

## **Reale e virtuale a scuola tra apprendimento e didattiche .2**

Pier Cesare Rivoltella

(Nuova Secondaria 4/2011)

### **I PASSI DELLA VIRTUALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO. DALLA FORMAZIONE A DISTANZA, CHE RIGUARDA IL LIVELLO FISICO DI QUESTO PROCESSO, AL NUOVO PROFILO DI DOCENTE, SENZA AULA, NÉ CATTEDRA, NÉ TESTO.**

Nel numero precedente, introducendo la nostra riflessione sul tema del virtuale e della virtualizzazione nella scuola, abbiamo definito il termine mostrandone l'evoluzione concettuale dagli inizi – negli anni '90 – in cui esso alimentava gli entusiasmi nei confronti di quella che sembrava essere una vera e propria "dimensione parallela", fino all'attuale ibridazione con le pratiche e gli oggetti che appartengono comunemente al nostro muoverci e agire sociale. In questa evoluzione, il motivo originario che ne ha accompagnato la genesi e l'affermazione sociale è senza dubbio lo stretto rapporto che lega la virtualizzazione con l'annullamento dello spazio. Virtualizzare significa rimuovere i vincoli che nella comunicazione sono sempre stati rappresentati dalla necessità di condividere con chi parla il luogo entro cui egli parla e avviene la comunicazione. Quest'idea costituisce la chiave di accesso per comprendere come la virtualizzazione sia stata recepita (e tradotta in applicazioni didatticamente utilizzabili) in ambito formativo e scolastico. Si può descrivere questa ricezione a tre livelli: fisico, cognitivo e organizzativo. Ci soffermeremo in questo contributo sui primi due per tornare sull'ultimo in un prossimo articolo.

#### **IL LIVELLO FISICO: L'AULA VIRTUALE**

In una cultura a oralità primaria (Ong, 1984), cioè in una cultura orale che ancora non conosca la scrittura, la condizione perché una comunicazione avvenga è che chi parla e chi ascolta condividano lo stesso luogo. Questo è un grande vantaggio ma anche un grande limite. È un vantaggio perché chi detiene la comunicazione può far leva sulla possibilità di ammettere o non ammettere qualcuno ad ascoltare quanto egli sta dicendo: è sufficiente chiudere una porta, o cambiare stanza. Ma è anche un limite perché se, al contrario, io intendo raggiungere con la mia comunicazione quante più persone possibile, purtroppo questa mia intenzione troverà dei limiti inaggirabili nel fatto che solo a coloro che mi potranno ascoltare *in loco* sarà possibile accogliere quello che sto dicendo.

Questi due aspetti sono gli stessi che troviamo in gioco in quel particolare genere di comunicazione che è la comunicazione formativa (educativa, didattica).

Il controllo dello spazio, ovvero la possibilità di ammettere o non ammettere qualcuno ad avere accesso a certe informazioni, è sempre stato il dispositivo su cui la società adulta ha costruito la propria gestione del processo educativo (Meyrowitz, 1993). La gradualità delle acquisizioni nel curriculum di scuola, così come la scansione della crescita attraverso passaggi che decretavano cosa si potesse o non si potesse sapere in una determinata età ("non sono cose da bambini"), testimoniano questa tradizionale forte relazione tra il controllo dello spazio, l'accesso alle informazioni e il processo di crescita educativa del soggetto in seno alla società. Non è un caso se proprio ciò che veniva reso tendenzialmente inaccessibile dal punto di vista spaziale – come i libri proibiti, confinati da Richelieu nella parte più alta della vecchia Biblioteca Nazionale francese, l'*Infer* – era anche ciò che si riteneva educativamente più sconsigliato (l'indice dei libri proibiti e il concetto stesso di letteratura per ragazzi sono a ben vedere figli della stessa logica). E non è un caso se la "tenuta" educativa della nostra società ha incominciato a venire meno proprio quando, sostanzialmente a causa dei media, questa possibilità di controllo ha finito per essere compromessa.

Tuttavia, la necessità della socializzazione e il compito della trasmissione culturale hanno sempre imposto all'educazione anche una spinta contraria. Infatti, se il controllo sull'accesso alle informazioni richiede di imporre dei limiti allo spazio (porte, finestre, ecc.), la loro

diffusione al maggior numero di persone esige che al contrario si escogitino tutti i modi perché proprio lo spazio non rappresenti un limite per l'accesso.

Incontriamo qui un primo significato, che definiremmo fisico, della virtualizzazione in contesto educativo, che la pone in relazione con tutti i processi di estensione della possibilità di accedere alle informazioni a prescindere dalla presenza fisica nell'aula dove la didattica ordinariamente si svolge.

Si iscrive qui l'intera traiettoria che conduce dalla formazione a distanza (FAD) all'e-learning attraverso almeno "tre generazioni" (Nipper, 1989) di tecnologie e paradigmi formativi.

Nel nostro Paese gli esordi sono rappresentati dal modello della formazione per corrispondenza (prima generazione della FAD), ben rappresentato dalla Scuola Radio-Elettra di Torino. Fondata nel 1951 dal profugo polacco Tomas Carter Paszkowski e dal torinese Vittorio Veglia per insegnare ad apprendisti elettrotecnici via posta a riparare apparecchi radiofonici (la radio negli anni del boom economico è il vero mezzo di comunicazione di massa in Italia), essa diventa in pochi anni la più grande scuola per corrispondenza non solo in Italia ma in diversi Paesi europei dove presto inizia ad aprire le sue sedi. La metodologia didattica è improntata all'autoistruzione: la scuola spedisce a casa al suo iscritto i materiali di studio stampati; lo studente li legge, li apprende e rispedisce alla scuola i test di valutazione svolti. Dal 1951 quasi un milione di persone si forma seguendo questi corsi, almeno fino a quando la comparsa della televisione e i progressi del sistema dell'istruzione non inizieranno a decretarne il lento declino. Proprio la televisione guida la transizione alla seconda generazione. Il 25 novembre 1958 la RAI inizia le trasmissioni di *Telescuola*, un programma televisivo sviluppato in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione per consentire a studenti residenti in zone del Paese in cui mancano scuole secondarie di completare il ciclo dell'istruzione obbligatoria. A partire dal 15 novembre 1960 vi si affianca una trasmissione televisiva, *Non è mai troppo tardi*, diretta agli adulti analfabeti con il preciso obiettivo di insegnare loro a leggere e scrivere (e di fatto, con le 484 puntate andate in onda fino al 1968, saranno circa un milione gli italiani alfabetizzati in questo modo). L'ideatore e conduttore della trasmissione è Alberto Manzi, ricercatore universitario, maestro di scuola, legato al Brasile – dove periodicamente si recava – e alle tecniche attive di formazione degli adulti sperimentate da Paulo Freire (Novara, 2002). Considerato a giusto titolo uno dei padri della formazione a distanza, il maestro Manzi è bravissimo nel disegno e nel suo programma sfrutta con grande abilità la televisione (di cui dimostra di conoscere il linguaggio), le immagini e le tecniche di animazione per dar vita a un format ancora oggi attualissimo.

Il punto di arrivo di questo tragitto è rappresentato dall'e-Learning che nella modellizzazione di Nipper corrisponde alla terza generazione della FAD. Se nella prima generazione l'aspetto distintivo è rappresentato dalla possibilità di ottenere istruzione a domicilio e nella seconda le potenzialità dell'immagine televisiva ricompongono in qualche modo le condizioni della lezione in presenza, nella terza generazione tutto è centrato sull'interazione che si realizza on line tra docenti, tutor e studenti. Proprio in virtù di questa necessità l'e-Learning si identifica presto con il ricorso a "piattaforme" di insegnamento a distanza come *Blackboard*<sup>1</sup>, *Moodle*<sup>2</sup> o *Docebo*<sup>3</sup> (solo per citare alcune delle più diffuse) costruendo, sostituita o integrata a quella fisica, un'aula virtuale all'interno della quale la didattica e gli apprendimenti avvengono. Il MIUR ne fa a partire dal 2000 il modello per le proprie azioni di formazione iniziale degli insegnanti (all'interno e attorno all'ambiente on line *Puntoedu*<sup>4</sup>); nell'istruzione superiore, attraverso corsi on line dedicati, le Università danno l'opportunità di giungere a una laurea anche a studenti che per una serie di ragioni possono "frequentare" solo off-campus (e la nascita delle università telematiche, a seguito del Decreto Moratti-Stanca del 2004, radicalizzerà questa possibilità); nella scuola, infine, l'e-Learning offre ai CTP nuove modalità di erogazione della didattica (compatibili con i lunghi periodi di assenza fisica degli studenti dalle lezioni per ragioni lavorative) e alla scuola "normale" tutta una serie di opportunità per prolungare il tempo educativo oltre l'aula. Pensiamo, a questo riguardo:

---

<sup>1</sup> Cfr. In Internet, URL: <http://www.blackboard.com>.

<sup>2</sup> Cfr. In Internet, URL: <http://www.moodle.com>.

<sup>3</sup> Cfr. In Internet, URL: <http://www.docebo.com>.

<sup>4</sup> Cfr. In Internet, URL: <http://www.indire.it>.

- alla possibilità per l'insegnante di generare un'aula virtuale con la quale gestire la comunicazione con le famiglie, condividere materiali con gli studenti, allestire e gestire gruppi di lavoro;
- alle nuove possibilità dello School-twinning e della corrispondenza scolastica. Nate in seno all'attivismo pedagogico con Freinet, queste pratiche guadagnano molto dall'applicazione delle tecniche della comunicazione a distanza. La classe gemella può essere anche molto lontana, poiché l'uso della posta elettronica e dei sistemi VOIP come *Skype* abbattano le distanze; oltre a questo l'uso di piattaforme consente lo scambio di materiali, contenuti digitali, fotografie, filmati.

## **IL LIVELLO COGNITIVO: AUTHORING, SCAFFOLDING, LEARNING**

La virtualizzazione della didattica e della formazione si può leggere anche a un secondo livello che ha a che fare più che con l'accessibilità dell'informazione, con le mutate modalità attraverso le quali si insegna e si apprende. Anche in questo caso, come in quello della FAD, abbiamo a che fare con tre livelli diversi di articolazione del concetto di virtualizzazione: essi riguardano l'autore (l'autorialità), l'insegnante e l'apprendimento.

Il contenuto, nel passaggio dalla sua esistenza cartacea e dal predominio della forma-libro alle nuove forme della sua esistenza digitale, diviene il momento centrale della formazione e vede allentarsi il proprio rapporto con la figura tradizionale dell'autore. Quello di *auctor*, a partire dal medioevo, è un titolo che pochi *magistri* meritano: è auctor solo chi nelle proprie lezioni non si limita a commentare e discutere i "classici", ma espone il proprio pensiero originale. Questa autorialità forte trova sostegno e rinforzo nell'età moderna in virtù dell'affermazione della stampa prima e, poi, del diritto d'autore in relazione con la comparsa e il definirsi dello spazio pubblico a partire dall'età illuministica. La diffusione sociale di Internet, la sua specificità di crescere su se stessa attraverso i link e i riporti parziali o integrali di altri contenuti già presenti on line (*embed, cut and paste*), la diffusione della scrittura collaborativa e ipertestuale (chi è l'autore di una voce di *Wikipedia*?) nonché il movimento dell'open access e le nuove forme di diritto intellettuale (*copy-left, creative commons*) sono tutti segnali di una progressiva liquidazione della tradizionale iscrizione di autorialità verso nuove forme più libere (ma anche ibride) di essere autore. Questo significa che a scuola i canali di accesso all'informazione si moltiplicano, estendono oltre il libro di testo le possibilità di messa in forma del sapere; ma anche favoriscono l'insegnante in quel lavoro di ipertestualizzazione della sua lezione e dei suoi appunti che già veniva facilitato dalla fedele fotocopiatrice e che oggi trova nelle possibilità della composizione digitale e del blogging una nuova incredibile opportunità.

Proprio l'insegnante riguarda il secondo aspetto della virtualizzazione. Con una sintetica ed eloquente affermazione molto in voga nel mondo nordamericano, si potrebbe dire che questa virtualizzazione prende corpo nel suo trasformarsi da *star on the stage* a *sage by the side*, da primattore sul palcoscenico a saggio che accompagna il percorso di apprendimento dello studente standogli a fianco. In altro contesto (Rivoltella, 2003; Ardizzone, Rivoltella, 2004) abbiamo descritto questo fenomeno nei termini di una *marginalizzazione del docente* nel setting didattico. Evidentemente non significa che l'insegnante perda di importanza: semplicemente egli viene chiamato a giocare un ruolo di affiancamento rispetto allo studente che, invece di essere collocato in una posizione di ascoltatore passivo, viene reso protagonista dei propri apprendimenti. Le logiche di questo affiancamento sono diverse: il tutoring, inteso come facilitazione e supporto; il coaching, ovvero l'accompagnamento cognitivo; la didattica metacognitiva, attenta soprattutto ai processi di secondo livello, allo sviluppo di riflessività, all'appropriazione critica dei contenuti. Il dato che accomuna tutte queste logiche è quello sotteso al concetto costruttivista di scaffolding: l'insegnantescaffolder è un insegnante che non si sostituisce allo studente nel compito dell'apprendimento, rimane disponibile nella sua funzione di supporto, ma progressivamente si rende sempre meno presente coerentemente con la progressiva autonomia raggiunta dall'alunno (*fading*).

In corrispondenza del nuovo protagonismo del contenuto e della marginalizzazione dell'insegnante (così come l'abbiamo descritta, in senso non sminuente ma valorizzante), va registrata una progressiva virtualizzazione anche dell'apprendimento. Con questo intendiamo riferirci al superamento progressivo della comunicazione didattica come momento principale del processo di apprendimento nella direzione di un ruolo sempre più importante da riconoscere all'autoapprendimento e all'apprendimento informale. È su questo nuovo profilo

dell'apprendere e sull'impatto che su di esso producono i media digitali che negli ultimi tempi si è particolarmente insistito per dimostrare come la scuola si sia irrimediabilmente allontanata dalla realtà degli alunni. A fronte del suo reiterare modelli di insegnamento che presuppongono si continui ad apprendere come trent'anni fa, è stato fatto notare che l'esperienza sociale dei più giovani è improntata ad altre forme e ad altri stili e che queste sono responsabili di nuove competenze di cui la scuola dovrebbe occuparsi (Jenkins, 2010).

### **Bibliografia**

**P. Ardizzone, P.C. Rivoltella**, *Didattiche per l'e-learning*, Carocci, Roma 2004.

**H. Jenkins**, *Culture partecipative e competenze digitali*, Guerini & Associati, Milano 2010.

**J. Meyrowitz**, *Oltre il senso del luogo*, Baskerville, Bologna 1993.

**S. Nipper**, *Third generation distance learning and computer conferencing*.

In **R.D. Mason, A.R. Kaye** (eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Pergamon Press, Oxford (UK) 1989.

**D. Novara**, *La diffusione delle teorie e dei metodi di Paulo Freire in Italia*.

In **F. Telleri** (ed.), *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Clueb, Bologna 2002.

**W. Ong**, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna 1984.