

INFORMAZIONI

«UN GIORNO DI SCUOLA NEL 2020»: A CHE PUNTO SIAMO?

OSTACOLI E OPPORTUNITÀ NELL'ERA DIGITALE.
IL CAMMINO DA INTRAPRENDERE

Claudia Mandrile¹ e Anna Maria Poggi²

Per preparare cittadini equipaggiati dal punto di vista culturale e umano a navigare la complessità, non si può prescindere dal confronto con una società sempre più tecnologizzata. Se però è vero che la tecnologia è ovunque e ha trasformato la nostra vita, così non è per la scuola che è rimasta pressoché impermeabile al fenomeno. Eppure proprio le conseguenze della pervasività delle tecnologie nella vita dei più giovani chiedono all'istituzione scolastica, e ai suoi insegnanti, di interrogarsi su come interpretare la propria missione educativa, stante le trasformazioni in atto. Non a caso, infatti, si parla di una nuova educazione alla cittadinanza digitale che, come suggerisce Rivoltella (2006), dovrebbe integrare tre diversi approcci: il primo, orientato al saper utilizzare (e in questo caso l'asimmetria della relazione educativa gioca a favore degli studenti, che ne fanno molto di più dei loro insegnanti e genitori); il secondo, finalizzato ad avere una visione autonoma e critica rispetto ai media; il terzo, connesso con la dimensione «politica» che rimanda, per citarne alcuni, al diritto di accesso e partecipazione, di proprietà, alle conseguenze implicate nei diversi tipi di comunicazione attraverso la rete.

In questa direzione si colloca da alcuni anni l'impegno della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, che ha voluto stimolare il dibattito sul tema con il Convegno internazionale «Un

¹ Psicologa, dottore di ricerca in Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, lavora presso la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

² Professore ordinario di Istituzioni di diritto pubblico all'Università degli Studi di Torino, è Presidente della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

giorno di scuola nel 2020», invitando nel 2009 esperti nazionali e internazionali a discutere e confrontarsi. Quel Convegno — i cui esiti sono stati raccolti in un volume pubblicato a dicembre scorso nella collana della Fondazione con Il Mulino dal titolo «Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?» — ha contribuito a mettere a fuoco le consapevolezze da cui partire, perché la scuola sperimenti, consolidi e sviluppi esperienze di educazione alla cittadinanza digitale.

Parallelamente, la Fondazione per la Scuola ha proseguito il suo impegno ad approfondire la conoscenza dei processi implicati nella trasformazione degli ambienti di apprendimento con l'introduzione delle tecnologie a scuola, anche nell'ambito di progetti ministeriali. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con il progetto Cl@ssi 2.0, parte del più articolato Piano *Scuola digitale*, ha inteso sostenere la progettualità digitale delle scuole e contemporaneamente sviluppare un'azione di monitoraggio e valutazione dei processi di innovazione messi in atto, affidandone la realizzazione a soggetti terzi e indipendenti. Tra questi, per la scuola secondaria di primo grado, c'è anche la Fondazione per la Scuola. L'esperienza di Cl@ssi 2.0 si configura di grande interesse perché, prima nel suo genere in Italia, invita le scuole a sperimentare nuovi modelli didattici che integrino le tecnologie. Per la scuola secondaria di primo grado, sono 156 le classi, dotate di dispositivi tecnologici e *devices* multimediali, che sono state invitate, anche attraverso il supporto dell'A.N.S.A.S. e di una rete di Università, a realizzare progetti sperimentali di metodologie didattiche avanzate nel corso del triennio 2009-2012.

È dall'esperienza della Fondazione, maturata nel rapporto diretto con le scuole e dalle riflessioni sviluppate al nostro interno anche in riferimento all'azione di monitoraggio di Cl@ssi 2.0, che muove il presente contributo, strutturato in due parti principali. La prima — che trae spunto dagli esiti del Convegno «Un giorno di scuola nel 2020» — intende enucleare alcuni punti fermi da cui partire, se si vuole rendere il modo di fare scuola più rispondente agli obiettivi e alle esigenze di apprendimento degli studenti. La seconda vuole portare la riflessione sulla necessità di un costante monitoraggio delle esperienze didattiche che impiegano le tecnologie efficacemente, non solo ai fini di una loro mappatura, ma soprattutto per la loro diffusione ad altri contesti scolastici.

LE CONSAPEVOLEZZE DA CUI PARTIRE

La ricerca scientifica, sviluppata finora, sull'impatto e sugli effetti delle tecnologie nella scuola, ci consegna un quadro molto complesso. Qui, in particolare, si vogliono richiamare i principali elementi connessi al micro-sistema della relazione educativa: gli studenti, gli insegnanti, le implicazioni delle tecnologie (non uso, uso, modalità d'uso, ecc.) sulla relazione di insegnamento-apprendimento.

Gli studenti del nuovo Millennio

L'universo dei nativi digitali è sfaccettato e multiforme. Usando termini come *net generation*, *digital natives*, generazione post-1982, si rischia di dare corpo a un modello stereotipato di studente, di fatto senza età, senza sesso, senza preferenze e valori. Gli esiti delle indagini sui *New Millennium Learners* (NML) del CERI-OCSE mettono in luce questa disomogeneità. Innanzitutto esistono significative differenze di genere: se i ragazzi usano più frequentemente il computer, le ragazze lo utilizzano per elaborare testi, inviare sms ed e-mail, animare blog. Anche provenire da un contesto socioeconomico più favorevole determina sia un accesso maggiore alle tecnologie, sia un utilizzo amplificato e più proficuo. Le tecnologie, poi, possono incidere sui processi cognitivi sottesi agli apprendimenti. È il caso dei contenuti a forte impatto emotivo che interferiscono sulla capacità di ricordare, mentre non esistono prove certe sugli effetti delle TIC sui risultati d'apprendimento che, invece, sembrano maggiormente connessi a un loro uso strategico. Infine va detto, come fa osservare Prensky (2010), uno dei maggiori esperti del settore, che gli studenti hanno vissuti e rappresentazioni mentali rispetto alle tecnologie che condizionano il loro approccio con la scuola e con l'apprendimento: in particolare, non tollerano più lezioni frontali e vogliono creare materiali con gli strumenti del loro tempo.

Le implicazioni nella relazione educativa

Come in parte si è anticipato, esiste una resistenza generalizzata all'impiego delle tecnologie a scuola da parte dei sistemi educativi e dei docenti (Bottani, 2010), motivata fundamentalmente dalla difficoltà di

assumere un diverso paradigma pedagogico-didattico che non consideri il docente come unico depositario delle conoscenze da trasmettere. Già in passato, altri media hanno sollecitato un ampio dibattito — e le conseguenti resistenze — rispetto al loro utilizzo nelle aule scolastiche e sulla possibile influenza negativa sui processi di apprendimento (la televisione ne è un esempio!). Nel caso delle TIC c'è, però, una distinzione fondamentale da fare. Nessun altro media, prima d'ora, ha modificato la velocità e il modo con cui si elaborano le informazioni come hanno invece fatto le tecnologie digitali. Contemporaneamente, è la generazione post 1982 — come descritta poco sopra — a frequentare le nostre scuole oggi.

Due sono almeno le conseguenze. Da un lato, la profonda distanza tra quello che gli studenti vivono a scuola e le loro esperienze di tutti i giorni non può che contribuire ad alimentare un crescente senso di estraneità nei giovani alle proposte della scuola, con tutte le implicazioni che questo profondo gap generazionale e culturale può comportare. Senza però una relazione educativa significativa, in cui lo studente si sente riconosciuto pienamente, anche gli apprendimenti risultano più faticosi. Secondariamente, vista la poliedricità dell'universo dei nativi digitali, non solo ciascuno studente svilupperà conoscenze, abilità e competenze diverse connesse all'impiego delle TIC, ma soprattutto alla scuola spetta comprendere queste differenze per meglio personalizzare i propri interventi.

Gli insegnanti

Nonostante la diffusa impermeabilizzazione della scuola alle tecnologie, non si può fare a meno di osservare che ci sono docenti che, invece, hanno intrapreso la strada dell'innovazione. Ed è su questi che si deve puntare e scommettere, perché le loro non rimangano esperienze isolate. In questa prospettiva, punti di osservazione a nostro avviso interessanti sono il livello di maturità digitale delle pratiche didattiche e l'investimento in formazione per gli insegnanti. Parlare di un uso «maturo», quindi strategico ed efficace, delle tecnologie significa abbandonare la strada del determinismo digitale: per fare innovazione non sono cioè sufficienti né una generale predisposizione degli insegnanti, né la sola «presenza» della tecnologia. Infatti, come osservano Scheuermann e Pedrò (2009), servono competenze specifiche da parte dei docenti e

la disponibilità di contenuti digitali. Proprio rispetto a questo secondo aspetto, sta emergendo un'interessante tendenza — tutta da studiare e che apprezzabilmente trova spazio su questa Rivista — di produzione di materiali digitali da parte dei docenti e degli studenti, condivisi attraverso la Rete utilizzando le opportunità offerte dal Web 2.0. La produzione di contenuti digitali e le competenze dei docenti nel settore sono due elementi tra loro strettamente interrelati e conseguenti. L'investimento in formazione del personale scolastico — che molti Paesi hanno avviato da tempo, non ultima l'Italia — richiede però un approccio alle tecnologie che, collocandosi nel quadro dell'educazione alla cittadinanza digitale, abbracci, come si diceva poc'anzi, la dimensione funzionale, quella del pensiero critico e quella «politica».

MONITORARE I PROCESSI: UNA SFIDA DA RACCOGLIERE

A valle delle considerazioni sopra espone, perché la scuola possa educare a una cittadinanza attiva e digitale, tre sono gli aspetti su cui si ritiene prioritario investire:

1. formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, perché i docenti sono lo snodo fondamentale per dare gambe a un'idea di scuola più motivante, interattiva, personalizzata e partecipata;
2. diffusione di una «*e-maturity*» digitale nelle scuole che significa, innanzitutto, sostegno allo sviluppo di pratiche che integrino le tecnologie nella didattica e alla produzione di contenuti e risorse digitali;
3. costruzione di un quadro aggiornato, a livello nazionale, attraverso azioni di monitoraggio dei processi di innovazione avviati dalle scuole.

Rispetto a quest'ultimo punto, è in corso un interessante dibattito rispetto all'individuazione di un *framework* concettuale dell'impatto delle tecnologie sui sistemi educativi e dei conseguenti indicatori di valutazione. L'orientamento verso cui gli studiosi del settore stanno convergendo, considerata la complessità del fenomeno, è quello di adottare un approccio sistemico (dal macro, al meso, al micro sistema) e olistico che assuma, come idea di fondo, che sono i processi a dover essere osservati, e che, quindi, confrontare un prima e un dopo, senza conoscere cosa accade durante, sia poco utile. Studiare, quindi, l'impatto delle tecno-

logie sugli ambienti di apprendimento è un'attività complessa perché il cambiamento (anche se il livello di indagine è quello «micro» della classe) è un processo e come tale, mentre lo si osserva, esso si modifica.

Inoltre i fattori che intervengono a modificare il contesto oggetto di studio sono molteplici. Ovviamente sono implicati gli apprendimenti, ma sono interessate anche le competenze digitali degli insegnanti e la loro diffusione nell'ambito dei Consigli di classe; le esperienze — e quindi le rappresentazioni mentali e le preferenze — degli studenti rispetto alle tecnologie e ai media in generale; l'orientamento all'innovazione dei dirigenti; la maturità digitale della scuola o del gruppo docenti.

Isolare le variabili da studiare è molto problematico in ambito educativo. Sovente i cambiamenti delle pratiche didattiche in classe non si osservano nei tempi previsti e le resistenze al cambiamento sono molto potenti nella scuola.

Si crede, quindi, che un'azione di monitoraggio debba non tanto considerare l'impatto in termini di «risultato di apprendimenti» (perché è ancora aperta la questione dell'esistenza di una correlazione tra queste due variabili), ma piuttosto guardare all'impatto che le TIC hanno sui «processi di insegnamento e apprendimento». Le TIC, infatti, non cambiano nulla se non c'è la capacità del docente di usarle per raggiungere i ragazzi là dove essi sono. Solo il docente che conosce i suoi studenti e i loro linguaggi instaura una relazione significativa e riesce, quindi, a ottenere importanti risultati di apprendimento. Non c'è tecnologia, per quanto avanzata, che possa sostituirsi al docente e alle sue capacità di relazione. Analogamente, è l'intelligenza umana che impiega le tecnologie in modo funzionale alla costruzione di un ambiente classe più motivante, accogliente, coinvolgente sia dal punto di vista fisico, che relazionale.

Per queste motivazioni, si ritiene fondamentale restituire alle scuole un bagaglio informativo rispetto alle esperienze che sono state maggiormente condivise all'interno del gruppo dei docenti, che hanno appassionato studenti e insegnanti, che hanno migliorato il modo di fare scuola, che potrebbero essere sperimentate anche da altri. Ovviamente, scegliere una prospettiva non di risultato ma di processo implica l'adozione conseguente di strumenti di indagine coerenti con gli obiettivi conoscitivi prefissati (questionari, interviste agli interlocutori più significativi, video riprese, visite in loco, diari di bordo).

Un lavoro di questo tipo può costituire, in prospettiva, la premessa per l'individuazione di un *framework* concettuale comune e di indicatori di maturità digitale delle scuole, che potrebbero aiutarle a scegliere su quale aree di investimento strategico (diagnostico? formativo? progettuale?) impegnarsi per mettere in campo interventi di efficace educazione alla cittadinanza digitale. In altre parole, si tratta di fornire alle scuole una bussola per comprendere quali sono le aree di «criticità digitale» su cui lavorare prioritariamente.

Le tecnologie sono, quindi, uno strumento in mano agli attori del processo educativo. Esse possono certamente contribuire a «fare nuovo» l'ambiente classe e la relazione educativa, ma perché l'ingresso dei *new media* nelle classi non si limiti a essere un'operazione di «*maquillage*», sono ancora una volta i docenti a doversi mettere in gioco con le loro competenze e professionalità. La sfida è ardua ma irrinunciabile, perché si tratta di costruire una scuola più rispondente agli obiettivi e alle esigenze di apprendimento degli studenti.

BIBLIOGRAFIA

- Bottani N., Poggi A.M. e Mandrile C. (a cura di) (2010), *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, Bologna, il Mulino.
- Prensky M. (2010), *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*, Thousand Oaks, Calif., Corwin Press.
- Rivoltella P.C. (2006), *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, Vita e Pensiero.
- Scheuermann F. e Pedrò F. (a cura di) (2009), *Assessing the Effects of ICT in Education*, Luxembourg, European Commission/OECD.