

Una crisi da non sprecare L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus¹

ROBERTO FRANCHINI²

Qualche anno fa pubblicai un volumetto, dal titolo *L'apprendimento mobile attivo*, che costituiva il rapporto finale, in termini di modellizzazione e studio di impatto, di una lunga ricerca condotta nei Centri di Formazione Professionale salesiani, nel confronto con alcune esperienze europee ad alto tasso di innovazione dei processi formativi³.

La tesi principale era molto semplice: come dal Seicento in poi, sino alla Rivoluzione Industriale, l'invenzione della stampa provocò il cambiamento di paradigma di scuola, mettendo al centro strumenti didattici come il libro, la lezione e la classe (frutti pedagogici della modernità), così oggi il digitale sta radicalmente trasformando l'educazione, portando al centro strumenti come Internet, le piattaforme di comunicazione/condivisione e i social network. Non perché la tecnologia guidi l'educazione, ma perché l'educazione, immersa nel suo tempo, valorizza la tecnologia, potenziando se stessa.

La comparsa delle nuove tecnologie educative, dunque, non da luogo semplicemente ad un potenziamento dei modi ordinari di fare scuola, ma a ben vedere provoca un vero e proprio cambiamento paradigmatico, che introduce in uno scenario radicalmente nuovo, che potrebbe essere definito *educativo digitale*.

1. Il cambiamento paradigmatico

Nel parlare di cambiamento, è bene evitare di porsi sul terreno scivoloso delle mode pedagogiche e degli slogan didattici. In realtà, il rapporto tra insegnamento e apprendimento è la conseguenza di trasformazioni più profonde, che si giocano

¹ Alcune parti di questo articolo sono già state pubblicate dal sito tuttoscuola.com, nell'ambito dell'intenso dibattito che l'autorevole rivista ha promosso sulla questione della scuola durante e dopo il Coronavirus

² Università Cattolica del Sacro Cuore, ENDOFAP (Ente Nazionale don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale).

³ FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo. Rapporto finale della sperimentazione Icnos del CNOS-FAP*, Roma, 2016.

nell'ambito di come l'umanità nei suoi cicli storici organizza lo scambio di informazioni. Insomma, il presente contributo prova a porsi sul livello di un cambiamento paradigmatico, e non del semplice avvento di una nuova metodologia, indotta da circostanze.

Per questo, prima ancora di parlare di scuola, è bene partire da una considerazione trasversale e in qualche modo radicale: che cosa si intende per cambiamento paradigmatico? Qual è il livello di cambiamento che viene evocato quando a mutare non è semplicemente un metodo o una singola teoria, ma un'intero paradigma? Che cosa in effetti sta cambiando?

Per Thomas Kuhn⁴ il termine paradigma indica un insieme coerente di principi che stanno alla base di conquiste scientifiche universalmente riconosciute, le quali, per un certo periodo, forniscono un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca. In altre parole, il paradigma è una struttura profonda, formata da credenze e assunti metafisici, molto prima che da modelli scientifici di spiegazione. Il paradigma si collega ad una specifica comunità scientifica, in quanto genera procedimenti metodologici, modalità di comunicazione e di dimostrazione delle teorie, a cui si ispira il lavoro di un settore e/o di un gruppo di studiosi in una data epoca. Pertanto, il paradigma si instaura e si rafforza sulla base di condizioni e fattori non scientifici, ma valoriali, sociali e psicologici, prendendo vita nella concretezza di un periodo storico, e nella visione del mondo condivisa all'interno di esso.

L'astronomia tolemaica o quella copernicana, la fisica aristotelica o quella newtoniana sono esempi di paradigmi: lo studio di tali paradigmi prepara lo studente a diventare membro della particolare comunità scientifica con la quale più tardi dovrà collaborare. La comunità scientifica, che è il soggetto portatore, posta in rapporto biunivoco con il proprio paradigma di riferimento, è dunque costituita da coloro che condividono un insieme di valori scientifici ed etici, hanno in comune criteri di giudizio, problemi, modelli interpretativi, metodi e vie di soluzione per risolvere quei problemi e, cartina di tornasole, concordano, sulla necessità che i loro successori siano educati in base agli stessi contenuti e valori.

I paradigmi, naturalmente, non sono immutabili, anche se la loro erosione è più lenta e secolare rispetto al semplice avvicinarsi di singole teorie. Per spiegare i fattori che determinano il cambiamento paradigmatico, segnando le fasi più significative dell'evoluzione scientifica, Thomas Kuhn descrive il passaggio tra due fasi, quella della scienza cosiddetta "normale" e quella della scienza straordinaria. La «scienza normale» è quel tipo di attività di pensiero che si sviluppa durante il

⁴ KUHN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 2009.

periodo nel quale la comunità scientifica ammette determinate “teorie” come indiscutibili, accettando di studiare nuove prospettive o di risolvere i problemi alla luce di queste teorie.

Pertanto, entro i confini della scienza normale non si è disponibili a mettere sotto la lente i fondamenti sui quali la stessa scienza, implicitamente, poggia, ma solamente questioni concrete, risolvibili a partire dai presupposti taciti, nell’ambito di un normale progredire. Insomma, il paradigma risponde ad un modo di pensare e di agire universalmente riconosciuto, il quale per un certo periodo di tempo fornisce un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca. “Scienza normale significa una ricerca stabile fondata su uno o più risultati raggiunti dalla scienza del passato, ai quali una particolare comunità scientifica, per un certo periodo di tempo, riconosce la capacità di costituire il fondamento della sua prassi ulteriore⁵”.

Evidentemente la “scienza normale” di Kuhn non rispetta i canoni di quella disponibilità alla “falsificazione” che Popper considera essenziale per la scienza⁶. Al contrario, essa non ricerca in modo alcuno la sostituzione delle teorie che costituiscono il “paradigma” nel quale lavora, ma si muove solo per costruire nuove applicazioni di tali teorie: in questo senso, la sua attività è “non critica”.

La “scienza normale” non è di per sé un fenomeno negativo, anzi: essa può esistere come esiste la routine in qualsiasi attività umana. La fiducia irriflessiva in un paradigma, di fatto, è la cornice entro la quale è possibile dispiegare la capacità umana di elaborare idee e affrontare problemi concreti, dando luogo ad una serie di scoperte, che tuttavia si muovono entro confini dati. In effetti, il progresso scientifico per la maggior parte si spiega, secondo Kuhn tramite l’esistenza della scienza normale: il fatto che gli scienziati accettino un paradigma indiscusso permette loro di concentrarsi sistematicamente su aspetti specifici della propria comunità di pratiche.

I “paradigmi” offrono agli uomini una visione del mondo (almeno per la piccola parte che questi studiano) nella quale hanno senso le teorie che essi propongono e utilizzano; di conseguenza, il compito della scienza normale si “riduce” allo studio dei problemi concreti che si presentano all’interno di questa concezione del mondo, affinando la propria capacità analitica. Nel tempo, tuttavia, il progredire stesso della scienza normale finisce nell’imbattersi in problemi che essa non riuscirà a risolvere. La natura, la portata, la quantità e la gravità dei problemi, o comunque delle questioni irrisolte, finiscono per provocare una crisi, ed è così

⁵ Ibi, p. 29

⁶ POPPER K.R., *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, Einaudi, Torino, 2010.

che si comincia ad interrogarsi sulla validità del paradigma accettato pacificamente fino a quel momento.

In queste circostanze può trovare spazio la "scienza straordinaria", ossia quell'attività scientifica volta alla ricerca di nuovi fondamenti di pensiero, capaci di risolvere la crisi. Una volta che i valori, le prospettive e i nuovi criteri ispirativi trovano consenso nella comunità, si verificano le cosiddette "rivoluzioni scientifiche", intese "come quegli episodi di sviluppo non cumulativi nei quali un vecchio paradigma viene rimpiazzato, completamente o in parte, da uno nuovo e incompatibile"⁷.

La «scienza straordinaria» si verifica dunque solamente in circostanze eccezionali, quando il progresso della scienza normale arriva a un punto nel quale le anomalie sono tali e tante da rendere necessaria l'elaborazione di nuovi assunti, che superino le possibilità di questo paradigma. Qui nasce una fondamentale domanda: come si arriva ad accettare un nuovo paradigma? Su che base i ricercatori accettano una nuova visione come punto di partenza della loro riflessione?

Un nuovo paradigma non si accetta sulla base di argomenti specifici: infatti, esso non si muove sul terreno delle argomentazioni e delle conseguenze logiche, ma sul piano, più alto e più avvolgente, di una nuova visione del mondo (o almeno di quel particolare "mondo" che è oggetto di studio). Kuhn parla in questo senso della "incommensurabilità" dei paradigmi: la competizione tra paradigmi non è il tipo di battaglia che si possa risolvere tramite prove. Per questo tipo di esperienza, differente e più profonda rispetto ad una semplice falsificazione di concetti e teorie, Kuhn usa il termine "*conversione*": "il passaggio da un paradigma a un altro è un'esperienza di conversione che non si può forzare"⁸.

Certamente possono anche esserci ragioni specifiche che possano indurre ad accettare una nuova visione del mondo (ad esempio, la maggiore capacità di dipanare aporie o di risolvere problemi). Tuttavia, la progettazione prima, e l'adesione poi ad un nuovo paradigma non dipende in primo luogo dalla percezione di errori passati, quanto e soprattutto dall'intuizione di prospettive future, degne di essere perseguite.

Per concludere, è chiaro che cambiare un paradigma non è un'operazione lineare e semplice, unicamente per il fatto che coloro che sono chiamati ad elaborarne uno nuovo in realtà già da sempre vivono all'interno di una comunità scientifica, e dunque immersi, in modo irriflessivo e per così dire spontaneo, nel paradigma stesso che devono falsificare, generandone uno nuovo. Nel momento nel quale,

⁷ KUHN T., cit., p. 119

⁸ Ibi, p. 55

tuttavia, una nuova intuizione apre un lampo su una nuova visione del mondo, allora alcuni iniziano a percepire con più attenzione le anomalie del loro stesso modo di pensare, entrando a poco a poco in percezioni nuove, che dovranno in seguito trovare corpo in una nuova generazione di idee, teorie e prospettive.

2. L'evoluzione dei paradigmi scolastici

La storia di come l'umanità apprende e scambia informazioni è contrassegnata, secondo Floridi⁹, da tre grandi fasi, che creano le scansioni per due grandi rotture paradigmatiche:

- la *preistoria*, caratterizzata dalla trasmissione solo orale delle informazioni;
- la *storia*, iniziata in modo sotterraneo circa seimila anni fa con l'invenzione della scrittura, ma perfezionata e pienamente affermata solo con l'avvento della stampa, che ha consentito la progressiva elaborazione e accumulazione delle conoscenze e delle tecniche;
- l'*iperstoria*, che con l'invasione di Internet inserisce gli individui in un fitto reticolo di informazioni, dati e stimoli che fa in modo che non esista più una distinzione tra vita online e offline (si è invece, come afferma Floridi, perennemente *onlife*).

Il correlato pedagogico e "scolastico" delle tre fasi è da individuare in tre paradigmi:

- l'educativo orale;
- l'educativo cartaceo;
- l'educativo digitale.

L'educativo orale, ovvero il paradigma educativo precedente all'invenzione della stampa, era contrassegnato da una relazione educativa "duale e forte", in quanto connessa ad un modello tutoriale. Il passaggio dei saperi, in modalità orale, avveniva nel contesto del rapporto intenso tra tutore e apprendista, al più mediato dalla presenza di pochi e preziosissimi manoscritti.

I potenziali vantaggi di questo scenario sono facilmente immaginabili: l'intensità della relazione può facilmente creare fascino e scintilla, mentre la persona dell'apprendista è decisamente al centro della dinamica pedagogica (il

⁹ FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2017.

tutore è poco più di un servo, assunto dall'aristocratico genitore). I ritmi sono per principio calibrati in situazione, e le attività possono agevolmente essere accompagnate da pratiche informali, dal gioco al prezioso strumento del colloquio educativo.

Al contempo, i limiti del paradigma sono altrettanto evidenti: esso disegna una concezione profondamente elitaria dell'educazione, costosa e riservata a pochi. La natura aristocratica dell'educativo orale, ulteriormente confermata dall'inaccessibilità dei saperi, attingibili solo attraverso la mediazione del maestro e del sapiente.

Persino la fruizione delle Sacre Scritture è riservata a pochi, attraverso lo strumento perfetto e immodificabile della lingua latina, prevenendo così ogni tipo di errore (ma anche di interpretazione storica e di approfondimento).

È facile immaginare la rivoluzione culturale accaduta con l'invenzione della stampa: essa, infatti, non contribuì semplicemente alla disponibilità delle informazioni, ma ne modificò profondamente la "distribuzione", dalle modalità "produttive" della tradizione orale alle modalità "riproduttive" della tipografia.

Non è un caso che di lì a poco mutò radicalmente il modo di fare scuola, introducendo quello che è possibile denominare l'educativo cartaceo, contrassegnato da un pacchetto di strumenti e metodi riconducibili a lezioni, libri, interrogazioni e voti. La relazione educativa si sfuma, spostandosi dal modello duale-tutoriale all'assetto frontale e cattedratico, che ancora oggi prevede la trasmissione efficiente dei saperi dall'insegnante ad un numero considerevole di alunni, posizionati nei banchi in una posizione che consenta loro di ascoltare e scrivere, riproducendo a loro volta i saperi.

Infine l'avvento di Internet, dei nuovi media e dei social, insomma, di quella che Floridi in modo sagace denomina *infosfera*: gli studenti di oggi sono costantemente connessi e impegnati a interagire sui social network, portando con sé motivazioni e stili di apprendimento profondamente diversi da quelli di ieri. Non migliori o peggiori, semplicemente diversi.

Ciò che ci attende, ben prima del Coronavirus, è il non facile impegno del ripensamento globale della relazione educativa, a partire da, ma ben oltre il fattore tecnologico, allo scopo di studiare entro quale scenario, e a quali condizioni/limitazioni, il cambiamento in atto possa andare a vantaggio dell'educazione di questa e delle prossime generazioni.

Se si è di fronte ad un cambiamento di paradigma, è necessario non semplicemente inserire le tecnologie dentro il modello attuale, ma trasformare il modello stesso. Non si mette vino nuovo in otri vecchi, altrimenti il vino nuovo spacca gli otri, si versa fuori e gli otri vanno perduti. Fuori dalla metafora evangelica, inserire le tecnologie e Internet dentro la classe tradizionale potrebbe essere un'operazione non solo inutile, ma persino pericolosa.

3. La difesa contro l'educativo digitale

La scuola italiana prima del COVID-19 stava strenuamente resistendo al cambiamento, arroccata sul suo tradizionale compito di alfabetizzazione, e dunque incline a difendersi dai pericoli del digitale, salendo sui bastioni della disciplina e del presunto dovere di trasmissione culturale. I nuovi media faticavano ad essere accolti nel loro potenziale educativo, fecondo di possibili sviluppi sul piano della flessibilità e della personalizzazione.

Naturalmente ogni scuola e ogni docente esprime un consenso sulla linea dei principi pedagogici generali: valori come la personalizzazione, l'attenzione a tutte le dimensioni del fanciullo e l'allargamento del curriculum ad una gamma ampia di competenze, comprendenti anche quelle civiche e socio-emotive, non sono in discussione. Al contempo, tuttavia, esse rischiano di rimanere parole vuote, se non sono accompagnate da una coerente riflessione metodologica, che ne individui le possibili traduzioni sul piano della prassi, e dunque considerando anche il contesto.

Tuttavia, quando si affronta la questione del come, allora si manifestano le resistenze, che si esprimono sovente mediante il gioco del "sì, però..."¹⁰. Il "sì" rappresenta la parte compiacente, atta a manifestare stima nei confronti degli innovatori (considerati spesso e bonariamente come visionari); il "però" rappresenta il prudente approdo al realismo, connotato da alcune traiettorie che Zhang elenca in questo modo:

- le scuole e i docenti sono troppo impegnati e la situazione è troppo problematica per poter affrontare anche la questione dell'innovazione;
- gli standard nazionali e le relative azioni di vigilanza rappresentano un impedimento ai percorsi di cambiamento, pur augurabili;
- le famiglie ed altri *stakeholders* sono contrari al cambiamento, ostacolando di fatto qualsiasi traiettoria innovativa;
- infine, non ci sono le risorse economiche, organizzative e strumentali per intraprendere la strada del cambiamento.

In realtà, una visione di scuola adatta al contesto e attenta all'evoluzione non solo dei *media*, ma anche dei bisogni educativi, potrebbe paradossalmente costituire la via d'uscita proprio a quei problemi che vengono segnalati come im-

¹⁰ Cfr. BERNE E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Firenze, 2018.

Anche Zhao riprende questa considerazione, definendola "yes but mindset", cfr. ZHAO Y. - EMLER T.E. - SNETHEN A. - YIN D., *An education crisis is a terrible thing to waste. How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*, Teachers College Press, 2019.

pedimento ad essa. Infatti, una volta entrati nel nuovo paradigma, alcuni problemi tendono a scomparire: famiglie e istituzioni vengono coinvolte in uno scenario diverso, allontanandosi dal formalismo burocratico; il cambiamento organizzativo rivoluziona il *setting* didattico, ricollocando in uno scenario favorevole questioni annose come quella del rapporto numerico docenti/allievi e quella delle risorse strumentali.

Insomma, probabilmente dietro alla resistenza c'è di più di una sommatoria di problemi da affrontare: semplicemente, mentre adottare una singola metodologia può essere un'operazione abbastanza lineare, entrare in un nuovo paradigma è tutt'altra cosa, dando perciò luogo ad una corrente impetuosa di obiezioni e dinieghi.

Nulla di nuovo, d'altronde; infatti era già successo: il mondo dell'educazione durante il Seicento aveva reagito con vigore contro il demonico strumento del libro stampato. Filippo di Strata, educatore, tutore e religioso domenicano, aveva scritto: *"Il mondo è andato avanti benissimo per seimila anni senza la stampa, e non c'è alcun motivo perché le cose debbano cambiare adesso. La stampa corromperà i giovani che avranno facile accesso a testi scandalosi; le traduzioni in volgare delle sacre scritture daranno luogo a errori grossolani; i volumi usciti dalle stamperie sono oggetti sudici, indegni di stare in dimore rispettabili; comprandoli, infine, si finanzia una razza (quella degli stampatori) che scialacqua i guadagni in vino e prostitute. Est virgo hec penna, meretrix est stampificata"*.

Ma egli sbagliava, e infatti nel corso del tempo il mondo dell'educazione ha per così dire "digerito" la novità della stampa, rintracciando le opportune contromisure, e massimizzandone i vantaggi: l'adozione del libro di testo ha infatti coniugato il principio dell'autorità, proprio della tradizione orale, con i vantaggi della riproduzione seriale, che ha portato la conoscenza nelle scuole e in ogni casa, sino ai giorni nostri, completando un percorso secolare di alfabetizzazione di massa.

Il nuovo modello di scuola, fatta di cattedre, banchi, libri, penne, registri, valutazioni numeriche, orari dettagliati e compiti a casa fu dapprima modellizzato dai gesuiti, nel celebre trattato *Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Jesu*, e poi definitivamente sancito in epoca di Rivoluzione Industriale, in quanto opportunamente individuato come strumento efficace per portare tutti gli studenti ad uno standard minimo di conoscenze, mediante l'introduzione dell'obbligo di istruzione.

Tutto questo, nel tempo, è diventato una sorta di grammatica di scuola¹¹, ovvero un insieme di regole e di ruoli che guida il funzionamento dell'istituzione

¹¹ TYACK, D. – W. TOBIN, *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal*, 31(3), 1994, pp. 453-479.

scolastica, in modo per così dire implicito e non detto. Né la grammatica della scuola, né la grammatica del linguaggio devono essere consapevolmente comprese per funzionare senza intoppi. In effetti, gran parte della grammatica della scuola è diventata così ben consolidata che in genere è data per scontata come lo sono le scuole stesse. È la deviazione dalla pratica abituale nella scuola (o dalla pratica abituale del parlare) che attira l'attenzione¹².

Già l'avvento delle tecnologie costituiva una prima potenziale (salutare?) minaccia per questa grammatica. Cosa succede alla scuola quando il tradizionale compito di trasmettere le conoscenze è messo in discussione dalla vorticosità della società dell'informazione? Il modo tradizionale di organizzare l'istruzione è adeguato ai giovani di oggi, i cosiddetti nativi digitali? Che tipo di autorità può avere il docente, quando l'informazione di cui era fonte esclusiva oggi è accessibile in modo straordinariamente rapido e gratuito? Possiamo ancora ragionare sul concetto di *standard* educativo, quando il processo storico di alfabetizzazione di massa è da intendersi concluso, mentre altre questioni vanno imponendosi, come ad esempio la demotivazione, la dispersione, l'analfabetismo emotivo e critico e la strage del talento? Non sarebbe meglio virare dal concetto di standard a quelli, pedagogicamente più densi, di personalizzazione e di educazione alla cittadinanza?

Come afferma la Raccomandazione Europea sulla modernizzazione dei sistemi di istruzione (2018), "[...] *la scuola, per tradizione luogo di acquisizione del sapere, è oggi affiancata da numerose altre fonti di informazioni accessibili. Le tecnologie moderne hanno liberato l'istruzione, aperto opportunità per attività educative multidimensionali e creato uno spazio educativo. Una sfida importante consiste nel rendere la scuola il luogo più interessante di questo spazio. Il ruolo dei sistemi di istruzione è quello di formare una persona completa, che si realizzi in ambito professionale, sociale, culturale e civico in un ambiente diversificato e globale*".

La Raccomandazione sinteticamente richiama un cambiamento sia negli obiettivi (dai contenuti alle competenze, dall'istruzione all'educazione) che nel metodo (attività educative multidimensionali). Queste istanze erano già vive prima del Coronavirus, anche se molto spesso temute e rimosse. Oggi, tuttavia, c'è un'altra pressante questione, che mina alla base l'ordinaria grammatica della scuola: i giovani possono tornare nelle aule alveare, stretti gli uni di fianco agli altri in spazi angusti, predisposti per il classico schema della lezione e dell'esercizio individuale controllato?

La risposta è no, almeno nell'immediato. Questo però non vuol dire che la didattica a distanza sia la soluzione definitiva: il Tofu non è formaggio, come ha

¹² Ibi, p. 454.

ironicamente commentato Yong Zhao sul suo Blog¹³. La didattica a distanza sta certamente aiutando il mondo della scuola a gestire una crisi, fornendo un modo temporaneo e alternativo di gestire i processi formativi, ma certamente prima o poi gli studenti torneranno nello spazio educativo, godendo degli innumerevoli vantaggi di una relazione reale e non virtuale.

4. Uscire dalla crisi: il vaccino dell'educativo digitale

La questione dunque diventa: trovato il vaccino la scuola sarà automaticamente guarita, e dunque autorizzata ad andare avanti esattamente come prima? O anche la scuola ha bisogno di un vaccino, che guarisca altre endemiche malattie, come la noia, la ripetitività e l'insignificanza? L'educativo digitale rappresenta un potente vaccino per rendere la scuola e i suoi abitanti immuni da un'emergenza che ha luogo da qualche decennio, e che consiste nel diuturno protrarsi dell'educativo cartaceo nel tempo dell'educativo digitale, stasi che produce le anomalie della demotivazione e del senso di inutilità, quando non il ritualismo acritico e dottrinale.

Questo vuol dire che il digitale rende la scuola efficace? La risposta è no. Non è lo strumento (media) che rende efficace l'insegnamento. Paradossalmente, l'educativo digitale può essere realizzato anche senza l'aiuto dei nuovi media: la scuola flessibile, non standardizzata e capace di personalizzare è stata messa in atto da grandi educatori, come don Milani, anche in assenza di tecnologie. Al contrario, è vero anche che le tecnologie possono essere usate per replicare la didattica tradizionale, ignorando la rottura paradigmatica che esse in qualche modo richiedono.

L'approccio tradizionale, infatti, si dimostra molto resistente, anche durante l'emergenza: mentre gli studenti sono a casa e apprendono a distanza, alcuni docenti tendono a replicare lezioni e contenuti che avrebbero tenuto a scuola, e che ora si sforzano di organizzare online, attraverso la cosiddetta modalità sincrona. Le principali indicazioni ministeriali e regionali durante l'emergenza raccomandano la modalità sincrona, considerando quella asincrona come una modalità secondaria, e poco consigliabile. La modalità sincrona del webinar, infatti, consente l'esatta e probabilmente folle replicazione dell'orario scolastico, fatto di un caleidoscopio di numerose discipline nell'arco di tempo di una sola mattinata: sullo sfondo l'inveterata esigenza del controllo, oltre che della trasmissione lineare delle conoscenze.

¹³ Cfr. <https://nepc.colorado.edu/blog/tofu-not-cheese>, citato da Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici italiani, <https://adiscuola.it/pubblicazioni/il-tofu-non-e-formaggio-reinventare-linsegnamento-durante-il-covid-19-ripensare-il-curriculum/>, pagina visitata il 29 aprile 2020.

A ben vedere, la modalità asincrona avrebbe potuto invece rappresentare un'opportunità per attivare gli studenti, consentendo loro di lavorare a progetti e compiti di realtà secondo i loro ritmi, modalità e tempi, interagendo, attraverso i molteplici canali offerti dai nuovi media, non solo con i propri docenti, ma anche con altri adulti significativi, con i compagni e con altri potenziali partner di apprendimento.

Insomma, la scuola piega la tecnologia ai suoi scopi e modalità consueti, invece di interrogarsi sul potenziale trasformativo che la tecnologia reca, potendo rendere la scuola più feconda nei suoi fini educativi più autentici. Da sottolineare a questo proposito la già proposta classificazione del rapporto tra tecnologia ed educazione fatta da Puentedura, nell'ambito del cosiddetto modello SAMR (Substitution Augmentation Modification Ridefinition). Il ricercatore espone quattro possibili modalità di integrazione della tecnologia nella didattica, due delle quali semplicemente migliorative (sostituzione e potenziamento), due invece di carattere trasformativo (modifica e ridefinizione)¹⁴.

Nelle cosiddette modalità migliorative, la tecnologia è usata per svolgere le medesime routine che venivano perseguite in sua assenza. L'insegnamento rimane centrato sul docente, che guida ogni aspetto della lezione. Nelle modalità trasformative, la tecnologia è usata immaginando nuove situazioni formative prima inconcepibili, spostando l'attenzione sul prodotto da realizzare, e mettendo decisamente lo studente al centro delle attività di apprendimento, rendendolo più curioso e intraprendente. La collaborazione diventa necessaria, e la tecnologia la rende possibile in modi flessibili e variati. Le interazioni e le discussioni sono sempre più spesso generate dagli studenti, per loro stesse esigenze di apprendimento e scoperta.

¹⁴ Cfr. HAMILTON E.R. - ROSENBERG J.M. - AKCAOGLU M., *The Substitution Augmentation Modification Ridefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, TechTrends, 2016, pp. 433-441.

Livello	Definizione	Esempio	Cambiamento
Sostituzione	La tecnologia è utilizzata per i medesimi compiti che venivano perseguiti in sua assenza	Gli studenti stampano le loro presentazioni	Nessuno. L'insegnamento rimane centrato sul docente, che guida ogni aspetto della lezione
Potenziamento	La tecnologia fornisce strumenti più efficaci per i medesimi compiti	Gli studenti eseguono un test di apprendimento attraverso Google	Ci sono alcuni benefici funzionali, come ad esempio l'immediato feedback sui risultati di apprendimento. L'istruzione inizia a spostarsi lungo il continuum tra docente e studente. Quest'ultimo potrebbe essere più motivato
Modifica	I comuni compiti scolastici sono trasformati dall'utilizzo della tecnologia.	Gli studenti realizzano un <i>podcast</i> del loro saggio su un argomento dato. La performance potrà così essere caricata in rete, o comunemente ascoltata anche in contesti e tempi differenti.	Ci sono cambiamenti significativi: gli studenti potrebbero impegnarsi di più sapendo che la loro prestazione potrà essere ascoltata anche da altre persone. L'interazione tra docenti e studenti si concentra sul prodotto da realizzare, e gli studenti potrebbero fare maggiori domande e porsi in modo più attivo
Ridefinizione	La tecnologia consente di affrontare nuovi compiti, prima inconcepibili	Agli studenti è chiesto di realizzare un reportage video su un dato argomento. Gli studenti possono suddividere il lavoro rintracciando articolazioni del reportage complessivo. Inoltre, possono in ogni momento contattare fonti ed esperti esterni all'ambiente scolastico	La tecnologia sposta decisamente sullo studente il centro delle attività di insegnamento/apprendimento. La collaborazione diventa necessaria, e la tecnologia la rende possibile. Le interazioni e le discussioni sono sempre più spesso generate dagli studenti.

Nell'esaminare questa modalità, come già affermavo nel 2016, risulta persino discutibile l'utilizzo dell'aggettivo "migliorativo" applicato ai primi due livelli del modello SAMR: un utilizzo della tecnologia senza un'idea pedagogica che lo ispiri e lo guidi rischia davvero di peggiorare l'efficacia dei sistemi scolastici, come anche l'esperienza attuale di didattica a distanza probabilmente in qualche modo riuscirà a dimostrare. C'è davvero da chiedersi come mai la tecnologia ha trasformato settori interi della società e dell'economia, come ad esempio l'agricoltura e il commercio, e non ancora la scuola, che tende invece ad assimilarla, in qualche modo a digerirla.

Come scriveva lo stesso Yong Zhao in un testo profetico, pubblicato ben prima dell'emergenza del Coronavirus, "*una crisi dell'educazione è una cosa terribile da sperarsi!*" Durante la crisi il compito del mondo dell'educazione non è solo quello di trovare un rimedio temporaneo, ma di trarre da essa ciò che è duraturo, in termini di cambiamento del sistema educativo.

Per approfittare di questa crisi l'educazione deve mantenere (rintracciare? riguadagnare?) il suo primato, a guida di un fenomeno in fondo "neutro" come quello della tecnologia. Già Heidegger aveva denunciato, in ambito filosofico, i rischi di una *techne* svincolata dall'umano. Se è vero che la tecnologia, specie quando provoca cambiamenti paradigmatici, stimola una riflessione, ed anche una trasformazione, sugli e degli stili educativi, è vero anche che senza mediazione pedagogica la tecnologia può rivelarsi più un pericolo che un fattore di sviluppo. Ma è vero anche, sempre citando Heidegger, che là dove c'è pericolo c'è anche la salvezza: senza il pericolo della tecnologia e del virus, la scuola sarebbe probabilmente rimasta identica, mentre gli studenti no.

Insomma, è ovvio che occorre tornare a scuola, ma nelle stesse modalità precedenti? In realtà, l'attuale contingenza può rappresentare un'opportunità straordinaria, per ripensare le variabili del cosiddetto curriculum implicito: spazi, tempi, raggruppamenti. Già nella citata pubblicazione si era espressa la speranza che, laddove aveva almeno parzialmente fallito la parentesi pedagogica, avrebbe potuto riuscire il fattore tecnologico: i nuovi media, infatti, richiedono mutamenti radicali nel modo di concepire il rapporto tra insegnamento e apprendimento. Ora, a quattro anni di distanza, l'emergenza pandemica può funzionare da inedito amplificatore (o acceleratore) del cambiamento, certamente partendo da motivazioni igieniche, ma raggiungendo ben presto il piano delle istanze pedagogiche e didattiche.

Insomma, se il COVID-19 ci ammonisce dicendoci che la didattica tradizionale è pericolosa, perché impedisce il distanziamento sociale, il cambiamento di paradigma ci dice qualcosa di più forte e radicale: la scuola tradizionale è moribonda, perché ostacola la creatività, la collaborazione e la personalizzazione.

5. Non ri-partenza, ma partenza: la grammatica dell'educativo digitale

Per tornare al paragone già usato più sopra, forse cambiare la grammatica della scuola è addirittura impossibile, così come non è possibile cambiare la grammatica della lingua italiana: è radicato, infatti, il pregiudizio su cosa significhi in effetti l'essere scuola, e quali ne siano le regole definitorie.

Per cambiare la grammatica, occorre cambiare la lingua: forse dobbiamo uscire dal linguaggio dell'istruzione, ed entrare definitivamente in quello dell'educazione, e della sua particolare grammatica, con regole e consuetudini differenti.

La grammatica dell'istruzione, o dell'educativo cartaceo, può essere a grandi linee riassunta come segue:

- prevalenza della lezione frontale, a fine di veicolazione di saperi;

- organizzazione degli spazi a funzione trasmissiva (cattedra, strumenti di presentazione, banchi, etc.);
- rapporto quasi esclusivo tra insegnante e classe, intesa come gruppo intero, in condizione passiva di ascolto;
- orario scolastico frammentato per discipline, con un numero generalmente elevato di docenti;
- uso massivo del libro di testo come strumento di fruizione passiva e riproduttiva di conoscenze;
- valutazione sommativa di saperi, sotto forma di riproduzione mnemonica degli acquisiti.

La grammatica dell'educativo digitale può invece essere rappresentata dalle seguenti possibili coordinate trasformative¹⁵:

- dall'aula all'articolazione di spazi differenziati per ricercare, collaborare, connettersi, in presenza ma anche in remoto;
- dall'orario scolastico al tempo di lavoro, non necessariamente confinato in un quadro rigido;
- dal gruppo classe a piccoli raggruppamenti (team cooperativi), in presenza ma anche a distanza;
- da discipline a compiti di realtà, cross culturali e in grado di stimolare una molteplicità di competenze, anche e soprattutto sociali, civiche ed emotive;
- da risorse didattiche rigide e mnemoniche a una molteplicità di fonti, cartacee e digitali;
- da insegnanti ex cathedra a insegnanti facilitatori, registi di esperienze di apprendimento.

Nello spazio che segue verrà dedicata attenzione ad alcune di queste dimensioni organizzative, che costituiscono per così dire il curriculum implicito, o la grammatica, della scuola educativa. Come si potrà vedere, la tecnologia rimane in secondo piano, mentre emergono variabili ben più importanti, come il modo di organizzare lo spazio, il tempo e i raggruppamenti.

5.1. Lo spazio educativo: da classi a zone di apprendimento

Se nell'emergenza del virus si affronta la questione dello spazio in ottica conservativa, allora non rimane altra chance che creare dei turni di presenza, riducendo

¹⁵ Un lavoro in questa direzione è in allegato al già citato volume di FRANCHINI R., *Linee Guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*, op. cit. Si tratta di un documento che è frutto di una Consensus Conference, e che riassume i cambiamenti necessari lungo quattro domini o ambiti: pedagogico, didattico, organizzativo e tecnologico. Cfr. <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/leneeguida-apprendimento.pdf>

la concentrazione degli studenti presenti, e utilizzando la Didattica a Distanza con quelli lasciati a casa. E' evidente che si tratta di una soluzione che non mette in discussione lo scenario tradizionale (la grammatica dell'istruzione).

In realtà, per favorire il cambiamento, e allo stesso tempo ridurre al minimo il rischio del contagio, occorre riconsiderare l'organizzazione dello spazio scolastico, prevedendo più tipologie di *setting*, andando oltre la tradizionale distinzione tra aule, corridoi e spazi condivisi. Superando questa rigida distinzione, e non dovendo far riferimento pedissequo al formato dell'aula, diventa possibile non solo reperire altri spazi al di fuori della scuola, ma anche utilizzare in modo più efficace e pervasivo ambienti già disponibili, e spesso sotto utilizzati, come corridoi, androni, mense, spazi esterni, etc.

Gli spazi educativi dovrebbero avere una funzione variabile, ad esempio:

- alcune aule per il lavoro frontale, o generiche o specifiche per ambiti culturali, scientifici o tecnologici;
- spazi, non necessariamente all'interno delle aule, per il lavoro cooperativo a piccoli gruppi;
- spazi per il lavoro e la ricerca individuale;
- spazi per il lavoro virtuale in videoconferenza.

Un esempio concreto di questo modo di organizzare lo spazio educativo è rappresentato dal progetto *Future Classroom Lab dell'European School Network*; in esso si immagina una scuola organizzata non secondo il principio delle classi, ma secondo il principio delle zone di apprendimento, ovvero del tipo di operazione o mandato intellettuale che gli studenti si trovano a dover affrontare (lezione, lavoro individuale, lavoro cooperativo, ricerca, scambio, creazione di prodotti culturali)¹⁶.

In ogni tipologia di spazio, persino dalle aule, la limitazione di arredi come cattedre, predelle e lavagne fisse dovrebbe facilitare il distanziamento sociale, facilitando la flessibilità organizzativa. Gli arredi tipici della lezione frontale devono essere collocati negli spazi riservati a questo tipo di attività. Negli spazi dedicati al lavoro cooperativo, al contrario, si può tranquillamente eliminare questo tipo di strumentazione, liberando metri quadri per l'interazione costruttiva.

5.2. Il tempo educativo: da orario a tempo di lavoro

L'organizzazione tradizionale del tempo scuola prevede la concentrazione degli allievi in un arco temporale ristretto; inoltre, il tempo è tendenzialmente frammentato entro un orario dettagliato, costruito per facilitare la trasmissione

¹⁶ Cfr. European School Network (2017, Guidelines on Exploring and Adapting learning spaces in school, scaricabile dal sito http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf

culturale entro lo stereotipo dell'ora di lezione. Se questo scenario rimane immutato, per ripartire si renderà inevitabile lo scaglionamento delle presenze degli studenti (magari per orari ridotti), o la già paventata turnazione tra presenza e remoto.

L'educativo digitale spinge a cambiare i presupposti, indebolendo la nozione di orario, e collegando l'articolazione del tempo intorno al tipo di lavoro e di mandato assegnato agli studenti.

In realtà, per stimolare l'autonomia, la creatività e l'autoregolazione dei ragazzi è opportuno strutturare adeguati periodi di tempo lasciati alla loro iniziativa e responsabilità, diminuendo considerevolmente i tempi dedicati ad attività (lezioni) condotte direttamente dal docente, e dando ampio spazio all'apprendimento basato su progetti.

Per fare questo, sarebbe opportuno evitare l'affidamento dei ragazzi ad un numero considerevole di insegnanti nell'arco della stessa mattinata, raggiungendo, se possibile, il principio "una mattinata, un docente". In questo modo, è il docente a decidere come strutturare il tempo a disposizione degli studenti, creando una sequenza di lavoro *blended*, fatta di brevi lezioni, assegnazione del mandato di lavoro, sostegno e supervisione, verifica. L'articolazione qualitativa del tempo rende così possibile evitare il grande numero, in quanto ad esempio la stessa breve lezione può essere ripetuta a piccoli gruppi diversi nell'arco della stessa mattinata, mentre gli altri studenti lavorano o in gruppo o individualmente. Naturalmente, è anche possibile immaginare che la breve lezione, preliminare al mandato di lavoro, sia erogata in modalità *flipped*, contribuendo nuovamente ad evitare la concentrazione di molti studenti nella stessa aula.

Durante il tempo nel quale gli studenti lavorano individualmente o in piccolo gruppo, il docente si colloca in posizione laterale (non frontale) lasciandosi coinvolgere in attività di supporto, aiuto, consiglio, personalizzazione.

Queste considerazioni comportano una modifica, già giuridicamente possibile, ad uno stereotipo largamente invalso, quello che prevede che il singolo docente svolga le sue ore con una classe lungo tutto l'arco dell'anno scolastico, con una scansione rigida, che dispone ad esempio quattro ore di italiano settimanali, alla seconda ora del lunedì, alla terza e quarta del mercoledì, e alla prima del venerdì (molti insegnanti per altro sanno che, come affermava Einaudi, già la quarta ora di insegnamento è inservibile, con studenti stanchi, gambe e braccia inquiete e disattenzione generale).

In realtà, non c'è alcun divieto che impedisca che il docente di italiano svolga il suo quantitativo orario con una classe nell'arco di due o tre mesi, concentrando le sue ore in alcune giornate, con periodi estesi di tempo, che egli a quel punto non potrà (fortunatamente) usare per fare lezione, ma che utilizzerà per attivare gli studenti su mandati di lavoro attraenti e forieri di apprendimento non solo linguistico, ma etico e culturale.

Altro aspetto importante, lo spazio educativo potrebbe essere utilizzato per l'intera giornata, anche mediante una turnazione, che tuttavia non riguarda due porzioni di classe (una in presenza e una in remoto), ma riguarda gruppi di insegnanti e studenti, che utilizzano il tempo in modo flessibile e produttivo.

5.3. Dalla classe ai gruppi cooperativi

La didattica a distanza durante il coronavirus ha lasciato intravedere la possibilità di superare il tradizionale abbinamento docente-gruppo classe. In via del tutto teorica, uno studente siciliano avrebbe potuto tranquillamente frequentare una lezione di un docente della Lombardia, e viceversa. Ora, mentre si pensa alla ri-partenza, se si rimane all'interno della grammatica scolastica, l'emergenza diventa particolarmente sfidante: come ri-creare le classi? La risposta conservativa è quella più volte citata: scaglionamento e turnazione.

Uscendo da quella grammatica, la domanda diventa: come articolare le classi in gruppi di apprendimento? come prevedere tempi di apprendimento individuale, sotto la guida, in presenza o in remoto, dei docenti?

Mentre nella grammatica dell'istruzione il gruppo esteso rappresenta la modalità più economica per trasmettere contenuti ad un ampio numero di studenti (al limite anche ben al di là del numero previsto dalle classi, come accade ad esempio all'Università), per promuovere in modo compiuto la responsabilità individuale, anche ai fini della valutazione, e suggeribile predisporre momenti di lavoro, ricerca e produzione individuale. Questa modalità di lavoro, inoltre, favorisce ulteriormente il profilo della personalizzazione.

Sarà importante, in questa prospettiva, dedicare del tempo per insegnare ai ragazzi ad eseguire tesi, ricerche e produzioni personali, per poi strutturare modalità di lavoro individuale (es. tesi, ricerche, produzioni), commisurate al livello e al percorso formativo del singolo studente.

Poi, naturalmente, l'apprendimento cooperativo: il nuovo paradigma richiede il coraggioso passaggio dalle componenti individualistiche, selettive e competitive del sistema di istruzione a quelle collaborative del sistema educativo, approfittando dell'introduzione della tecnologia per potenziare i momenti e i tempi dedicati alla cooperazione, allo scambio e alla valorizzazione delle differenze.

Occorrerà dunque inserire nei mandati di lavoro e nei progetti forme di apprendimento cooperativo, valutando, oltre agli esiti in termini di competenze culturali e professionali, anche le competenze personali, sociali ed emozionali.

Al contempo, nel tempo educativo è opportuno inserire progetti e percorsi di apprendimento socioemotivo in modalità esplicita, e non solo trasversale, promuovendo negli studenti quelle competenze e abilità sociali che consentano loro di interagire in modo costruttivo, risolvendo problemi ed elaborando pro-

dotti in modo collaborativo e coinvolgendo l'apporto di tutti i membri del gruppo di lavoro¹⁷.

Il gruppo di lavoro, composto ordinariamente da tre/quattro studenti, in linea con le evidenze di letteratura, sarà preferibilmente stabile ed eterogeneo per capacità e livello, in modo tale da indurre forme di *peer education*, adeguatamente sostenute dalla presenza attiva del docente (senza escludere gruppi di livello per attività di recupero).

5.4. Dal libro di testo alle fonti culturali

L'educativo digitale rende sostanzialmente obsoleta l'adozione del libro di testo, strumento invece fondamentale all'interno dell'educativo cartaceo, dei suoi obiettivi (alfabetizzazione) e strumenti. Nel nuovo scenario occorre infatti diminuire la funzione di riproduzione culturale, favorendo l'attività creativa degli allievi.

Le risorse didattiche devono aiutare l'educatore nel predisporre situazioni e contesti in grado di stimolare l'iniziativa, la responsabilità e la creatività degli studenti. Il libro di testo, al contrario, corrisponde ad un'idea di sapere fisso, non costruito e non criticabile. Oggi è necessario stimolare gli studenti a confrontarsi con fonti multiple, coltivando allo stesso tempo abilità di esplorazione, critica e rielaborazione.

La scuola non adotta la logica del libro di testo, né sotto forma cartacea né sotto forma digitale. Questo non vuol dire che nello spazio educativo saranno presenti solo risorse digitali, ma che in esso saranno presenti più libri di ambito disciplinare e pluri-disciplinare, meglio se messi a disposizione all'interno di aule tematiche (es. l'aula di matematica), in grado di integrare e ricondurre a sintesi le altre fonti fruite dagli studenti.

In questa logica, la scuola agevola la fruizione di biblioteche interne ed esterne, di biblioteche digitali (ovvero di una pluralità di libri o di moduli di contenuto) e più in generale di base-dati di informazioni. Agli studenti potrebbe essere chiesto di costruire "*libri di testo*", sotto forma di eBook, anche in funzione dell'esame finale.

Naturalmente, specie negli ordini scolastici inferiori, è bene che l'educatore selezioni le fonti disponibili, ma l'azione del fornire contenuti e argomenti può e

¹⁷ Come è ormai universalmente noto, l'apprendimento esplicito delle competenze socio-emotive ha una ricaduta positiva sugli apprendimenti culturali, anche in presenza di un tempo ridotto dedicato a questi proprio per la presenza di ore specifiche dedicate allo sviluppo emotivo. Per un approfondimento si può vedere DURLAK J.A. - WEISSBERG R.P. - DYMNIICKI A. - SCHELLINGER K., *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, Child Development, 82 (1), 2011.

deve essere gestita anche in modo indiretto, elaborando materiali multimediali oppure selezionando dalla rete quelli già disponibili, in varie forme. Gli insegnanti, dunque, reperiscono fonti e materiali affidabili per la ricerca e lo studio (videolezioni, siti Internet, libri, *podcast*, etc.), e li indicano in forma chiara agli studenti (ad esempio fornendo sitografie, bibliografie, etc.).

Al contempo, gli insegnanti sono chiamati ad educare gli studenti alla fruizione dei materiali, stimolando il loro senso critico e sottolineando i vantaggi legati alla fruizione non sincrona dei contenuti (es. possibilità di riascoltare, di confrontare, di fare sintesi, etc.).

La lezione frontale è utilizzata in modo bilanciato (*blended*) con le nuove risorse: attraverso di essa l'insegnante traccia il percorso, fa sintesi di quanto appreso e pone le basi per la ricerca di nuove conoscenze.

Infine, è ormai indispensabile predisporre esperienze che coinvolgono il contributo del mondo esterno sociale e culturale: allo scopo di rendere le attività di apprendimento il più possibile sensate, ovvero autentiche, è necessario rendere per così dire trasparenti le mura scolastiche, mettendo gli studenti a contatto con il contesto reale, mediante dialoghi, reali o virtuali, con il mondo esterno. Per realizzare questo obiettivo, può essere suggeribile "esporre" il lavoro degli studenti alla valutazione esterna, ad esempio mediante *blog* e *social network*.

Infine, nell'ambito della cosiddetta infosfera, occorre lavorare ad una nuova cittadinanza digitale, insegnando valori legati alla propria presenza responsabile in rete, anche contribuendo a migliorare i contenuti online.

5.5. Il curriculum: dagli standard di istruzione alla crescita personale

Un motto abbastanza frequente nei discorsi intorno alla riforma della scuola è quello con cui si afferma che occorre "alzare gli standard". Dietro a questa espressione, apparentemente inattaccabile, c'è una logica in realtà discutibile: alzare gli standard eleva davvero la qualità del sistema educativo? Una possibile risposta si annida in una considerazione semplice e diretta: standard significa "uguale", e pertanto la standardizzazione rappresenta una dinamica opposta a quella della personalizzazione.

Come spesso accade nelle questioni educative, si entra qui in una sorta di dilemma, ovvero non nella scelta (facile) tra ciò che è bene e ciò che è male, ma nella scelta (complessa) tra due beni, ovvero di ciò che può rappresentare un bene maggiore in un dato contesto storico-geografico. Elevare lo standard, portando tutti ad un livello elevato di conoscenze e competenze, ha senz'altro un valore, e lo ha avuto senz'altro nel periodo storico in cui l'obiettivo principale era la lotta contro l'analfabetismo.

Tuttavia, nell'attuale contesto elevare gli standard non è probabilmente la scelta migliore, dato che la problematica educativa prevalente non sembra essere quella legata alla povertà culturale, e alla conseguente esigenza di democratizzare la cultura, quanto quella relativa a fenomeni come la fragilità socio-emotiva, la demotivazione, la dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile. Nel contesto storico attuale, mentre i nuovi media rendono facilmente accessibili le conoscenze, non accade così per il senso critico, la capacità di collaborare, l'iniziativa, la resilienza e il senso civico. Insomma, oggi probabilmente occorre elevare la personalizzazione, non la standardizzazione.

Da questa prospettiva si comprende meglio la Raccomandazione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018: si riafferma il principio che l'apprendimento deve riguardare la competenza intesa come una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamento, assegnando infine un peso inedito a competenze sociali e personali, che possono essere coltivate soltanto in contesti cooperativi e di elevata personalizzazione.

Come ha scritto Giorgio Chiosso, riprendendo "le 3 E di Howard Gardner" (*excellence, engagement, ethics*) la scuola ha oggi come compito la promozione della vita buona, secondo la triplice rotta della conoscenza delle regole del vivere civile, la disponibilità a mettersi in gioco in prima persona e la capacità di prendere la giusta decisione, tutto questo in un ambiente culturalmente ricco, tale da favorire lo studio sensato, il pensiero divergente e l'attitudine a interpretare la realtà secondo categorie critiche e responsabili.

Per altro, considerare il curriculum come un insieme elevato, o per meglio dire ampio, di conoscenze, costringe all'utilizzo praticamente esclusivo di lezioni frontali (il mezzo più rapido per trasmettere in modo sicuro grandi quantità di conoscenze e di controllarne la ricezione) e di risorse rigide, come il libro di testo. Considerare il curriculum come un set di competenze, da coltivare in un contesto culturalmente ricco, apre invece lo spazio alle dimensioni della ricerca, della collaborazione, della progettazione e produzione di oggetti culturali e professionali.

Occorre dunque togliere ogni equivoco a documenti come le Indicazioni Nazionali, esplicitando meglio che l'esito atteso dei processi educativi non consiste in un "programma", ovvero in una scansione sequenziale di conoscenze e contenuti, ma in alcune (poche) competenze personali, culturali, sociali e professionali, alimentate in modo creativo e flessibile dal confronto con elementi di conoscenza e dal sostegno di alcune indispensabili abilità, sotto la scelta e la guida attenta dell'educatore.

Anche le prove finali (esami di qualifica e di maturità, come anche le valutazioni intermedie) dovranno essere ispirate da questa opzione, evitando di richiedere agli studenti prestazioni mnemoniche e standardizzate su ampi cataloghi di conoscenze seriali, ma stimolando la creazione attiva di prodotti culturali, da

valutare con strumenti diversi (es. rubriche di competenza) rispetto ai tradizionali test.

5.6. L'insegnante: da docente ad educatore

L'introduzione dei dispositivi mobili nei sistemi di istruzione trasforma profondamente il paradigma educativo, ridimensionando le azioni di istruzione e aprendo spazi inediti per la relazione tra insegnante e allievo. In linea con la Raccomandazione Europea sulla modernizzazione dei sistemi di istruzione, i docenti dovrebbero imparare a "delegare" alla tecnologia alcuni aspetti della funzione di insegnamento, per liberare tempo ed energia per la relazione con gli allievi.

Per fare questo, diventa centrale la metodologia dell'apprendimento per progetti: l'insegnante valorizza la funzione istruttiva di oggetti didattici come videolezioni, *tutorial*, *podcast*, etc. e più in generale di piattaforme di apprendimento, al fine di liberare tempo per la relazione con gli allievi e favorire la personalizzazione.

L'istanza educativa, prima del Coronavirus, induce un drastico ridimensionamento di una funzione sin troppo sopravvalutata: il controllo. Tradizionalmente i docenti sono chiamati a decidere oggetti, tempi e obiettivi delle azioni formative, controllandone l'esecuzione sia durante che al termine delle pratiche didattiche. Nell'educativo digitale, occorre promuovere maggiormente la responsabilità, l'autoregolazione e il senso di maturità degli studenti, aumentando le situazioni nelle quali ci si assume il rischio educativo, attraverso l'istanza della delega e della fiducia. Così facendo si limita il pericolo che il principio del controllo conduca alla passività o alla trasgressione, favorendo al contrario il circolo virtuoso che dalla fiducia conduce alla responsabilità.

Il rischio della grammatica scolastica è quello di focalizzare l'attenzione sulla conformità (correttezza) piuttosto che sulla responsabilità (competenza) degli allievi. Il nuovo paradigma invita a diminuire la tipologia di prestazioni che richiedono forme di riproduzione dei saperi, per aumentare la frequenza di compiti e itinerari che richiedono forme autonome e creative di elaborazione di oggetti culturali.

L'abilità cruciale chiesta all'educatore è quella di saper costruire mandati di lavoro che, impedendo le forme ripetitive del "copia e incolla", richiedano agli studenti forme creative di produzione culturale, stimolando il pensiero divergente e la libertà di espressione.

L'iniziativa si sposta, consapevolmente e organicamente, dall'insegnante allo studente, diminuendo il tempo dedicato a lezioni di tipo trasmissivo e favorendo al contrario situazioni che richiedono iniziativa, soluzione di problemi e creazione di prodotti culturali.

In questo scenario, occorre potenziare negli insegnanti la mentalità educativa e le competenze relazionali, mediante iniziative di aggiornamento che si focalizzino sulla relazione educativa, incentivando al contempo i docenti capaci di innovare le prassi didattiche, spingendoli a condividerle con gli altri membri dell'equipe educativa.

5.7. Le condizioni organizzative: da apparati burocratici a comunità educanti

La scuola prima del Coronavirus rassomigliava ad un apparato industriale, ammalato di fordismo, all'interno del quale si svolgono funzioni esecutive, regolate da procedure e tempi rigidi. Nel grande meccanismo, ogni ingranaggio è sostituibile, aspetto che ha reso in qualche modo sopportabile il grande turnover di insegnanti e dirigenti scolastici. In uno scenario nel quale un insegnante obbedisce al principio dei quattro "uno" (un insegnante, una classe, una materia, un'ora di lezione) che cosa impedisce che a novembre l'equipe dei docenti non sia ancora stabile, perché composta da docenti di terza fascia, a tempo determinato? E se le funzioni didattiche sono ripetitive, che cosa osta al principio che un manager gestisca più plessi, dovendo semplicemente amministrare elementi burocratici?

Nell'educativo digitale, le variabili appena descritte (spazi, tempi, gruppi, risorse, ruolo educativo) contrassegnano un'organizzazione educativa, che per funzionare come tale (come comunità educante) richiede:

- una funzione alta di progettazione, supporto e supervisione, insomma, un coordinamento educativo e didattico forte, rigoroso e puntuale;
- un'equipe educativa stabile, affiatata e dotata di tempi per formazione, supervisione e confronto.

Per questo, prima di partire (non di ri-partire) è forse opportuno prendersi un poco di tempo, quel tempo che consente di predisporre le condizioni organizzative per progettare e gestire scuole flessibili e intelligenti. Per raggiungere almeno in parte questo obiettivo, è forse consigliabile che il nuovo anno scolastico inizi ad ottobre: senza perdere tempo, nulla vieta però che il mese di settembre venga dedicato a momenti personalizzati di recupero e approfondimento del presente anno scolastico, mentre a tutti i livelli, nazionale e locale, i dirigenti approntino le condizioni per partire (non ri-partire) in un nuovo scenario, indotto dal virus, ma ben oltre la mera esigenza di prevenzione dal contagio.

Altro aspetto da considerare, in questa strana epoca che tende a sopravvalutare la sicurezza sull'educazione, occorre probabilmente riconfigurare i sistemi regolamentari in modo tale da consentire spazi e tempi di sempre maggiore autonomia e responsabilità nella vita scolastica degli studenti (dando evidenza

di queste scelte nei documenti sulla sicurezza, nei progetti educativi o Piani dell'Offerta Formativa).

Anche la famiglia deve essere opportunamente coinvolta nel cambiamento di paradigma, in un nuovo contratto educativo che metta in chiaro le modalità entro le quali la scuola decide di educare gli studenti all'autoregolazione e alla responsabilità, allo sviluppo di competenze e alla relazione, entro un sistema sufficientemente sicuro.

6. Conclusione

La dislocazione di spazi fisici e virtuali, la collaborazione in presenza e a distanza, l'utilizzo intelligente di tecnologie dovrebbero consentire di affrontare l'attuale emergenza in un'ottica non difensiva, ma attiva e creativa, non limitando le opportunità educative, ma amplificandole a dismisura. Flessibilità organizzativa e modello *blended* aiuteranno a non vedere i cambiamenti come una pura risposta al virus, ma come il futuro dell'istituzione educativa, capace di non fermarsi a mere regolamentazioni attuate nel nome della sicurezza, ma di rilanciare e trasformarsi, immaginando un nuovo modello organizzativo, nel nome dell'educazione e del successo formativo. Insomma, non si tratta semplicemente di amministrare una crisi, ma di trarre da essa quelle indicazioni che ci portano avanti, invece di difendere lo status quo. Come affermava Albert Einstein, la crisi è sempre un'opportunità.

Bibliografia

- BERNE E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Firenze, 2018.
- CHIOSSO G., *Educazione alla cittadinanza. Uno sguardo al passato, prospettive per il futuro*, in *Rassegna CNOS*, 3, 2019, pp. 33-42.
- KUHN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 2009.
- DURLAK J.A. - WEISSBERG R.P. - DYMICKI A. - SCHELLINGER K., *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, *Child Development*, 82 (1), 2011.
- EUROPEAN SCHOOL NETWORK, *Guidelines on Exploring and Adapting learning spaces in school*, 2017, scaricabile dal sito http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2017.
- FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP*, Roma, 2016.
- HAMILTON E.R. - ROSENBERG J.M. - AKCAOGLU M., *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, *TechTrends*, 2016, pp. 433-441.
- PELLERAY M., *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la costruzione dell'identità professionale. Terza parte: le competenze personali, sociali e imprenditoriali*, in *Rassegna CNOS* 3, 2019, pp. 45-56.
- POPPER K.R., *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, Einaudi, Torino, 2010.
- TYACK D. - W. TOBIN, *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal*, 31(3), 1994, pp. 453-479.
- ZHAO Y. - EMLER T.E. - SNETHEN A. - YIN D., *An education crisis is a terrible thing to waste. How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*, Teachers College Press, 2019.