

L'E-LEARNING AL TEMPO DELLA PANDEMIA

Ipotesi e strategie per garantire la continuità didattica in rete durante la chiusura delle scuole per l'emergenza CoVid-19. Riflessioni preliminari

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.

Abstract

Lo stato di emergenza che ha portato alla chiusura a tempo indeterminato delle scuole ha costretto dirigenti e insegnanti a confrontarsi da un giorno all'altro con il bisogno di garantire la prosecuzione dell'anno scolastico in altre modalità, ovvero in rete. Ma molte scuole non sono state in grado di adeguarsi in tempi brevi alla situazione, per mancanza di idee a volte, più spesso per carenze tecniche e metodologiche. Che cosa si poteva fare? Coordinare meglio gli interventi sarebbe stato utile, così come sperimentare modelli e formati didattici innovativi, più aperti e più adeguati. Ma non è andata proprio così: molti insegnanti si sono limitati a riprodurre online dinamiche e situazioni tradizionali e alcuni nodi cruciali devono ancora essere risolti, comprese le modalità di valutazione degli alunni. Quello che è importante, ora, è capire cosa abbiamo imparato in questi mesi, per non commettere ancora gli stessi errori, ovviamente, ma soprattutto per cambiare definitivamente il modo di pensare e gestire i processi di apprendimento, tenendo conto delle potenzialità della rete come fattore di integrazione e come ambiente per scenari educativi alternativi.

Keywords

Continuità didattica, DaD, scuola in rete, emergenza, apprendimento in rete, e-learning, piani di formazione, OER, modelli aperti, PBL

Premessa

Il titolo di questo contributo è scontato, la citazione facile e probabilmente abusata. Ma è difficile resistere alla citazione di questi tempi: alludere a qualcosa che è stato già scritto probabilmente ci rassicura, e nell'incertezza del momento non è poco.

Lo scenario di partenza è la cosiddetta emergenza sanitaria dovuta alla diffusione del virus CoVid-19, che ha portato dapprima alla chiusura delle scuole in alcune regioni, e poi su tutto il territorio nazionale, tra il febbraio e il marzo del 2020, con la prospettiva di una riapertura in tempi prolungati o addirittura di una sorta di chiusura anticipata dell'anno scolastico. Dirigenti e insegnanti si sono trovati loro malgrado di fronte ad un'esigenza cogente: come garantire la continuità didattica necessaria fino al completamento dei programmi, compreso lo svolgimento degli esami per le classi che stanno concludendo i rispettivi cicli? Le scelte che sono state effettuate in questa circostanza rappresentano un'occasione importantissima per capire non solo cosa si è fatto, ma anche e soprattutto se ciò che si è fatto è o non è valido, cosa si sarebbe potuto o dovuto fare e, non da ultimo, se e cosa avremo imparato da questo momento (quelle che gli anglosassoni definirebbero "lessons learned"). In sostanza, quello che sta accadendo è un banco di prova senza appello sullo stato dell'arte del rapporto tra scuola, insegnanti, studenti, famiglie e tecnologie didattiche, e quindi sulle politiche attuate in tal senso negli anni scorsi, sulla capacità del sistema scolastico di evolversi in modo intelligente e adattarsi coerentemente a istanze pressanti.

Problemi di definizione

Ma prima di tutto facciamo un po' di chiarezza, a cominciare dalla terminologia. Dispiace dover constatare che, dopo quasi tre decenni di studi e di dibattito serrato proprio sul significato degli acronimi e più in generale sulla relazione tra sigle e significati percepiti, la terminologia legata al rapporto tra didattica e tecnologie appare ancora confusa o impropria. Per quale ragione si è deciso di utilizzare l'acronimo DaD per sintetizzare lo scenario? Non è documentato né particolarmente utilizzato nella ricerca; è ambiguo, poiché evoca per assonanza (e anche nella sostanza) il termine obsoleto FaD, che nell'ambito degli studi sull'e-learning non si usa più da tempo e, nel caso, identifica formati e modelli superati, centrati sul docente e sulla percezione del "distanziamento", laddove la totalità delle posizioni che si rifanno alla nebulosa dell'approccio sociale all'apprendimento sostengono da sempre che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione dovrebbero prima di tutto ridurre le distanze, fino ad annullarle, attraverso l'attivazione di canali di interazione permanente tra alunni e docenti e l'elaborazione di strategie educative mirate. Definire DaD l'enorme sforzo in atto, quindi, è come minimo riduttivo: non bastava il distanziamento sociale? Bisogna perseguire anche una sorta di distanziamento pedagogico? Come se non bastasse, il termine può anche creare un po' di confusione tra molti insegnanti meno abituati a cogliere il nesso tra la sigla utilizzata e il significato che può assumere in un determinato scenario: ad esempio, per molti insegnanti non è così scontato che la DaD abbia a che fare con le TIC o con le LIM. Tendono a classificare sotto l'una o l'altra sigla dei set di strumenti e relativi modelli di utilizzo, lasciandoli tendenzialmente slegati tra loro, quando appare chiaro che si tratta di insiemi di tecnologie e modelli che dovrebbero essere considerati complessivamente funzionali alle esigenze della strategia didattica che si intende portare avanti.

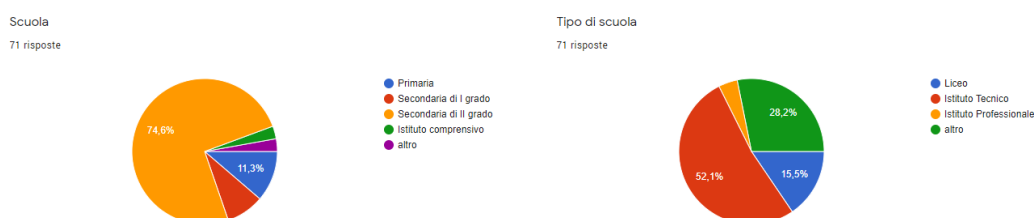
Ma è proprio questo il punto: di fronte alla necessità di dover fare Didattica a Distanza, nella scuola, si tende a mascherare o addirittura a trascurare proprio la dimensione didattica, concentrandosi, o meglio, lasciandosi assorbire dalla soluzione tecnologica. Mi domando perché non si è pensato a usare da subito un termine molto più chiaro, coerente, evocativo e che per di più è una delle traduzioni più accreditate e interessanti della parola e-learning? Mi riferisco ad Apprendimento in Rete¹. Le parole sono importanti: identificare la risposta ad una situazione eccezionale definendola Didattica a Distanza accentua la percezione che si tratti di iniziative essenzialmente individuali, trasmissioni che vengono erogate da una fonte centralizzata (il docente) verso utenti remoti e destinati a rimanere tali (gli alunni). Parlare di

¹ Oltre che una traduzione letterale di online learning, va ricordato che anche nella terminologia di diversi paesi il significato evocato è questo. In francese *apprentissage en ligne*, in spagnolo *aprendizaje*.

Apprendimento in Rete, invece, evoca scenari in cui gli alunni rappresentano il cuore di un problema educativo (l'accento è sull'apprendere, non sul fare didattica), che si affronta e si risolve *in rete*, cioè attraverso il moltiplicarsi delle interazioni tra tutti i soggetti coinvolti. È chiaro che la realtà non è così facilmente schematizzabile ed è fatta di molte sfumature, per identificare le quali le parole potrebbero non essere sufficienti. Ma penso sinceramente che sarebbe stato meglio cominciare a progettare le soluzioni alle urgenze poste dalla situazione contingente chiamandole per nome. Il nome più corretto, quanto meno. Che potrebbe essere anche quello per cui hanno optato i francesi, ovvero “continuità didattica” (*continuité pédagogique*²), ripreso e riproposto anche nel titolo di questo contributo.

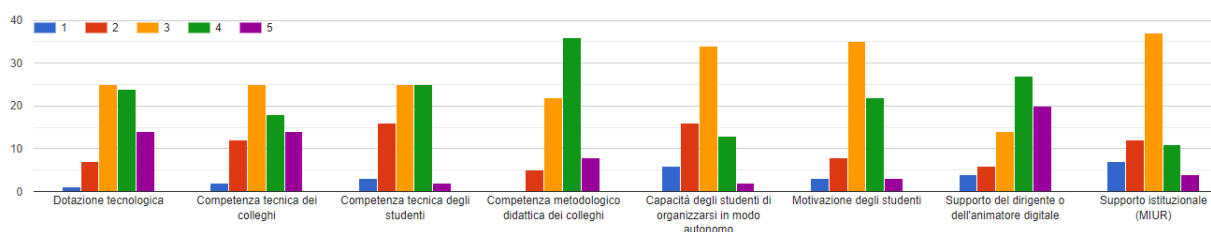
La situazione: orientamenti e tendenze

Al di là della puntualità terminologica, bisogna cercare di capire cosa c'è, di fatto, dietro una definizione che, per quanto discutibile, è sostanzialmente accettata da tutti. Non è un'indagine facile, poiché mancano ancora dati certi e rilevamenti a tappeto. Ma si possono sicuramente identificare alcune evidenze e alcune tendenze. Per farlo ho fatto circolare in rete per 3 settimane un sondaggio empirico il cui scopo è mettere a fuoco eventuali evidenze, senza per questo avanzare pretese statistiche. Ho raccolto 71 risposte, la cui provenienza è rappresentata graficamente qui sotto.



Da questo campione si possono ragionevolmente ricavare alcuni spunti per ragionare sulla situazione nelle scuole secondarie di II grado, sempre a livello di evidenze empiriche. E in prima istanza, può essere interessante vedere che risposte sono state date a due domande molto precise sulla percezione che gli insegnanti hanno del contesto in cui operano.

La prima domanda era questa: su una scala da 1 a 5 come valutate - relativamente alla vostra scuola e indipendentemente dall'emergenza - i seguenti fattori essenziali? Si ricorda che 1 significa molto scarso o nullo, 2 insufficiente, 3 appena sufficiente, 4 discreto e 5 ottimo o eccellente. Ecco le risposte.



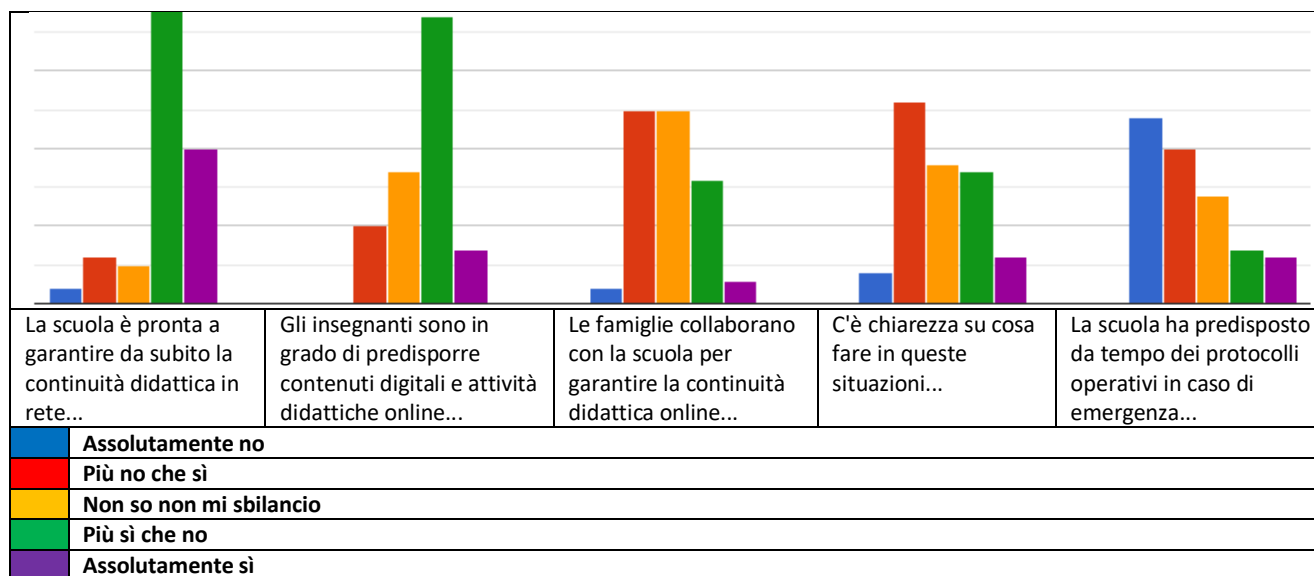
Si evidenziano anche visivamente almeno due percezioni. La prima è una sorta di incertezza generalizzata: la maggior parte degli insegnanti che hanno risposto, in sostanza, non sa dare una risposta precisa o non vuole sbilanciarsi su quasi tutto, e in modo particolarmente evidente sul supporto istituzionale e sulla risposta degli studenti sul piano organizzativo e motivazionale³. La seconda percezione che emerge in modo chiaro riguarda invece la consapevolezza sulle potenzialità intrinseche della scuola, considerate

² La Francia ha subito emanato delle direttive per le scuole e linee guida di supporto, a cura di éducol: Principes généraux pour la continuité pédagogique, <https://eduscol.education.fr/cid150633/principes-pour-la-continuite-pedagogique.html> [verificato 20200415]

³ Il problema è ben noto ed è stato nel tempo oggetto di studi specifici o *surveys* analitici, ad es. Allen, M., Bourhis, J., Mabry, E., Emmers-Sommer, T., Titsworth, S., Burrell, N., Mattrey, M., Crowell, T., Bakkar, A., Hamilton, A., Robertson, T., Scholl, J., & Wells, S. (2002). Comparing student satisfaction of distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 16, 83–97.

tendenzialmente adeguate per quanto riguarda il supporto dei dirigenti e delle figure specializzate, ma anche sul piano della dotazione tecnologica e della competenza metodologica dei colleghi. Queste risposte possono sembrare ovvie, ma se incrociate con quanto detto in precedenza possono far pensare ad uno scenario (plausibile, se si considera la rapidità con cui la situazione è precipitata) in cui gli insegnanti erano e sono convinti che avrebbero potuto fare di più, se solo avessero avuto più supporto, più coordinamento, fatta salva l'incognita rappresentata dal fattore motivazionale, soprattutto per quanto riguarda gli studenti.

La seconda domanda era: come descrivereste la vostra scuola dal punto di vista della capacità di reagire ad una situazione di emergenza, relativamente alle seguenti affermazioni? La scala di riferimento in questo caso era di tipo quality-sort.



Le risposte confermano tendenzialmente la percezione riscontrata in precedenza: da un lato gli insegnanti si sentono in gran parte pronti e in grado di fare, ma non è chiaro cosa fare e come, con in più, in questo caso, l'incognita rappresentata dalla collaborazione delle famiglie⁴. Tuttavia, alla domanda secca sulla presenza o meno di linee guida e protocolli operativi su come fronteggiare situazioni di emergenza didattica, la maggior parte di chi ha risposto ha di fatto ammesso che non sono quasi mai stati predisposti dei piani alternativi alla gestione abituale della didattica a cui attenersi in caso di bisogno. Del resto si poteva intuire anche seguendo i notiziari del mese di marzo e le conversazioni sui social network.

Le metodologie e i modelli organizzativi

È decisamente più difficile capire quali decisioni sono state prese in merito alle metodologie didattiche e ai modelli organizzativi. Il sondaggio poneva domande precise, per evitare il rischio di dispersività, proponendo una lista delle possibili modalità di risposta al bisogno contingente. Significativo appare prima di tutto il valore zero sull'ipotesi estrema di una scuola che non fa nulla: ma è evidente che chi risponde ad un sondaggio di questo tipo lo fa perché ha qualcosa da riportare. Bisognerà quindi aspettare i risultati dei monitoraggi ufficiali per sapere quante sono effettivamente le scuole che non sono state in grado di garantire alcuna forma di continuità didattica: ed è questa a tutt'oggi l'incognita più preoccupante, è su questa variabile che si misurerà l'impatto effettivo delle politiche adottate. L'impressione (o il timore) è che il numero delle scuole inattive non sia basso; e se così fosse l'intera operazione DaD andrebbe considerata

⁴ Sulle relazioni tra scuola e famiglia ci sono varie esperienze, generalmente sporadiche e quasi tutte orientate all'analisi dei bisogni speciali o al supporto durante l'ospedalizzazione di bambini o ragazzi. I tentativi di sintesi o un approccio più ampio al problema sono relativamente pochi. Es. Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. In Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2 - 2018, pp. 231-253, Firenze University Press.

un fallimento, poiché la chiusura delle scuole e la conseguente richiesta di proseguire l'attività con altri mezzi ha senso solo a condizione che tutti gli insegnanti si attivino e tutti i ragazzi possano essere raggiunti, fatta salva l'eventuale necessità di intervenire sul digital divide⁵. La sensazione che ho è che questo dato non lo sapremo mai.

Si può invece capire cosa è stato fatto e come. Le tendenze sono evidenti e si possono intuire osservando le due tabelle che seguono e che riportano le risposte a due domande precise e circostanziate.

In che modo la scuola ha risposto alla necessità di garantire la continuità didattica a distanza? (si può dare più di una risposta)

A.	La scuola ha predisposto e attuato una soluzione unica e omogenea per tutti gli insegnanti	25
B.	La scuola ha coordinato e supportato gli insegnanti capaci di gestire attività didattiche in rete	41
C.	La scuola ha coordinato le iniziative degli insegnanti che si sono dichiarati disponibili	19
D.	Ogni insegnante si è attivato ed ha agito in modo autonomo	37
E.	Le iniziative sono partite dagli studenti e gli insegnanti le hanno assecondate e/o supportate	2
F.	La scuola ha accettato proposte da parte di soggetti esterni (editori, agenzie formative...)	3
G.	La scuola non ha attivato soluzioni al problema	0
H.	☐ Altro...	

Che tipo di attività didattica online sta effettuando l'intervistato? (si può dare più di una risposta)

A.	Progettazione, sviluppo e gestione di corsi online interattivi su piattaforme LMS	32
B.	Attivazione e gestione di lezioni online in tempo reale (webinar)	43
C.	Invio tramite email di letture e/o compiti e verifiche asincrone online (questionari)	35
D.	Invio tramite email di documenti o compiti e verifiche sincrone online (call audio/video)	20
E.	Invio di documenti e letture via email	25
F.	Gestione di discussioni a scopo didattico attraverso i social	7
G.	Gestione di bacheche, wiki, forum o blog per condividere risorse didattiche digitali reperibili in rete	14
H.	Uso di strumenti e risorse messe a disposizione da MIUR o INDIRE	7
I.	Uso di strumenti e risorse messe a disposizione da soggetti esterni alla scuola	23
J.	☐ Altro	

Riguardo alle modalità di intervento si delineano abbastanza nettamente due tendenze. La prima consiste in un'azione coordinata o supportata della scuola in quanto tale, ovvero dei dirigenti, con il coinvolgimento degli animatori digitali e degli insegnanti più preparati, anche se non in tutti i casi questo significa omogeneità nelle scelte. La seconda si basa invece sull'iniziativa dei singoli insegnanti, ciascuno dei quali decide di fatto come portare avanti il proprio programma. Soluzioni basate su altre ipotesi (l'iniziativa degli studenti o le proposte di soggetti esterni tipo editori e agenzie formative) sembrano invece decisamente più sporadiche.

Anche dalla seconda tabella, che riguarda le tipologie di azioni intraprese, emergono alcune tendenze nitide e sotto certi aspetti contraddittorie: ad esempio appare chiaro che una parte degli insegnanti è in grado di progettare e implementare percorsi didattici originali in rete o vere e proprie soluzioni di e-learning, mentre una parte (tendenzialmente più consistente) cerca di fatto di riproporre e riprodurre le dinamiche della classe, ovvero la lezione (questo spiega l'ampio uso di piattaforme per webinar), l'invio di materiali di studio (associabili al concetto di libro di testo) e l'assegnazione di compiti da svolgere e sottoporre a valutazione. Alcune risposte delineano forse anche la ricerca di una modalità per riprodurre a distanza il format dell'interrogazione. Rispetto alla tabella precedente in questa appare contraddittorio il dato sull'uso di risorse messe a disposizione da soggetti esterni alla scuola, che probabilmente indica l'accesso ai contenuti digitali degli editori di testi scolastici.

⁵ Il concetto di "divario digitale" è anch'esso oggetto di studio da molto tempo e su vari fronti. Per capire l'agenda della ricerca al momento del maggior interesse per questo argomento si veda Becta (2001). The 'Digital Divide': A Discussion Paper. Coventry: Becta. URL: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/digitaldivide.pdf.

Nel complesso, se ne ricava un quadro generale sicuramente sostenuto da buona volontà e spirito di iniziativa, ma tendenzialmente discontinuo e talora forse un po' improvvisato: il che significa, che sarà molto difficile monitorare e valutare i processi di apprendimento in corso, mancando nella maggior parte dei casi il presupposto essenziale dell'omogeneità dei dati. A questo si aggiunga la relativa incertezza su cosa fare esattamente in proposito, che si intravede nelle risposte ad un'altra domanda specifica.

In che modo si procede al monitoraggio delle attività e alla valutazione del lavoro svolto dagli studenti? (si può dare più di una risposta)		
A.	Si producono dati di tracciamento ricavati dalla piattaforma LMS utilizzata	25
B.	Si valutano gli studenti attraverso un colloquio via videoconferenza	24
C.	Si considerano i compiti assegnati agli studenti e verificati dall'insegnante	52
D.	Si chiede agli studenti di autocertificare la loro presenza online	3
E.	Si è deciso di valutare gli studenti quando le scuole riapriranno	10
F.	Si documentano le interazioni tra insegnante e studenti archiviando gli scambi di email o i post sui social	26
G.	Altro...	6

L'incertezza deriva in particolare dalla percezione che un approccio sincrono attraverso cui si cerca di riprodurre la dinamica di un'interrogazione⁶ e un approccio asincrono più improntato al modello del compito da svolgere (e correggere) non possono essere considerati alla stessa stregua dal punto di vista della valutazione. Solo alcuni intuiscono che in rete è possibile recuperare e analizzare tipologie di dati che permettono di definire griglie di valutazione diverse da quelle tradizionali, sia nella forma che nella sostanza. Il vero problema, in ogni caso, si porrà se e quando il MIUR chiederà alle scuole e agli insegnanti di rendicontare i giudizi sugli allievi in relazione all'esito dell'anno scolastico: c'è già chi teme il caos, e chi, più concretamente, pensa che prevalga una sorta di moratoria dovuta alle circostanze eccezionali: in pratica, tutti promossi e non se ne parla più.

Osservando e rileggendo tra le righe queste tabelle, si intravede comunque uno scenario in cui tende a prevalere, anche se non a dilagare, una strategia per la continuità didattica abbastanza semplice e ancorata ad un formato tradizionale, che potrebbe essere schematizzato come segue.

	In presenza. L'insegnante...	In rete. L'insegnante...	
A	spiega un concetto	eroga dei contenuti digitali o spiega in diretta	
B	assegna una lettura o un compito	invia via email un file da leggere o un compito da svolgere	
G	interroga su quel concetto	si collega con un'applicazione audio/video e interroga	
D	programma un eventuale compito in classe	prepara e distribuisce un questionario e/o una prova	
E	riparte da A	riparte da A	

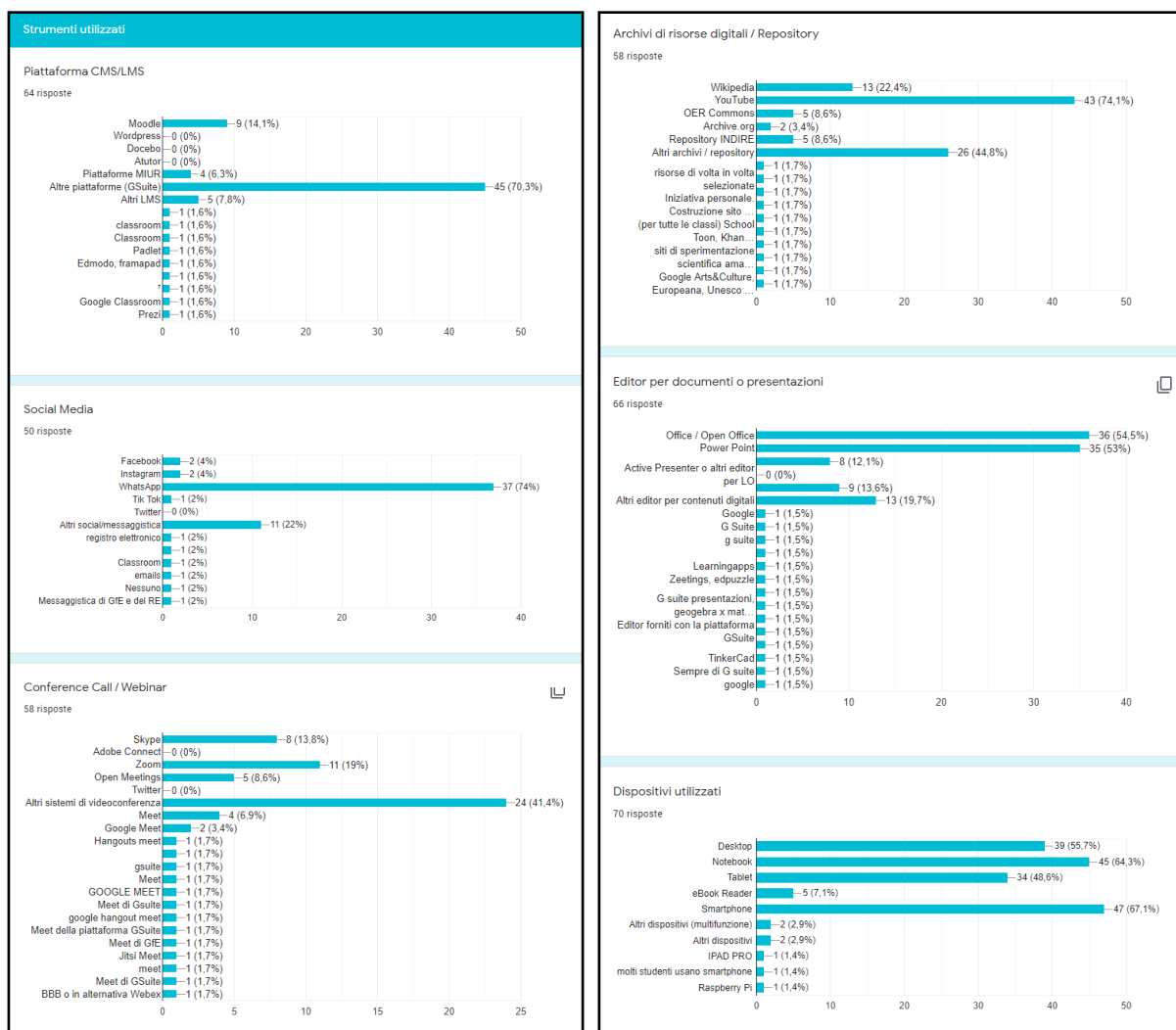
Il parallelismo tra le due sequenze è evidente: di fatto, in molti casi, scuole e insegnanti hanno semplicemente cercato di riprodurre in rete le dinamiche che conoscevano già, sfruttando solo molto parzialmente le tecnologie che avevano a disposizione o che avevano deciso di utilizzare. Della tendenza a considerare l'e-learning come una sorta di ecosistema integrato, oggi particolarmente diffusa a tutti i livelli, non c'è praticamente traccia⁷.

Le scelte tecniche

Ovviamente, agli insegnanti è stato chiesto anche di indicare le scelte tecniche effettuate per attuare le rispettive strategie di continuità didattica. Le risposte sono articolate per tipologia di strumenti o ambienti.

⁶ Si utilizzano in questo caso ambienti sincroni, o di pura comunicazione o dedicati alla gestione di *webinar*. In Italia, tuttavia, si tende a non fare ricorso come si dovrebbe a linee guida o buone pratiche su come si gestiscono questi eventi in diretta (potenzialmente dispersivi). La stessa Adobe (che produce Connect) pubblica regolarmente suggerimenti ed esempi sotto forma di *Best practices for Webinars*.

⁷ Gros, B., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning. In M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (pp. 1-23). Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-17727-4_67-1



I grafici denotano in modo inequivocabile che nella stragrande maggioranza dei casi ci si è affidati alla Google Suite, a tutti i livelli, compresa la scelta delle piattaforme necessarie per gestire sessioni sincrone. In seconda istanza, si ribadisce la familiarità degli insegnanti con il pacchetto Microsoft Office, mentre, in terza istanza, i social sembrano uscirne ridimensionati a favore della diffusione capillare di Whatsapp, che si sovrappone al massiccio uso degli smartphone evidenziato dalla tabella sui dispositivi utilizzati. Ma come si interpretano queste evidenze? Cosa significano? In linea di massima, senza entrare nel merito della qualità, dell'utilità e della praticità degli strumenti adottati, si può osservare che sulla home page dedicata dal MIUR all'emergenza sono state messe in evidenza solo alcune soluzioni, e si tratta proprio di GSuite e Office365. Ma non è questo il punto: il punto essenziale è che, in assenza di indicazioni o raccomandazioni particolari da parte del MIUR, solo pochi hanno optato per strumenti, software e piattaforme con formati aperti e codice modificabile, nonostante che la scelta di orientarsi verso soluzioni open source, anziché verso software proprietari e commerciali, sia caldeggiata in molte delibere regionali e disposizioni governative⁸ sulla Pubblica Amministrazione, ambito in cui rientra la scuola. Su questo aspetto in particolare si poteva e si doveva fare molto di più. Ad esempio, sarebbe stato importante chiarire almeno la differenza tra

⁸ Tra le altre cose si sono indicazioni precise in tal senso nelle linee guida di AGID, l'Agenzia per l'Italia Digitale. URL: https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/lg-acquisizione-e-riuso-software-per-pa-docs_pubblicata.pdf [verificato 20200409]

software proprietari, anche se temporaneamente gratuiti, e risorse digitali distribuite con licenze che ne garantiscono il riuso, come OS, OER⁹ o Creative Commons¹⁰.

L'ultima tendenza che emerge dalle tabelle è più che altro una curiosità: il tanto vituperato ricorso a Wikipedia come fonte primaria, spesso stigmatizzato nella scuola come una delle discutibili abitudini di quelli che tempo fa furono chiamati nativi digitali, cede il passo al ricorso a YouTube. Non sono sicuro che tutti sappiano che le probabilità che le informazioni non siano verificate o siano palesemente false, aspetto considerato di solito come il limite principale di Wikipedia, sono in realtà di gran lunga maggiori su YouTube. Che c'entri anche in questo caso la mancanza di chiarezza sulla differenza tra copyright e distribuzione Creative Commons?

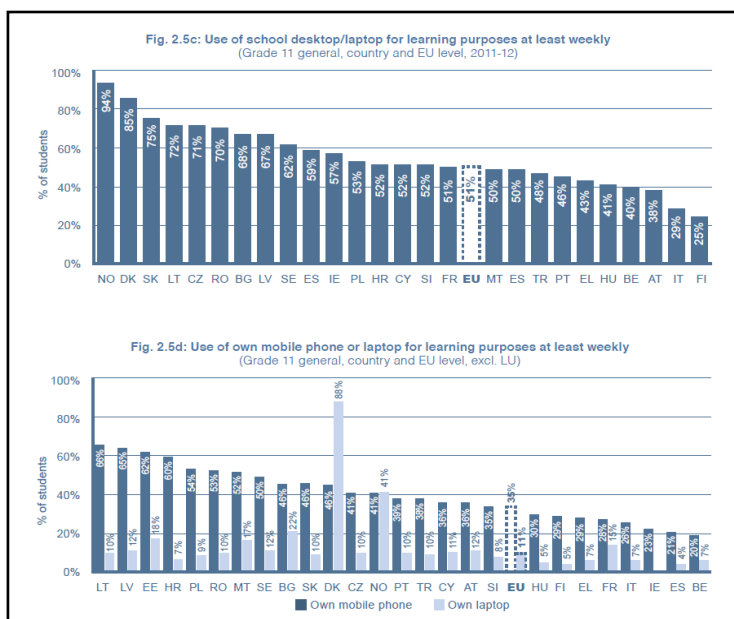
Che cosa si poteva fare?

L'impressione generale è che la scuola italiana, in questo momento così difficile, si sia fatta trovare (se è lecito il gioco di parole) pronta ma impreparata. La volontà di reagire e la voglia di fare degli insegnanti si sono subito manifestate. Parallelamente, però, sono emerse anche diverse criticità, non necessariamente dovute alla resistenza alle tecnologie in sé, anzi, prevalentemente legate alla dimensione organizzativa e a quella comunicativa. In pratica, quasi tutti volevano fare qualcosa, ma solo pochi erano effettivamente in grado di farlo: l'assenza di un coordinamento non ha certamente contribuito a identificare i punti essenziali di una strategia che avrebbe anche potuto prendere forma dal basso, passando cioè dalle tante comunità virtuali di insegnanti o da esperienze ispirate dall'associazionismo professionale e sindacale.

La ragione principale di questa sorta di scissione si può facilmente estrapolare da vari dati raccolti dagli osservatori europei. Ad esempio, in un report comparativo della Commissione Europea del 2013-2014¹¹ si

nota che le attitudini degli insegnanti italiani rispetto all'uso di ICT nell'attività didattica sono relativamente scarse e ben al di sotto della media UE. Il che significa che non ci sono le condizioni per poter consolidare delle buone pratiche riproducibili. Nella scuola italiana, in pratica, c'è un problema interno di divario digitale: non è un problema generazionale, ma trasversale e riguarda soprattutto le differenze di competenza tecnologico-didattica tra colleghi. Si doveva assolutamente garantire a tutti gli insegnanti, in particolare a quelli più in difficoltà, un supporto continuo e adeguato.

In seconda istanza, sarebbe stato importante aiutare gli insegnanti a capire il



peso e l'importanza dei significati correlati alla stessa situazione: è proprio nel momento in cui si attuano forme coercitive di distanziamento sociale che bisogna sfruttare la rete per *diminuire* la distanza tra insegnanti e allievi¹², privilegiando un atteggiamento che potrebbe essere definito "riavvicinamento

⁹ Rotta M. (2014), La biblioteca (digitale) di Alexandria, un ambiente flessibile per contenuti educativi aperti. "Bricks", settembre 2014: "Produzione e condivisione di Risorse didattiche digitali". Il più grande *repository* di OER è probabilmente oercommons.org.

¹⁰ Il set di licenze CC è definito e aggiornato da creativecommons.org. Per capire subito di cosa si tratta basta dire che è la modalità di distribuzione dei contenuti di Wikipedia.

¹¹ Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final report. European Commission, 2014.

¹² Il tema della riduzione della distanza percettiva o transazionale è oggetto di ricerca di quasi tutti gli studi sull'apprendimento collaborativo e sociale. Un contributo recente sull'argomento è Quong J., Snider S.L., Early J.

educativo". Da almeno due decenni a questa parte, la ricerca ha identificato e descritto non solo di che cosa si tratta, ma anche quali modelli operativi e quali paradigmi educativi si possono ragionevolmente considerare più adatti ed efficaci in una situazione così complessa e che si evolve così velocemente. Se ne possono suggerire molti, non necessariamente nell'ordine in cui sono riportati.

Quasi tutta la ricerca sull'importanza del coinvolgimento diretto e attivo degli alunni come strategia capace di generare interesse o motivazione e di potenziare il pensiero critico e le capacità diagnostico-analitiche concorda ad esempio nel ritenere sia il Problem-based Learning che il Project-based Learning¹³ eccellenti soluzioni didattiche¹⁴, peraltro compatibili con varie tipologie di setting educativo, compresa la "classe capovolta" (Flipped Classroom¹⁵) e le sue varianti in rete, dai *webquest* ai gruppi collaborativi impegnati nella soluzione di problemi specifici. L'approccio PBL si basa peraltro su dossier pre-elaborati e solitamente condivisi: questo significa che è relativamente semplice cercare e trovare in rete dossier pronti, su moltissimi argomenti, che tradotto vuol dire che con l'aiuto di un buon information broker una scuola avrebbe potuto essere pronta in tempi relativamente brevi a portare avanti il 70/80% dell'attività didattica (fatta salva la necessità di colmare eventuali lacune tecniche e di carattere metodologico). Un valore aggiunto dei dossier PBL, infine, è rappresentato dalle rubriche su cui si basa la valutazione dei risultati ottenuti dagli studenti: una procedura uniforme, trasparente, accurata.

Certo, scuola e insegnanti potrebbero non essere pronti a reimpostare in poco tempo la didattica passando a quella per problemi. Avrebbero potuto comunque sfruttare meglio la rete come fonte di contenuti digitali e materiale didattico da utilizzare *as is* o da personalizzare. Non mi riferisco tanto ai prodotti editoriali, che di fatto ripropongono schemi piuttosto datati. Penso piuttosto ai cosiddetti MOOCs (Massive Open Online Courses), di cui sono noti i pregi e soprattutto i limiti¹⁶, ma che hanno alcune caratteristiche molto interessanti per una scuola in stato d'emergenza: sono gratuiti, aperti, configurano percorsi articolati, spesso basati su risorse e contenuti di ottima qualità e quasi sempre dotati di strumenti di valutazione formale (e omogenea). I loro limiti sono dovuti al fatto che si tratta di percorsi in autoapprendimento, seguiti da molte persone che tendono all'abbandono, non essendo sostenuti da forme di supporto adeguate. Ma questo limite avrebbe potuto essere un'opportunità proprio per le scuole: gli insegnanti, ad esempio, avrebbero potuto garantire quel supporto che di solito è carente nella maggior parte dei MOOCs. Ragionando ulteriormente sul bisogno di risorse didattiche digitali da poter recuperare e usare velocemente, si possono infine citare le già ricordate Open Educational Resources (OER), di cui esistono vasti archivi online. Dal sondaggio emerge che queste opportunità sono state messe a fuoco correttamente, ma in misura limitata e probabilmente, là dove si è provato ad andare avanti su questa strada, in modo sporadico.

Se è così che è andata, è molto probabile che delle potenzialità e dei modelli più avanzati di e-learning non si è probabilmente neppure parlato: l'e-tutoring on-demand, il microlearning, gli ambienti personali di apprendimento basati su dispositivi mobili (PMLKE¹⁷), per non parlare del concetto di Social Learning, della

(2018). Reducing Transactional Distance in Online and Blended Courses Through the Use of a Closed Social Media Platform. *Journal of Educational technology Systems*. Volume: 47 issue: 1, page(s): 79-100.

¹³ Thomas J.W. (2000), A review of research on Project-based Learning. Autodesk Foundation.

¹⁴ Rotta M. (2007). Il Project Based Learning nella scuola: prospettive e criticità. "Journal of e-Learning and Knowledge Society", 1, 2007, pp.75-84.

¹⁵ Il concetto di Flipped Classroom si deve probabilmente alla convergenza di vari report che documentavano esperienze sul campo: Miller, Andrew. "5 Best Practices for the Flipped Classroom." Edutopia. 24 Feb. 2012. Van Valkenburg, Willem. "Flipped Classroom Field Guide." 2013. Il "concept" si attribuisce comunemente a Vygotsky.

¹⁶ Rotta M. (2014), i MOOCs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità. "InSegno", Rivista semestrale per l'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda/straniera, 1/2014, pp.20-30. Il framework dei MOOCs si attribuisce alle sperimentazioni "connettiviste" canadesi (Cormier, Downes, Siemens).

¹⁷ Personal Mobile Learning & Knowledge Environments. Su cui si veda: Bardi D., Castelli C., Cusconà S., Mora P., Morosini E., Rotta M., Testa S. & Testoni C. (a cura di) (2011). Oltre la carta: in aula con gli iPad e gli eBook Reader. Strategie, strumenti, appunti e riflessioni per una sperimentazione sull'uso integrato di mobile device e contenuti digitali personalizzati nella scuola secondaria superiore: il caso del Liceo "F.Lussana" di Bergamo. Con il contributo di Giuseppe Colosio, Cesare Quarenghi, Annamaria Romagnolo e gli studenti della 4L. Milano, Nova Multimedia Editore.

“Gamification”¹⁸ o della didattica geo-referenziata¹⁹ e della Realtà Aumentata. Ma pretendere così tanto dalle scuole e dagli insegnanti sarebbe ingiusto e inopportuno, considerando che la situazione è del tutto nuova e inaspettata, anche se sull’avanguardia educativa si lavora, si sperimenta, si fa formazione da almeno un paio di decenni.

Resta però da affrontare e risolvere il delicato problema della gestione degli esami per gli alunni delle scuole secondarie di I e II grado (pensando in particolare alla maturità). Il dibattito in corso si concentra in gran parte sugli aspetti organizzativi e sulle implicazioni di un eventuale ritorno a scuola temporaneo e finalizzato allo scopo, senza prendere in considerazione modelli e varianti già esistenti e sperimentati, in particolare nelle università, dove funzionano *a condizione che* si applichi un protocollo rigoroso (e condiviso).

Che cosa stiamo imparando?

Le fonti a cui attingere per capire meglio che cosa potremmo o avremmo potuto fare non mancano. L’UNESCO, ad esempio, ha dedicato un’area specifica del suo sito istituzionale alla raccolta e alla condivisione di esempi, idee, buone pratiche e informazioni, specificando tra l’altro che lo spazio messo a disposizione non promuove soluzioni né suggerisce tecnologie, poiché da sempre “UNESCO does not endorse any product, service, brand or company”. Scorrere queste raccolte informali di “snapshots”²⁰ è molto istruttivo. Si scopre che molti paesi del mondo stanno praticando varie forme di didattica online basata su piattaforme dedicate (tra questi rientra anche l’Italia), mentre altri stanno puntando molto sui MOOCs e su lezioni registrate, spesso erogate con l’aiuto dei media: ad esempio in Spagna, in Francia, ma anche in Iran, dove, così come in Thailandia e in Costa Rica, si incoraggiano gli insegnanti a usare tecnologie che possano garantire il mantenimento di una comunicazione continuativa con gli studenti. In Arabia Saudita hanno varato un’apposita agenzia governativa dove tutti gli stakeholders che hanno a che fare con l’e-learning si confrontano per pianificare gli interventi da effettuare e supportare le scuole. Ci sono anche notizie sul problema dell’equità, ovvero su come garantire il superamento del digital divide. In Cina sostengono con sussidi e donando computer portatili o smartphone a chi non può permetterseli; in Francia si è cercato di individuare quali fossero i bisogni effettivi e si è riscontrato che circa il 5% degli alunni non avevano accesso a internet: ci si è così concentrati su questo segmento sociale programmando l’invio di materiale a stampa; qualcosa di simile ha fatto il Portogallo, dove si consegnano i compiti da svolgere a casa a chi non ha accesso alla rete grazie ad un accordo del governo con le poste. Negli USA, invece, si è deciso di spingere le scuole e le università ad affrontare il problema in modo diretto, “scoraggiando” l’e-learning fino a quando le singole istituzioni non avranno deciso come affrontare e risolvere il problema dell’accesso alla rete. Altri paesi hanno pensato di aiutare le famiglie con i figli a casa relativamente ai pasti che altrimenti i ragazzi avrebbero consumato a scuola; altri ancora stanno mettendo a disposizione delle famiglie servizi specifici; mentre l’Italia è citata come caso per il fatto di aver pensato di fare anche un po’ di formazione ai genitori su come gestire la situazione. La Spagna, infine, distribuisce una piattaforma attraverso cui insegnanti e genitori possono monitorare insieme i progressi degli studenti rispetto al processo di apprendimento. L’UNESCO evidenzia in ogni caso la priorità rappresentata, qualora la chiusura proseguisse a lungo, dal benessere alimentare, psicofisico e sociale dei ragazzi, che hanno un particolare bisogno di muoversi, socializzare, interagire, in una parola di uscire, fare attività fisica, interagire. Come tutti, del resto.

¹⁸ È interessante notare come anche la *gamification* rientri più nelle strategie di coinvolgimento attivo degli studenti che nel quadro della pedagogia attivista, a cui deve comunque qualcosa. Si veda: Early, D. M., Rogge, R. D., Deci, E. L., & Early, D. M. (2015). Engagement, Alignment, and Rigor as Vital Signs of High-Quality Instruction: A Classroom Visit Protocol for Instructional Improvement and Research, 97(4), 219–239.

¹⁹ Rotta M. (2017), Diminuire le distanze, aumentare la conoscenza: e-learning, attività didattiche georeferenziate e interazioni geolocalizzate. In “Formazione & Cambiamento”, 5/2017.

²⁰ Si veda ad esempio How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures, URL: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> [verifica 08042020]

Il timore, adesso, è che da questa vera e propria lezione che un virus ci sta somministrando si esca con una generica voglia di tornare a un'idea di scuola ancorata alla tradizione, dimostrando di non aver imparato nulla. Personalmente, penso che non sarà possibile tornare indietro, ma temo che l'ipotesi alternativa, andare avanti facendo tesoro di quanto appreso sia dai successi ottenuti che dagli errori commessi, incontrerà come sempre molti ostacoli. Eppure basterebbe solo un po' di buon senso per identificare i punti essenziali di ciò che dovremmo aver imparato. In estrema sintesi, si tratta di 3 *lesson learned* che richiedono una certa attenzione, anche se non toccano necessariamente argomenti difficili.

La prima cosa che dovremo imparare (anzi, avremmo già dovuto imparare) si può sintetizzare in due parole: essere pronti. Significa che non si può continuare a improvvisare perché è in corso un'emergenza. Al di là del caso in corso, in un paese come l'Italia le emergenze possono essere legate a molti fattori e circostanze: la scuola non può ignorarlo, deve cominciare a valutare i rischi e mettere a punto delle procedure, dei protocolli da applicare in modo rigoroso come risposta immediata ad una crisi, come si fa con le procedure di sicurezza antincendio o come si dovrebbe fare con i protocolli di evacuazione in caso di terremoto. L'approccio dovrebbe essere lo stesso: delle linee guida su cosa fare se la scuola dovesse chiudere e si dovesse garantire la continuità didattica. Con tanto di esercitazioni, magari, anche in tempi normali, per non essere impreparati se e quando capiterà di nuovo. Dispiace dover constatare che in Italia raramente si fanno esercitazioni, perfino sul rischio sismico, con cui conviviamo quotidianamente.

La seconda cosa da fare (prima) è concertare e definire le modalità di coordinamento dell'eventuale soluzione da adottare e quali sono i criteri essenziali da condividere relativamente agli aspetti cruciali della strategia che si intende portare avanti. Questo punto è controverso, perché tocca il delicato rapporto tra l'autonomia scolastica e le funzioni del MIUR. Non è il caso di entrare nel merito specifico della conflittualità latente in questa interrelazione. Ma si può suggerire (osservando quello che è accaduto in questi giorni) di ripartire in modo chiaro le reciproche responsabilità. Non è difficile: il coordinamento della strategia e degli insegnanti che la attuano dovrebbe essere gestito dalla scuola, ovvero dal dirigente; mentre i criteri a cui ci si dovrà ispirare dovrebbero essere stabiliti dal MIUR, non indicando la o le soluzioni, ma attraverso linee guida, parametri (ad esempio quali indicatori vanno verificati nella scelta di una piattaforma? Quali dati di monitoraggio sono necessari per poter impostare una valutazione coerente e omogenea?), in una parola, una griglia di riferimento precisa e allo stesso tempo a maglie sufficientemente larghe da garantire un margine significativo all'autonomia degli istituti.

Infine, è abbastanza evidente che bisogna investire sulla preparazione e la motivazione degli insegnanti. Qualcuno dirà che da oltre due decenni si attuano piani nazionali di formazione proprio sulle tecnologie per la didattica. È vero, ma dobbiamo prendere atto che evidentemente sono serviti nella migliore delle ipotesi a potenziare le capacità di chi era già all'avanguardia. Quello che è mancato e che manca è la disseminazione capillare di una soglia minima di competenze essenziali, un quadro di riferimento sulla base del quale impostare un modello di formazione continua, coordinato - perché no - dall'animatore digitale.

Il dibattito è aperto, l'obiettivo è ambizioso: garantire la continuità. Senza indecisioni e senza improvvisare. Come si fa in molti altri paesi. Una buona scuola ricomincia da qui.