in different ways within the same situation (more or less politely, in literary language or jargon, more complex or more simple in language terms), the "intention — situation" pair is supplemented by the "language/speech means component. It is assumed that all alternative possibilities cannot be assimilated at once, within the framework of a "single paragraph". Therefore, the logic of the textbook must include an inevitable return to the material, but with the use of new language tools. In this case, the method refers to a "cyclical progression", that is, an increase in complexity by the spiral model: with each turn of the spiral, we move further away from the starting point, but inevitably, nevertheless, we return to it. Thus, speech intent determines the choice of both the situations themselves and the lexical and grammatical means necessary to solve the problem of communication "here and now".

The goal of learning to communicate "as in life" defines a number of other points that are extremely important in the communication methodology. Real communication situations are related not only to "spoken" texts, but also to other sign systems (road signs, pictograms, etc.) and printed texts (advertising, questionnaires, menus, train schedules, etc.). These texts are included in the training process in order to operate with them in the context of the proposed situations. Therefore, in parallel with learning a foreign language, we study what surrounds native speakers of this language in their everyday life, learn to work with these types of texts-fill out real questionnaires,

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



choose travel routes according to real train schedules, read real ads from newspapers. Knowledge of life in the country of the language being studied goes "naturally" during the process of learning a foreign language. This concept is called integrated country studies.

In a communicative situation, we act not only as speakers, but also as listeners. The thesis that there is no speaking without listening leads to an awareness of the need to develop not only speaking skills but also listening skills using a special system of exercises and authentic audio materials (radio ads, radio ads, radio plays, information from an answering machine, etc.).

Gradually, the need to return to using the native language of students as a basis for comparison or, which is very important for the teacher, as a basis for predicting possible mistakes was realized. Today, methodologists do not so categorically reject the use of the native language in teaching.

Together with the support of the native language, it is necessary to rely on the native culture, on the personal experience of students. The cross-cultural approach to teaching sets new goals: comparing two or more cultures, finding common ground and differences, and responding to differences with political and cultural correctness.

At the lesson, following forms are widely used: working in small groups in order to find a joint solution to the problem and then discuss the proposed solutions, project-type tasks that go beyond the educational process and represent a kind of collective creativity. It is clear that in these conditions, the activity of the teacher himself changes. From a controlling and explaining authority, it turns into a partner and adviser.

Thus, it can be concluded that the training of people with visual disabilities requires the use of a set of traditional and innovative language techniques, adjusted in terms of the characteristics of students related to their special needs.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

## References

Gromova O.A. Audio-vizual'nyj metod i praktika ego primenenija. M., 1977.

Palmer G. Ustnyj metod obuchenija inostrannym jazykam. M., 1960.

Shejtz D. Kommunikativnost' v obuchenii sovremennym jazykam. [Sovet po Kul'turnomu Sotrudnichestvu. Proekt № 12 «Izuchenie i prepodavanje sovremennyh jazykov dlja celej obshhenija».] Sovet Evropy Press, 1995.

Ermakov V.P. Osnovy tiflopedagogiki: Razvitie, obuchenie i vospitanie detej s narushenijami zrenija: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij / V.P. Ermakov, G.A. Jakunin. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000. – 240 s.

Zorina S.S. Formirovanie kommunikativnyh umenij u detej s narushenijami zrenija / S.S. Zorina // Special'noe obrazovanie. – 2010. – № 4 – S. 20–26.

Ishakova N.R., Safiullina N.Z., Ishakova L.M. «Analiz social'nyh PROBLEM ljudej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. – 2015. – № 12-4. – S. 732-735.

Metodicheskie rekomendacii dlja prepodavatelej po rabote so studentami-invalidami i studentami s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Sibirskij Gosudarstvennyj Universitet Vodnogo Transporta. [Jelektronnyj resurs]. Accessed: 05.09.2020 <http://www.ssuwt.ru/metod-rek-prep-inv>

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

## **Humanidad(es) más allá del aula: innovación a través de la inclusión y la transferencia de conocimiento**

**Cristina De la Rosa Cubo**  
**Ana Isabel Martín Ferreira**  
**Victoria Recio Muñoz**  
**Nelia Rosa Vellisca Gutiérrez**  
**Universidad de Valladolid**

**Resumen:** La transferencia de conocimiento y el desarrollo de estrategias inclusivas son algunos de los retos de la Universidad del siglo XXI, pues su papel como formadora de ciudadanos a lo largo de la vida resulta esencial en una sociedad cambiante y globalizada como es esta en la que vivimos. En este sentido, las Humanidades representan un excelente vehículo para transmitir valores democráticos como la solidaridad, la equidad y la justicia social. El Proyecto de Innovación Docente *Itinera*, un grupo interdisciplinar de profesores de diferentes universidades y de otras etapas educativas, lleva desarrollando desde hace años diversas acciones formativas encaminadas a la enseñanza de lenguas clásicas y a la divulgación de las Humanidades como agentes de transformación social. En el presente trabajo se analizan algunas de estas actividades realizadas en años anteriores y se presentan los nuevos proyectos que se afrontarán en el curso 2020-2021.

**Palabras Clave:** Inclusión, Transferencia de Conocimiento, Innovación, Humanidades, Valores democráticos.

**Abstract:** Transfer of Knowledge and inclusive strategies are some of the challenges of 21<sup>st</sup> Century University. Its role as lifelong learning trainer becomes key in a changing and globalized Society as ours. Humanities represent a magnificent tool to teach democratic values such as Solidarity, Equity and social Justice. The Innovative Teaching Project *Itinera*, an interdisciplinary group of teachers from several universities and other educational stages, have developed some training actions focused on teaching Classical languages and dissemination of Humanities as agent of social transformation for some years. The aim of this paper is to analyze the activities carried out during this time and to explain our new projects for 2020-2021.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

**Key Words:** Inclusion, Transfer of Knowledge, Innovation, Humanities, Democratic Values.

### **Introducción**

Investigación, innovación y transferencia de conocimiento son tres pilares básicos en la educación universitaria española del siglo XXI. El concepto de Universidad entendido únicamente como productora de conocimiento y aislada del mundo real está evolucionando hacia un modelo más dinámico y acorde a una sociedad cambiante y globalizada como es esta en la que vivimos. El conjunto de ciudadanos demanda cada vez más una información actualizada, rigurosa y veraz, por lo que la Universidad se erige como la candidata perfecta para ofrecer este tipo de respuestas. Una de sus tareas ha de ser, por consiguiente, acercar los avances científicos obtenidos dentro de los muros de la institución a una población que por diversos motivos no puede acceder a ellos por la vía acostumbrada.

En este sentido la Universidad busca también establecer vínculos con otras etapas educativas no solo para fomentar entornos de colaboración bidireccionales, sino también para promover el pensamiento científico y valores como el trabajo en equipo en los futuros alumnos e investigadores.

Bajo esta premisa Cristina De la Rosa Cubo y Ana Isabel Martín Ferreira, profesoras del Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Valladolid (UVa), dirigen un grupo interdisciplinar (PID *Itinera*) de profesores de la UVa y de otras universidades españolas y extranjeras, que cuenta además con la participación de varios profesores de Enseñanza Secundaria, cuyo objetivo principal es apostar por la innovación y la investigación educativas en lenguas clásicas bajo el lema “sacar la universidad de la universidad”, es decir, crear espacios de trabajo en los que el impacto de sus resultados recaigan en diversos colectivos: alumnos de educación preuniversitaria (Proyectos de Investigación en convenio con Centros Educativos y Bachillerato de Investigación/Excelencia), egresados (Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas), profesores en activo (cursos y jornadas de formación de profesorado) y personas que no han podido asistir a la Universidad (Universidad Millán Santos y Programa Interuniversitario de la Excelencia). En definitiva, hacer posible la innovación a través de la inclusión y la transferencia de conocimiento.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo consistirá en exponer algunas líneas de actuación de proyectos anteriores del PID *Itinera* vinculados a la inclusión y la transferencia de conocimiento y presentar los nuevos retos que se afrontarán en el curso 2020-2021.

### **Transferencia de conocimiento e inclusión en la etapa pre-universitaria**

Son varias las vías de colaboración entre Universidad y etapas preuniversitarias implementadas en los últimos años en la comunidad de Castilla y León. Una de ellas son los Proyectos de Investigación educativa de equipos de profesores. En 2019 se firmó un convenio de cuatro años entre el CEIP José Zorrilla (Valladolid), centro público en el que se imparte Educación Infantil y Primaria, y la Facultad de Filosofía y Letras (UVa) cuyo fin es el desarrollo del proyecto de investigación “OBJETIVO UNIVERSIDAD: las humanidades como medio de inclusión, igualdad, identidad y valores humanos”.

El CEIP José Zorrilla es un colegio situado en un barrio cercano a la Facultad de Filosofía y Letras. En el curso 2018/2019 estaban matriculados 75 alumnos de 13 nacionalidades distintas. Algunos de ellos solamente estuvieron escolarizados de forma temporal, puesto que el centro recibe alumnos procedentes del Hogar de acogida “El Carmen” durante todo el año académico. En líneas generales, el nivel sociocultural de las familias es medio-bajo. Por ello, una de sus líneas prioritarias es garantizar una educación inclusiva de calidad y personalizada. Para conseguirlo, tienen como objetivo colaborar con entidades educativas y culturales de su entorno, entre ellas, la Facultad de Filosofía y Letras.

Entre los objetivos específicos del proyecto está desarrollar expectativas de futuro académico en el alumnado y en las familias del centro apostando por la igualdad efectiva en el ámbito académico y profesional. El eje vertebrador de su programa son las Humanidades y para ello buscan crear una red de apoyo que apueste por el enriquecimiento profesional mutuo y en el que se promuevan valores relacionados con la inclusión y la igualdad. En este proyecto participan 13 maestros del CEIP José Zorrilla y 9 profesores de diversas especialidades de la Facultad de Filosofía y Letras, entre ellos varios miembros del PID *Itinera*.

La colaboración se realiza en dos sentidos:

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

- El Colegio va a la Universidad: visitas culturales a la Facultad en las que se desarrollan actividades impartidas por profesores y alumnos universitarios y en las que el alumnado de infantil y primaria participa de forma activa.
- La Universidad va al Colegio: actividades relacionadas con las Humanidades que profesores y alumnos de la Facultad imparten en el CEIP José Zorrilla.

Un segundo cauce de colaboración entre Universidad y otras etapas educativas es el Bachillerato de Investigación/Excelencia (BIE) destinado a alumnos de 1º y 2º de Bachillerato (entre 16 y 18 años) que tengan interés por conocer diversos métodos de investigación ([www.educa.jcyl.es](http://www.educa.jcyl.es)). Los estudiantes de esta modalidad, seleccionados en función de sus calificaciones, cursan en el primer curso la asignatura de “iniciación a la investigación”, donde no solo reciben formación relacionada con las distintas etapas del proceso de la investigación, sino que participan en clases teórico-prácticas impartidas por profesores del ámbito universitario, lo que les da una primera visión del funcionamiento de esta etapa educativa. Con todo lo aprendido en esta asignatura ya están preparados para afrontar en el segundo curso la realización de un proyecto de investigación bajo la supervisión conjunta de un profesor de secundaria y de uno universitario. Dicho proyecto debe defenderse públicamente, lo que conlleva un dominio de la técnica oratoria, tan importante en la formación actual de nuestro alumnado.

Desde el curso 2017/2018 varios profesores del Departamento de Filología Clásica de la UVa y participantes del PID *Itinera* han sido tutores del alumnado del BIE de Humanidades y Ciencias Sociales del Instituto de Educación Secundaria La Merced (Valladolid). Con gran variedad de temas, los proyectos han versado sobre Literatura, Tradición y Cultura Clásica, Mitología y Epigrafía. Todos ellos han tenido como objetivo estimular el talento del alumnado con mejores resultados académicos a través de la puesta en práctica de los métodos de investigación que se emplean en el estudio de la Filología Clásica, sin perder de vista el significado y la presencia del legado clásico en el mundo actual.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

## **Metodología e inclusión en la formación permanente del profesorado**

El Derecho a la Educación es uno de los derechos fundamentales reconocido en el artículo 27 de la Constitución Española promulgada en 1978. A partir de este derecho, las diferentes leyes educativas para etapas no universitarias aprobadas en España desde entonces (LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006 y LOMCE, 2013) han incluido la atención a la diversidad entre sus presupuestos, aunque con diferentes matices en cada una de ellas (García Rubio, 2017).

En el preámbulo a la aún vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa –aunque ya existe un borrador de una nueva–, se hace referencia a la necesidad de reconocer y potenciar el talento del alumnado para su desarrollo personal y profesional:

*El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación [...] Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.*

*Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo.*

Por consiguiente, tanto docentes como centros educativos han de garantizar una *educación inclusiva* –término acuñado por vez primera en la Conferencia de Dakar (Unesco, 2000)– que permita la igualdad de oportunidades de forma efectiva. Esta educación inclusiva debe ser también “equitativa y de calidad”, tal y como señala el número 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fijados en la agenda 2030 (Unesco, 2016). Para que este objetivo sea factible la escuela ha de experimentar ciertos cambios intrínsecos y los docentes han de adquirir una serie de competencias que les permitan llevar a cabo esta transformación de su aula.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



En este sentido la formación de profesorado se ha encaminado en el último decenio hacia la enseñanza de las metodologías activas, entendidas como aquellas en las que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje. Estas metodologías son, además, una magnífica herramienta para fomentar la inclusión, pues el profesor promueve actividades en las que los estudiantes desarrollan las competencias del currículum a través de la interacción grupal fomentando así su autonomía personal y su capacidad crítica (Labrador y Andreu, 2008).

Algunas de estas metodologías ya han sido puestas en práctica en varios Proyectos de Innovación Docente anteriores desarrollados por el PID *Itinera: Aprendizaje Basado en Proyectos*, método inductivo-contextual, *Flipped classroom*, Gamificación, Aula del futuro, etc. siempre enfocados en la enseñanza de las lenguas clásicas.

Por ello, para el curso escolar 2020/2021 queremos que una de las líneas de nuestro Proyecto de Innovación Docente verse sobre una estrategia pedagógica cuyo objetivo es la inclusión social y el servicio a la comunidad: el Aprendizaje servicio.

### **El aprendizaje servicio como estrategia de inclusión social**

El Aprendizaje servicio (de aquí en adelante ApS) o *service learning* es una propuesta educativa que vincula el aprendizaje académico con un servicio realizado a la comunidad ( De la Cerda, 2009, pp. 15-32). En ella los participantes no solo dan respuesta a necesidades reales de su entorno, sino que adquieren un aprendizaje significativo que contribuye a su desarrollo personal y profesional, pues “aprenden siendo útiles a los demás”, en palabras de Roser Batlle, pedagoga y pionera en la difusión del ApS en España (<https://roserbatlle.net/>).

La esencia del ApS no es nueva, pues tiene sus orígenes en las teorías expuestas por John Dewey y su hija en el libro *Las escuelas del mañana* (1918), quienes señalaban la importancia de “aprender haciendo” en comunidad. Es cierto que las prácticas solidarias en los centros educativos y la colaboración con entidades sociales externas tienen una larga tradición en España. Sin embargo, lo que diferencia el ApS de estas iniciativas es su vínculo con el currículum escolar: en el ApS los alumnos pueden valorar el patrimonio cultural de su ciudad elaborando una guía artística en la clase

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

de Ciencias Sociales, pueden diseñar una campaña de donación de sangre en Ciencias Naturales o enseñar inglés a personas mayores en el aula de idiomas (<https://www.aprendizajeservicio.net>).

El beneficio del ApS recae, por consiguiente, tanto en el proveedor del servicio como en su receptor. Por tanto, el alumno contribuye a la mejora de la sociedad a la vez que se forma como ciudadano y reflexiona sobre ello (Roser Batlle, 2018, 4-5). Además, permite que el alumno desarrolle una de las competencias fundamentales en un mundo tan cambiante como el nuestro, la competencia global entendida como “un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente. Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (PISA, 2018).

El ApS cobra gran sentido en la enseñanza de las Humanidades, pues ayuda a responder al eterno interrogante al que se tiene que enfrentar un profesor de estas asignaturas eminentemente teóricas: “¿para qué sirven?” El hecho de que en una experiencia de ApS los alumnos pongan en práctica contenidos del currículum como puede ser la narración de mitos o la historia de los objetos de un museo ante un auditorio diferente ofrece una dimensión de estas materias motivadora y sobre todo conectada con el mundo actual. No olvidemos, además, que las Humanidades son en sí mismas transmisoras de valores y actitudes fundamentales en la formación del ciudadano actual, pues su estudio fomenta el pensamiento crítico y la empatía y alienta la educación por la igualdad de derechos, la democracia y la convivencia pacífica.

Una de las claves del ApS es crear redes de trabajo sólidas tanto entre instituciones académicas como con otras entidades sociales, de ahí que la cooperación entre Universidad y Educación Secundaria sea un requisito en este Proyecto de Innovación Educativa que emprendemos, al igual que en otros proyectos anteriores (Vellisca Gutiérrez *et alii*, 2019). El desarrollo de espacios de reflexión sobre innovación educativa en la enseñanza de lenguas clásicas genera sinergias muy positivas que promueven el diálogo entre el profesorado de diferentes etapas y posibilitan la construcción de una vía común hacia el éxito educativo. Para lograrlo es esencial contar con una formación inicial que dote a estos docentes de las competencias didácticas y científicas necesarias

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

para la aplicación de esta pedagogía. Por ello, organizaremos una jornada en colaboración con el Centro de Formación e Innovación Educativa de Valladolid (<https://asociacionesdecoslada.org/>) que llevará por título “Humanidad(es) más allá del aula: aprendizaje servicio y responsabilidad social”. Este encuentro está destinado a profesores de Secundaria y Universidad y alumnos del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UVa.

La jornada tiene los siguientes objetivos:

1. Dar a conocer los fundamentos pedagógicos de los proyectos ApS y su filosofía.
2. Desarrollar la capacidad para detectar necesidades sociales del entorno.
3. Aprender estrategias para el trabajo en red entre estudiantes, profesores y agentes sociales.
4. Compartir experiencias educativas de éxito de ApS relacionadas con las Humanidades.

En esta jornada se presentarán varios proyectos de ApS relacionados con la enseñanza de lenguas clásicas. De momento contará con las intervenciones de los profesores Juan José Carracedo del IES Miguel Catalán (Coslada, Madrid) quien presentará, entre otros, el proyecto “MANejamos la escritura antigua”, que aúna recursos del Museo Arqueológico Nacional (MAN) y enfermos de Alzheimer (Carracedo Doval, 2019) y Marta Cruz Trujillo del IES Mariana Pineda (Madrid), quien expondrá experiencias como “Cocina como un romano”: gastronomía antigua y talleres para los vecinos del barrio de Moratalaz (Madrid).

No obstante, son aún escasas las experiencias de ApS y lenguas clásicas en España, de manera que pretendemos que esta jornada sirva de inspiración para futuros proyectos en los que el latín, el griego y la cultura clásica sean también agentes de transformación social.

### **Transferencia de conocimiento e inclusión en la universidad para mayores**

Las universidades españolas ofrecen programas universitarios para mayores, donde destinan aulas y titulaciones para las personas con más de 50 años que quieran ampliar su formación. Brindan una formación adaptada al público senior para responder a las necesidades de los nuevos perfiles de las personas mayores, que se caracterizan por ser más proactivas, interesadas en formarse y en actualizar sus conocimientos. Se produce así un traspaso de la utilidad que podemos

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



denominar social a una utilidad personal, es decir, lo que el mayor aprende tiene que ser funcional para él, o lo que es lo mismo, servirle para algo.

Abrir la Universidad a las personas mayores supone compartir un concepto distinto de universidad. Y supone aceptar:

- Que se puede aprender a cualquier edad.
- Que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales más o menos competentes e investigadores más o menos productivos, sino que también debe procurar hacer más culta a la sociedad en su conjunto, propiciando la reflexión sobre la cultura y los valores.
- Que la educación es un proceso que dura toda la vida y la Universidad es una de las instituciones educativas con las que debe contar la sociedad para dar lugar a que este principio se cumpla.

La AEPUM, la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores, es la institución encargada de que las universidades, tanto públicas como privadas, incluyan propuestas educativas para personas mayores. En su web recopila todas las universidades que ofrecen programas universitarios para seniors y sus correspondientes sitios web.

En la Universidad para Mayores no hay exámenes, pero la asistencia y el interés del alumno están garantizados. Además, también se participa en actividades culturales, excursiones o seminarios. Según el programa, este puede constar de varios cursos académicos, ser un curso monográfico u ofrecer la posibilidad de asistir como oyente a las clases. Dependerá del estudiante elegir el que más le interese construyendo recorridos personalizados en función de las preferencias de cada uno.

En el caso de España el interés por la formación de las personas mayores surge en 1978. Es impulsada por la “Dirección General de Desarrollo Comunitario” a propuesta de la “Subdirección General de la Familia” que firma diferentes convenios con entidades culturales para promover este tipo de instituciones siguiendo el modelo europeo de las denominadas “Universidades de la Tercera Edad”. Sin embargo, en nuestro país se prefiere la denominación de “Aulas de la Tercera Edad” al considerarlas como “centros socioculturales” y al mismo tiempo se procura evitar y no extrapolar el

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



término “Universidad”. En el marco europeo se trata de precisar la especificidad de la formación que van a otorgar las diferentes instituciones con el añadido explícito de la “tercera edad”. Las Universidades pueden estar abiertas a la formación de las personas de cualquier edad, pero conviene distinguir los programas que tienen una función profesionalizante, dedicados fundamentalmente a las generaciones jóvenes, de aquellos que deben orientarse a las personas mayores. Su gran objetivo general es asumir la estrategia de un “envejecimiento activo”. Se trata de mantener la participación y la inclusión de los mayores como “ciudadanos de plenos derechos”. El concepto y la praxis de dicha propuesta puede sintetizarse en la expresión de la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.): “se han añadido años a la vida, ahora debemos añadir vida a los años”. Ello sugiere una estrategia general de estilo de vida para preservar la salud física y mental y fundamentalmente “la educación y formación a lo largo de la vida”. Se pretende que la generación de “los mayores” tenga oportunidades de inclusión como ciudadanos de pleno derecho y el acceso a insertarse y no ser excluidos de la denominada “sociedad del conocimiento” que les permita no solo los derechos de la “protección social” sino de la “educación y formación a lo largo de la vida”.

En el origen de las Universidades de la Tercera Edad se entrecruzan tres matrices fundamentales:

- a) la matriz social: otorgar a este grupo de edad un contexto de encuentro con otras personas para salir de las tendencias típicas de aislamiento y abandono.
- b) la matriz cultural: ofrecer formación y puesta al día al colectivo de mayores.
- c) la matriz investigación sobre sus problemas específicos.

Sus metodología y contenidos se fundamentan en diferentes aspectos de los que destacamos tres:

1) motivadora: consultando a los mayores el programa/actividades que les resulta más interesante. Ello significa la posibilidad de una adaptación y transformación del programa teniendo en cuenta las intervenciones formativas que les parecen más adecuadas y atractivas. De ahí se deriva la diversidad de “programas” que se pueden encontrar entre una y otras “aulas”.

2) no competitiva: buscando sobre todo la cooperación entre los participantes. No existe por tanto ningún proceso de evaluación (exámenes) y las personas pueden permanecer en el centro el

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

tiempo que deseen siempre que las circunstancias (número de alumnos y espacios formativos, etc.) lo permitan.

3) además de incluir materias de carácter académico de su interés (historia, literatura, informática, etc.) destacan las múltiples actividades de carácter sociocultural (música, teatro, conferencias, etc.).

Su proyecto formativo se inscribe dentro de una filosofía de la educación permanente para actuar en una doble vertiente: cultural (acceso y participación en los bienes culturales, elevar su nivel de salud física, mental y generar actividades específicas que fomenten su creatividad) y social (integración en grupos y en la sociedad, servicio a la comunidad y colaboración con instituciones y centros de estudio que estén investigando sobre la tercera edad).

Por lo que respecta a los “Programas Universitarios para personas mayores” son un “espacio de formación” que lleva la marca del “carácter universitario”. Cada Universidad elabora, dentro de su propia autonomía, un programa específico asumiendo como referencia tres características básicas:

a) los contenidos de las diferentes materias deben adaptarse al nivel de formación de los sujetos tratando de ajustar el rigor y científicidad de los contenidos a la capacidad de comprensión de los sujetos (principio de adecuación de los contenidos).

b) los profesores deben tener en cuenta las situaciones específicas del aprendizaje de los mayores (tiempos/ritmos, motivación) (principio de personalización del aprendizaje); un curso universitario para personas mayores no puede ser un curso academicista. Debe completarse con otro tipo de actividades de carácter sociocultural (principio de integración de lo académico y la realidad sociocultural).

En este aspecto, estas propuestas formativas son múltiples en España y muy diversificadas ya que cada Universidad tiene su autonomía para promover su programa propio de formación dirigido a los mayores. Nos centraremos ahora en los programas de la Universidad de Valladolid.

Varios de los integrantes del PID *Itinera* participan en los dos Programas de Educación de Adultos de la Universidad de Valladolid. Ambos tienen entre sus objetivos tal y como reza en la web “Acercar a la sociedad el conocimiento y el patrimonio científico y cultural de la Universidad de Valladolid”.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

1. La primera es el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León. Es una iniciativa de la Junta de Castilla y León, realizada en colaboración con las Universidades públicas y privadas de la Comunidad, que pretende dar a las personas mayores la posibilidad de acceder a la cultura como fórmula de crecimiento personal, un espacio de intercambio generacional y una vía de participación solidaria en la sociedad. El programa cuenta con la cofinanciación de la Gerencia de Servicios Sociales, Universidades y los propios alumnos y pretende facilitar el acercamiento de las personas mayores a la cultura y a la ciencia. Ofrece una metodología de enseñanza adaptada a las personas mayores y la adaptación de los campos de investigación del profesor universitario participante a contenidos de divulgación. Sedes del Programa son Arévalo, Ávila, Aranda de Duero, Burgos (2), Miranda de Ebro, Villarcayo, Astorga, León, Ponferrada, Guardo, Palencia, Béjar, Ciudad Rodrigo, Salamanca (2), Cuéllar, Segovia, Almazán, Soria, Medina del Campo, Medina de Rioseco, Valladolid (2), Benavente, Toro y Zamora. En esta institución impartimos desde el año 2008 “Cultura grecorromana en España”, una asignatura que profundiza en las huellas del Mundo Clásico en nuestro país.

2. La segunda es una iniciativa de la Universidad de Valladolid que pone en marcha el programa formativo universitario para mayores –Universidad Permanente “Millán Santos”– con el fin de abrir un espacio de encuentro y participación destinado a un sector de la población que ha superado los cuarenta años y que muestra inquietud por ampliar sus conocimientos. Sus objetivos son extender la acción educativo-formativa de la Universidad a las personas mayores que deseen actualizar o ampliar sus conocimientos y tomar contacto con los diferentes campos del saber. Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje personal en capacidades y valores, desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida, y acercar a la sociedad el conocimiento y el patrimonio científico y cultural de la Universidad de Valladolid. Además, contribuye a la mejora de la calidad de vida de las personas y al desarrollo de la sociedad en la que se integran y de la que forman parte activa. Ofrece cursos formativos de carácter modular, estructurados en cuatro campos de saber: Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Humanidades, Informática y Medios de Comunicación. Cada asignatura tiene una duración de 20 horas lectivas anuales.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

Desde el año 2007, participamos en este Programa a través de cuatro asignaturas destinadas a acercar la cultura y la civilización romana a los mayores: “La Actualidad del Mundo Clásico”, “Todos los caminos conducen a Roma”, “Dioses, héroes y mitos del mundo clásico” y “Madres, reinas, sacerdotisas, guerreras, brujas y conspiradoras: las mujeres en la literatura clásica”. En ellas, hemos adaptado grandes temas del mundo romano tales como Religión y Mitología clásica, Tradición literaria clásica, Estudios de género en la Antigua Roma y Cultura y Civilización romanas, creando materiales adaptados para una fácil comprensión destinada a divulgar conocimientos en un público muy interesado, pero sin formación previa.

De esta manera, se han incorporado los conocimientos de diversos investigadores de los Estudios Clásicos a los planes de formación de las “Universidades para mayores” con el objetivo de promover la incorporación de alumnos mayores a los estudios universitarios favoreciendo su integración y participación en los procesos formativos que respondan a las necesidades y expectativas de este colectivo social.

### **Conclusiones**

La Universidad tiene un papel fundamental en la producción y transferencia de conocimiento, más cuando lo genera con fondos públicos. Su potencial reside en que puede contribuir a formar individuos más allá de sus propias aulas y acompañarlos en sus diferentes etapas vitales. Para conseguirlo, resulta fundamental la cooperación entre las diversas instituciones académicas y el desarrollo de acciones formativas adaptadas a cada uno de los niveles.

El PID *Itinera* lleva trabajando en esta línea desde hace varios años: promoviendo la formación de profesorado en metodologías innovadoras en la enseñanza de lenguas clásicas, alentando la difusión de la importancia de las Humanidades y su legado en la sociedad actual, apoyando iniciativas inclusivas destinadas a diferentes colectivos, etc. De acuerdo con esta vocación y con esta finalidad, cuando estamos a punto de iniciar un curso lleno de incertidumbre ante la pandemia provocada por la COVID-19, seguiremos apostando por un modelo de enseñanza basado en una educación humanista que promueva valores como la solidaridad, la equidad y la justicia en aras de la mejora constante en la calidad educativa.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



## **Bibliografía**

Batlle, Roser (2018), *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana Educación S.L. En: <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2018/09/Guia-practica-ApS.pdf> [Última consulta 28-09-20].

Carracedo Doval, Juan José – Márquez, Omar – Cruz Yábar, Juan María – Carrasco, Maite (2019), “*MANejamos la escritura antigua*. El MAN como recurso y escenario para un proyecto de aprendizaje y servicio dirigido a personas con Alzheimer”, *Boletín del Museo Arqueológico Nacional* 38, 281-288.

De la Cerda, Maribel – Graell, Mariona – Martín, Xus – Muñoz, Álex – Puig, Josep P. (2009), “Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones”. En: Puig, Josep M. (coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó, 15-32.

Dewey, John y Evelyn (1918), *Las escuelas del mañana* (trad. esp.). Madrid: Hernando.

Elizondo, Coral (2019), *Hacia la inclusión en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona: Octaedro.

García Rubio, Juan (2017), “Evolución legislativa de la educación inclusiva en España”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 10.1, 251-264.

Labrador, María José – Andreu, María Ángeles, *Metodologías activas*. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.

PISA (2018), *Marco de Competencia Global. Estudio Pisa. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. En: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19146](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19146) [Última consulta 28-09-20].

Unesco (2000), *Marco de Acción de Dakar*. Francia: Unesco.

Unesco (2016), *Declaración de INCHEON y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. París: Unesco.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

Vellisca Gutiérrez, Nelia Rosa – Recio Muñoz, Victoria – Martín Ferreira, Ana Isabel – Rosa Cubo, Cristina (2019), “Ciudadanos del pasado y europeos del futuro. Tendiendo puentes en el aula de clásicas”. *Tabanque* 32, 37-51.

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE



**EDUCRAZIA**  
RIVISTA di RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

**DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF**

Paolina MULE' – Università degli Studi di Catania

**CONDIRETTORE / CO-EDITOR**

Giuseppe SPADAFORA – Università della Calabria

Claudio DE LUCA – Università degli Studi della Basilicata

**VOLUME I**

**NUMERO 1**

**ANNO I Luglio/Dicembre 2020**

**ISSN 2705-0351 (online)**

**EduCrazia**

**Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche**

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training (Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza).

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

[www.educrazia.com](http://www.educrazia.com) - [info@educrazia.com](mailto:info@educrazia.com)