

IMPOSTARE UNA DIDATTICA EFFICACE IN RETE

di Mario Rotta

PAROLE CHIAVE:

CONTINUITÀ DIDATTICA, DAD, DDI, SCUOLA IN RETE, EMERGENZA SANITARIA, APPRENDIMENTO IN RETE, E-LEARNING, DIDATTICA ALTERNATIVA, OER, PBL, OPEN EDUCATION

A distanza di alcuni mesi dalla chiusura delle scuole per l'emergenza sanitaria, si possono identificare delle prassi riproducibili di didattica in rete? Che cosa si è fatto? Che cosa abbiamo imparato? Questo contributo cercherà di delineare una breve panoramica su come è stato affrontato il problema, per fare il punto della situazione rispetto alle aspettative post-lockdown, segnalando alcune buone pratiche che nel frattempo, almeno a livello internazionale, cominciano a consolidarsi. Si cercherà inoltre di capire quali sono gli elementi fondamentali per garantire un'effettiva continuità tra apprendimento in aula e apprendimento in rete.



Premessa

E così, eccoci di nuovo a parlare di DaD (termine infelice, che per fortuna è sempre più spesso sostituito da DDI, Didattica Digitale Integrata). Ma come si fa a ragionare su questi argomenti mentre sono in pieno divenire? A caldo, infatti, la componente emotiva tende a prevalere su tutti gli altri punti di vista da cui si può osservare il problema, rafforzando una percezione acritica dei dati e alterando le conclusioni. Che cosa si può fare, dunque, per affrontare gli interrogativi riferibili all'eventualità che, una volta riaperte le scuole, si debba presto tornare a studiare (ciascuno da casa propria) attraverso delle piattaforme e un insieme di utensili tecnologici correlati?

1. Una questione complessa

La complessità del problema è emersa subito in modo chiaro: il nodo centrale di qualsiasi ipotesi di lavoro sulla DaD/DDI è rappresentato da un conflitto allo stato attuale tendenzialmen-

te irrisolvibile tra il bisogno di rispondere alle istanze poste dal quadro epidemiologico e allo stesso tempo reagire alla sfida tecnologica, ma soprattutto organizzativa che lo stato di emergenza pone inevitabilmente a tutti coloro che interagiscono con il sistema educativo. Al momento, la priorità sulla sicurezza (tutta da verificare, come si vedrà più avanti), mette in secondo piano le istanze metodologico-didattiche, che dovrebbero invece rappresentare il punto di partenza di qualsiasi elaborazione. Anche il lungo dibattito sull'integrazione delle ICT nella programmazione educativa e sui modelli di progettazione e gestione della didattica online, da cui si sarebbero dovuti ricavare spunti, scenari e soluzioni, si è rivelato inadeguato allo scopo, per una ragione molto semplice, anche se difficile da accettare: per la prima volta nella storia del rapporto tra istituzioni educative e tecnologie didattiche, le ICT non sono più un'opzione progettuale, ma diventano dall'oggi al domani

una pura *necessità*, con l'aggravante dell'urgenza.

2. Le scelte effettuate e le priorità reali

In questo quadro, sarebbe stato opportuno ridefinire le priorità legate al concetto di continuità pedagogica, applicando una scala di valori diversa da quella dettata dalla situazione contingente. Di fatto, si è perso del tempo a discutere sugli aspetti più superficiali del problema, come le modalità di riapertura e chiusura delle scuole in base all'andamento dei contagi tra i ragazzi e le caratteristiche degli spazi e dei relativi complementi d'arredo, fingendo peraltro di dimenticare che su entrambi esisteva già una letteratura di riferimento da cui si potevano ricavare ipotesi e soluzioni, ovviamente a condizione di condividere gli stessi presupposti, peraltro tendenzialmente convergenti verso uno schema rigoroso e coerente. Già a fine luglio, ad esempio, erano stati pubblicati diversi studi

mirati che documentavano con dati significativi se e come il virus si diffondeva in diversi contesti scolastici e a quali condizioni¹ e in che modo le istituzioni educative avrebbero potuto o dovuto adeguarsi². I risultati di questi casi di studio sono spesso alla base delle decisioni prese da diversi paesi in merito alla riapertura e all'assetto delle classi. Ma suggeriscono anche che la riconfigurazione del *setting* educativo non doveva essere "forzata" dall'emergenza sanitaria, ma rappresentare il risultato di un processo di effettiva innovazione didattica, tendenzialmente orientato agli scenari della "scuola senza pareti" e dell'educazione alternativa, su cui sono disponibili moltissimi contributi a partire dagli ultimi 20-25 anni³. In sostanza, una volta definiti alcuni parametri minimi di sicurezza, si trattava di trasformare l'emergenza in opportunità di effettivo cambiamento. Ipotizzando sia delle strategie integrate (ovvero forme di didattica online in grado di arricchire un processo di apprendimento che si svolge in gran parte in classe), sia strategie "integrali", ovvero piani di insegnamento e apprendimento capaci di garantire la continuità del processo educativo interamente in rete, laddove non ci siano le condizioni minime per una riapertura degli spazi didattici. Era così difficile pensare e agire in questi termini?

3. Che cosa abbiamo imparato?

Ma non è neanche questo il punto. Il problema è che l'emergenza e le conseguenti decisioni in merito alla DaD/DDI hanno messo a nudo le carenze di un sistema educativo in cui le ICT, nella maggior parte dei casi, non sono mai state considerate strumenti essenziali per una didattica innovativa, fatta eccezione per quelle (poche) avanguardie in cui si sono portati avanti progetti talora di grande valore, ma confinati in un limbo sperimentale, incapace di comunicare e disseminare modelli riproducibili anche in condizioni "normali". Si potrebbe dire, citando Roberto Maragliano, che non si è mai riusciti a calare le ICT nella quotidianità; ma anche ricordare più semplicemente, come fa un articolo pubblicato il 27 marzo 2020, che insegnare a distanza per rispondere a una emergenza è qualcosa di molto diverso da ciò che potremmo realmente chiamare e-learning⁴. Ne consegue che il passaggio a forme integrate o integrali di didattica in rete non può consistere soltanto nel riprodurre attraverso una qualsiasi piattaforma le stesse interazioni che caratterizzano l'aula. Si dovrà piuttosto configurare un "ambiente di apprendimento" specifico, funzionale agli obiettivi educativi di ciascun studente o di gruppi omogenei di studenti. Ma anche questo lo sapevamo già. Così come sapevamo che non si può passare dall'oggi al

domani a una didattica interamente online (come proclamano quotidianamente anche molti governatori o sindaci) sottovalutando i problemi che essa pone (ben noti ai ricercatori⁵) e senza aver considerato l'importanza della valutazione preliminare delle possibili soluzioni. In sostanza, il passaggio a una visione dell'educazione basata sulla didattica in rete può essere attuato solo a condizione di affrontare alcuni punti deboli e alcune sfide fondamentali, che consistono soprattutto nel dislivello di "confidenza" degli insegnanti nei confronti delle tecnologie, nella gestione del tempo dedicato alle attività didattiche in rete, nell'ansia e nella frustrazione che l'interagire in rete genera e alimenta, nella tendenza alla distrazione e alla

“ Si potrebbe dire, citando Roberto Maragliano, che non si è mai riusciti a calare le ICT nella quotidianità; ma anche ricordare più semplicemente, come fa un articolo pubblicato il 27 marzo 2020, che insegnare a distanza per rispondere a una emergenza è qualcosa di molto diverso da ciò che potremmo realmente chiamare e-learning ”

¹ Si veda ad esempio Niller E. (2020), *Some Countries Reopened Schools. What Did They Learn About Kids and Covid?* "Wired", 27/07/2020. L'articolo cita vari studi e risultati di indagini mirate effettuate in vari paesi del mondo, che complessivamente "suggest that success depends on class size, distancing, the age of the students, and how prevalent the virus is locally". URL (verificato il 3/11/2020): <https://www.wired.com/story/some-countries-reopened-schools-what-did-they-learn-about-kids-and-covid/>.

² Si veda ad esempio il survey *Summary of School Re-Opening Models and Implementation Approaches During the COVID 19 Pandemic*, a cura del COVID-19 Literature Report Team: Brandon L. Guthrie, Diana M. Tordoff, Julianne Meisner, Lorenzo Tolentino, Wenwen Jiang, Sherrilynne Fuller, Dylan Green, Diana Loudon & Jennifer M. Ross. URL: <https://globalhealth.washington.edu/sites/default/files/COVID-19%20Schools%20Summary%20%28updated%29.pdf> (verificato il 4/11/2020).

³ Si può rimandare a risorse come la Annotated Bibliography di "Alternative Education", URL: <https://paullindsay19.wordpress.com/annotated-bibliography/> (verificato il 4/11/2020).

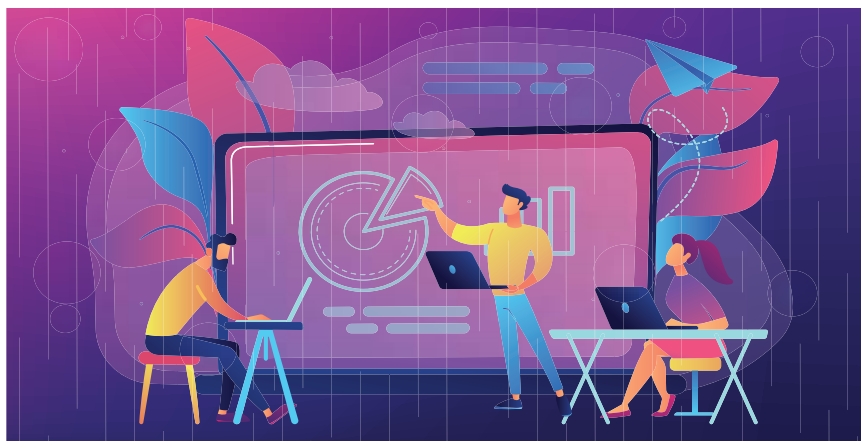
⁴ Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. In EducauseReview. URL (verificato il 3/11/2020): <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

⁵ Per una sintesi su questi argomenti si rimanda a: Shivangi Dhawan (2020), *Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis*. "Journal of Educational Technology Systems", Volume: 49 issue: 1, page(s): 5-22. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0047239520934018#articleShareContainer> (verificato il 5/11/2020).

frustrazione, nel “divario digitale”, nella relativa assenza di modelli e prassi per la valutazione della qualità del processo di apprendimento, nella rapida obsolescenza dei contenuti. Vere e proprie sfide, che si possono affrontare facendo leva sui punti di forza che ormai si riconoscono all'e-learning: la flessibilità nella gestione del tempo e delle modalità di accesso ai contenuti, la possibilità di garantire e ottenere feedback immediati, la possibilità di personalizzare i percorsi, potenziare alcune competenze trasversali importantissime (il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi e il pensiero creativo) e di conseguenza aprirsi a forma innovative di insegnamento e apprendimento.

4. Buone pratiche e ipotesi di lavoro

Di fatto, a distanza di pochi mesi dall'inizio dell'emergenza, si possono già individuare delle buone pratiche in tal senso. La documentazione su come i vari paesi hanno affrontato il problema non manca⁶. Molti hanno messo a disposizione di scuole e università dei portali di accesso a risorse didattiche digitali selezionate (come la Francia e in parte anche in Italia), talora prodotte appositamente (come in India, ad esempio) e in alcuni casi personalizzabili on-demand (Argentina). Alcuni, come la Finlandia, hanno correttamente puntato sulle risorse aperte, ovvero sui contenuti Creative Commons, sulle OER e sui software Open Source: una presa di posizione coerente con i presupposti di un sistema di istruzione pubblico, che però non è stata recepita in altri paesi europei, tra cui l'Italia, dove tuttavia, sporadicamente, alcuni istituti hanno avviato dei progetti in tal senso⁷. Ovviamente la Finlandia è un caso a sé: la didattica basata sui VLEs ad esempio (quella che comprende i webinar, per intendersi), è una prassi comune nelle



scuole e nelle università finlandesi, anche in circostanze normali. Si nota poi la contrapposizione tra la tendenza ad accentrare le risorse, gli strumenti e i modelli per garantire un'azione uniforme da parte di tutte le componenti del sistema formativo (come accade in Giappone) e la scelta di lasciare all'autonomia delle singole scuole o università il compito di decidere quale strategia elaborare: in quest'ultimo scenario si colloca anche l'Italia, sia pure con risultati discontinui. Anche se il quadro complessivo è più sfumato di quello che sembra, si direbbe che da questa dicotomia dipenda l'orientamento verso determinati modelli metodologico-didattici: i sistemi accentrati ad esempio (dalla Corea, al Messico, alla Turchia, alla Russia) stanno lavorando quasi tutti su contenuti televisivi o broadcast (quindi lezioni registrate, podcast e simili), magari integrati da linee guida su come collocare questo tipo di risorse nel contesto educativo (Russia). Nei sistemi decentrati, al contrario, c'è più spazio per la dimensione sperimentale e per soluzioni più in-

terattive, tra cui vale la pena citare un progetto sugli STEM-based Games⁸ realizzato in India (tra le altre cose, è integrabile nel curriculum) e progetti specifici sull'approccio ludico e sui gruppi di apprendimento in rete messi a punto e attuati da varie organizzazioni internazionali per i territori palestinesi.

Il concetto che va elaborato e acquisito è che in una fase di pesante distanziamento sociale fare didattica in rete non significa alimentare e rafforzare l'isolamento di insegnanti e ragazzi, ma, al contrario, perseguire l'obiettivo di una sorta di *riavvicinamento culturale*, che come docu-

“ Il concetto che va elaborato e acquisito è che in una fase di pesante distanziamento sociale fare didattica in rete non significa alimentare e rafforzare l'isolamento di insegnanti e ragazzi, ma, al contrario, perseguire l'obiettivo di una sorta di *riavvicinamento culturale* ”

⁶ Si veda ad esempio il report “How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic” pubblicato e aggiornato dalla World Bank (URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>), oltre ai dati pubblicati sul sito ufficiale dell'UNESCO.

⁷ Vale la pena citare almeno i progetti di Antonio Fini sui repository OER (in corso di attuazione).

⁸ L'acronimo STEM sta per Science Technology Engineering & Mathematics. Il progetto indiano è disponibile all'URL: <https://stemgames.metastudio.org/> (verificato il 4/11/2020).

menta e dimostra la ricerca da molti anni a questa parte non solo è perseguibile, ma in qualche modo anche connaturato all'utilizzo efficace delle ICT e delle reti come ambienti di apprendimento. A un livello minimo si dovrebbe lavorare, come suggeriscono soprattutto gli psicologi⁹, sulla qualità e l'interattività delle lezioni digitali, sull'attivazione di connessioni, ovvero sul "fare rete" con gli alunni, sul confronto *peer-to-peer* tra gli insegnanti, su nuove modalità di valutazione e sulla scelta di tecnologie coerenti ed effettivamente utili. Poi si dovrebbe partire almeno da alcuni modelli consolidati (la didattica per problemi, l'apprendimento collaborativo, l'approccio ludico/creativo, il "critical thinking"), gran parte dei quali sono stati oggetto di sperimentazione negli ultimi anni e non solo. L'ostacolo è evidentemente rappresentato dalla limitata disseminazione delle competenze necessarie tra gli insegnanti. Al di là degli sperimentatori e degli animatori digitali più attivi e preparati, infatti, la maggior parte del personale docente non sembra in grado di portare avanti programmi didattici di questo tipo: i più registrano lezioni e assegnano dei compiti, ritenendo queste modalità più semplici per gli alunni; in realtà sono più semplici per gli stessi insegnanti, perché si avvicinano a ciò che si fa ogni gior-



no a scuola e non implicano che ci si metta in gioco e che si cambino il tono e le modalità della comunicazione educativa. Si entra così in un cortocircuito perverso, una specie di lockdown pedagogico, uno scenario in cui pur sapendo cosa bisognerebbe fare, si rinuncia a farlo per poter almeno riproporre una parvenza di processo di apprendimento strutturato in linea con i tempi dettati dall'emergenza e dall'incertezza che la circonda. Ci vorrebbe un gesto di coraggio a livello ministeriale, l'avvio di un piano sistematico di aggiornamento delle competenze, che avrebbe però un senso se fosse stato attuato approfittando della pausa estiva, per essere pronti, oggi, ad accettare la sfida.

“ Al di là degli sperimentatori e degli animatori digitali più attivi e preparati, infatti, la maggior parte del personale docente non sembra in grado di portare avanti programmi didattici di questo tipo: i più registrano lezioni e assegnano dei compiti, ritenendo queste modalità più semplici per gli alunni; in realtà sono più semplici per gli stessi insegnanti, perché si avvicinano a ciò che si fa ogni giorno a scuola ”

⁹ L'acronimo STEM sta per Science Technology Engineering & Mathematics. Il progetto indiano è disponibile all'URL: <https://stemgames.metastudio.org/> (verificato il 4/11/2020).

MARIO ROTTA



Storico dell'arte, archivista e museologo, si è successivamente specializzato in informatica umanistica e ha collaborato per più di 15 anni con il Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione dell'Università di Firenze. Si occupa di didattica online, progettazione di sistemi di e-learning, servizi informativi e biblioteche digitali. Attualmente collabora con varie università, tra cui l'Università di Siena per Stranieri, e con aziende e agenzie formative, tra cui Smart Skills Center, per cui ha progettato e coordina il portale eKnow e altri progetti. Ha pubblicato molti articoli e libri sulla comunicazione multimediale, la cultura digitale e l'apprendimento in rete. Si occupa anche di scrittura creativa e fotografia digitale.