



Integrare il digitale nella scuola italiana.
Nuovi bisogni di formazione
Integrating digital teaching in the italian school.
New training needs

Alessandra Aiello

Insegnante di scuola primaria - alessandra.aiello2@posta.istruzione.it

ABSTRACT

This paper aims to describe the complex process of the introduction of digital training practices in the primary and secondary Italian schools, one year after the beginning of the worldwide health emergency, process that has highlighted new training needs. The topics have been examined in order to investigate the real possibilities of working with digital teaching and they led to a selection of practices tested by a working group of primary school teachers, engaged in a first phase to re-establish contact with their pupils during the March 2020 lockdown and, later, to optimize and introduce them in the school system, in a conscious and meaningful way. These practices, are in fact, useful for encouraging digital teaching practices: the digital performance, in this perspective, can be considered as a strategic extension able to give meaning and value to the student's work.

Scopo del contributo è di ripercorrere il complesso processo di assestamento delle pratiche formative digitali nella scuola italiana del primo ciclo, a distanza di un anno dall'inizio dell'emergenza sanitaria mondiale che ha fatto emergere nuovi bisogni di formazione. La disamina degli argomenti trattati, condotta per valutare quali possibilità reali e proficue ci siano di lavorare con la didattica digitale integrata, ha portato ad una selezione di pratiche sperimentate da un gruppo di lavoro di insegnanti della scuola primaria, impegnati in una prima fase a ristabilire il contatto con i loro alunni durante il *lockdown* del marzo 2020 e, in seconda istanza, ad ottimizzare tali pratiche per incardinarle in modo consapevole e significativo all'interno del percorso scolastico. Si rileva infatti la loro utilità per incentivare l'utilizzo della didattica digitale integrata: la prestazione digitale, in questa prospettiva, si configura come estensione strategica capace di dare significato e valore al lavoro dello studente.

KEYWORDS

Digital Learning, Innovative Training Practices, Digital Storytelling, Teaching Profession, Authentic Evaluation.
Didattica Digitale, Pratiche Didattiche Innovative, Narrazione Digitale, Professionalità Docente, Valutazione Autentica.

Introduzione

Nonostante una percentuale rilevante di realtà scolastiche *connesse* alla dimensione digitale, la maggior parte delle scuole italiane ha subito l'introduzione massiva di pratiche digitali in una situazione di disagio diffuso dovuto all'onda pandemica del 2020 con il conseguente allontanamento dei docenti dal proprio posto di lavoro e dai propri diretti interlocutori: gli studenti.

Potremmo quindi definire un prima e un dopo nel modo di intendere la *didattica on line*: prima, frontiera pionieristica derivante dal mondo delle imprese sulle cui vette innovative si sono inerpicate le scuole più sensibili all'innovazione e più propense ai cambiamenti strutturali; dopo, espediente a cui si è dovuto ricorrere in tutta fretta per riagganciare gli alunni alla scuola che permettesse, in forme sperimentali, la prosecuzione dell'attività scolastica.

In tale prospettiva, gli educatori di oggi sono stati chiamati a ridisegnare gli spazi e i tempi della formazione degli studenti della scuola del primo ciclo in modo da sostenerli attivamente ad orientare tali estensioni. Si ripercorre quindi il sentiero indicato da De Kerckhove, teorico dell'intelligenza connettiva, che osserva come la conquista del tempo abbia rimpiazzato quella dello spazio come priorità dell'epoca attuale: l'ambizione della società moderna di vincere i limiti spaziali attraverso le esplorazioni, l'allargamento delle frontiere territoriali e il superamento dei confini terrestri, è stata oltrepassata dalla preoccupazione sociale dominante di usare la tecnologia per estendere il tempo della vita umana. In epoca contemporanea, infatti, assistiamo al dilatarsi dei confini temporali nella vita umana con conseguenti profonde mutazioni antropologiche, cognitive, economiche ed affettive (De Kerckhove 2003).

La necessità di indagare sulle caratteristiche dell'apprendimento adulto deriva dallo scricchiolio (in realtà non attuale) dei classici paradigmi rivelatisi insufficienti a leggere la realtà complessa che attualmente viviamo e che, con Bauman (2008), avremmo potuto descrivere come quella all'interno della quale "il tempo acquisisce una storia allorché la velocità di movimento nello spazio diventa una questione di ingegno" (p. XV). È da tale prospettiva che emerge il ruolo fondamentale svolto dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, attualmente intrecciate con il percorso di mutamento della stessa condizione umana. Non è un caso che le metafore più efficaci per esprimere le notevoli ricadute formative dovute alla diffusione delle tecnologie dell'apprendimento provengano da ambiti sociologici e antropologici: si pensi alla modernità liquida di Bauman (2008) che, con Appadurai (2001), diventa polvere.

Pertanto, non solo i dispositivi informatici di ultima generazione ma anche un modo fluido e provvisorio di intendere la storia personale e professionale hanno, da tempo, messo in crisi il paradigma della centralità dell'apprendimento formale. Come e, a volte, più degli altri, il professionista della formazione si è trovato immerso in un flusso di stimoli e informazioni in cui i percorsi informali e non formali di apprendimento hanno giocato un ruolo determinante.

Sullo sfondo di un rumoroso processo di assestamento della didattica digitale nella scuola italiana, un gruppo di lavoro di insegnanti della scuola primaria ha selezionato e sperimentato alcuni spunti metodologici che si sono rivelati utili a garantire le attività didattiche durante l'isolamento imposto. Gli stessi spunti, opportunamente riadattati per fronteggiare un contesto in perenne trasformazione, si stanno consolidando in un'offerta formativa efficace al raggiungimento di obiettivi di apprendimento definiti, rilevabili e valutabili. Le proposte individuate seguono il ritmo appena descritto di una continua destrutturazione attraverso una

progettazione per episodi di apprendimento (EAS) e una ricomposizione del corpus curricolare grazie al potere della narrazione.

Ad avviso di chi scrive, infatti, è solo attraverso delle proposte metodologiche capaci di fondere le diverse sollecitazioni offerte dai contesti disorientanti propri dell'attuale momento storico che si potrà:

- attribuire un senso alle azioni formative dei docenti, travolti per primi dall'urgenza di riconfigurare la propria professionalità;
- ricomporre la frammentarietà degli stimoli a cui oggi sono sottoposti gli studenti;
- riattivare connessioni interdisciplinari in grado di offrire un ripensamento dei tradizionali curricula;
- restituire, attraverso il ritmo della narrazione, l'apporto formativo connesso con le azioni educative; irrobustire le competenze di progettazione didattica nell'insegnante.

1. Il prima e il dopo della didattica digitale nella scuola italiana

L'introduzione formale della didattica digitale nella scuola è stata sancita da un decreto legge in un contesto storico caratterizzato da una grande emergenza sanitaria che si è declinata a valanga, in accezione non sempre positiva, nella maggior parte dei contesti professionali e sociali.¹

È ragionevole pensare che gli educatori interrogati sull'adozione consapevole di tale modalità, possano aver prodotto delle risposte emotivamente cariche. In effetti, anche prima della pandemia la digitalizzazione nei processi educativi causava delle visioni contrapposte: il termine veniva usato, anche ingenuamente, come sinonimo di innovazione. In posizione opposta si guardava con sospetto alla perenne trasformabilità dei contenuti, alla loro ipertestualità e modularità, logiche spesso in opposizione al sapere scolastico. La profusione di stimoli sperimentata dall'utente dei media digitali ha prodotto in alcuni casi una frammentazione dei contenuti che mal si coniuga con gli aspetti programmatici degli attuali curricula scolastici.

La formalità dell'istituzione scolastica si scontra da tempo con una logica, quella digitale, tutta incentrata sulla dimensione dell'informalità. E questa resistenza messa in atto dalla scuola non ha retto di fronte a una diffusione sempre più ampia dei media digitali, da una forte pressione culturale che ruota attorno ad un'idea di innovazione basata sull'introduzione massiccia di tecnologie all'interno della scuola e, in ultimo, dalla chiusura forzata a partire da marzo 2020.

Alcune decisioni relative all'attuazione di investimenti pubblici in strumenti tecnologici nella scuola italiana muovevano dalla convinzione di una correlazione diretta tra l'immissione di tecnologia e i livelli di apprendimento. Diverse ricerche hanno invece mostrato come gli effetti di queste decisioni prevalentemente politiche siano stati pressoché nulli: dotare le scuole di strumenti digitali non aveva migliorato di per sé l'apprendimento degli studenti, soprattutto senza i necessari investimenti sulla professionalizzazione dei docenti. Come presupposto del presente contributo, è significativo però rilevare che alcune ricerche sperimentali su

¹ Con il DL 25/03/2020, n. 19, art. 1, com. 2, lett. p. è stata approvata l'adozione di provvedimenti normativi che hanno riconosciuto la possibilità di svolgere "a distanza" le attività didattiche delle scuole di ogni grado, su tutto il territorio nazionale.

piccola scala hanno dimostrato che l'introduzione di tecnologia a supporto di obiettivi e metodi didattici chiari e strutturati può contribuire ad un effettivo aumento dell'apprendimento (Gui 2019, pp. 7-11).

Tale evidenza, come vedremo, ha supportato la necessità di recuperare nella pratica educativa i temi della *media education* e di saldarli a quelli della didattica disciplinare. Ecco perché, tra le teorie rivelatesi più funzionali alla ri-articolazione dei contenuti, alla gestione della continuità didattica e alla stessa formazione dei docenti, sono prevalse il *microlearning*, L'EAS, la *content curation* e tutti quei sistemi che mettono l'apprendimento in rapporto con situazioni e contenuti circoscritti e delimitati, utili ad una veloce condivisione. In effetti, la richiamata dimensione dell'informalità ha permesso ai professionisti della formazione di recuperare, testare e condividere strumenti e pratiche utili a strutturare azioni formative e di supporto che aggirassero la situazione di isolamento imposto.

1.1 Riattribuire un senso alle azioni formative dei docenti

Palpabile è stato il disorientamento dei docenti di ogni ordine e grado della scuola italiana nel fronteggiare la battaglia dell'onda pandemica in pressoché totale assenza di riferimenti.

Il primo passo compiuto dalla maggior parte di loro, dunque, è stato quello di attingere alle conoscenze e competenze pregresse proprie o di quelle dei loro colleghi. Coloro i quali avevano già un bagaglio di conoscenze relative all'utilizzo di *software* e vari pacchetti applicativi hanno iniziato ad articolare una riflessione sui contenuti da veicolare ai loro studenti. I docenti più esperti hanno condiviso *on line* con i colleghi le loro conoscenze e iniziative di formazione tra pari, valorizzando il ruolo e l'importanza che ha sempre avuto l'interazione nella comunicazione tra gli attori del processo educativo negli ambienti virtuali di apprendimento (Banzato 2012, p. 93).

Già nelle prime settimane del *lockdown* si concretizzavano diverse offerte di formazione, proposte dagli animatori digitali, da colleghi più preparati ma anche dalle grandi piattaforme editoriali che, nel frattempo, si strutturavano velocemente nell'offerta di formazione *on line*. Le proposte si articolavano comunque attraverso computer o dispositivi per l'utilizzo dei quali, paradossalmente, per alcuni docenti si sarebbe resa necessaria una formazione. Questa scomoda situazione si è profilata in particolar modo nella scuola primaria che ha da sempre privilegiato attività e metodologie formative ad interazione diretta, richiesta di manualità e di ingredienti emozionali che, in molti casi, hanno lasciato alla didattica digitale un ruolo circoscritto, per non dire marginale.

È inoltre maturata con una certa velocità la consapevolezza che fare didattica *on line* non si esaurisse nel passaggio di compiti o consegne attraverso una piattaforma digitale ma significasse pensare e strutturare un'attività in grado di mettere in moto competenze nello studente, che garantisse una restituzione in termini sommativi e formativi e che concorresse a costruire una valutazione autentica. È in tale prospettiva che il docente si è trovato a dover attivare delle risorse personali di cui era in parte o totalmente sguarnito. Ha dunque cercato strumenti, fatto prove e tentativi ed ha incrementato in tal modo la sua professionalità attraverso la ricerca di nuove *soft skills*, prima tra tutte quella relativa alla progettazione didattica. Questa competenza ha influito particolarmente sulla professionalizzazione degli insegnanti poiché attiva la riflessione nella e sull'organizzazione didattica, permettendo un processo ricorsivo tra il pensato e l'agito (Rossi Sarracino 2015, p. 140).

Dallo stesso lato del banco, docenti e studenti imparavano in parallelo attingendo entrambi ad ambiti informali e non formali, dimostrando di recepire la tendenza mondiale a più velocità di completare la propria professionalità attraverso l'apprendimento di tecnologie digitali. Prima della pandemia, il coinvolgimento degli insegnanti nelle attività di apprendimento online era rimasto limitato in molti paesi OCSE. Ma le politiche istituzionali, così come i sistemi formativi e anche parte dei settori privati, si sono mobilitati per supportare l'impegno degli insegnanti nell'apprendimento professionale utilizzando le tecnologie digitali (Minea-Pic 2020).

La ri-attribuzione di senso alle azioni formative dei docenti è partita dalla presa di coscienza di un apprendimento, quello adulto, che muove necessariamente da una dimensione individuale, dall'autoformazione intesa come un ininterrotto discorso biografico e di ricerca. L'autoformazione richiamata come mezzo per evadere dall'isolamento imposto ha spinto ogni docente ad interrogarsi sulla migliore modalità per raggiungere i propri studenti, attivando in lui un percorso personale che, attraverso il suo procedere maieutico, ha fatto emergere temi significativi del proprio vissuto nei contesti sociali e professionali. Ciò ha costituito il punto di partenza di un metodo fondato sul riconoscimento del principio di intersoggettività che invita a ripercorrere la propria storia con un atteggiamento di riflessione che permette di imparare dall'esperienza (Margiotta 2008, p. 9).

Ed è questa presa di coscienza a provocare la rottura epistemologica, la profondissima crisi che ha investito il tradizionale modo di intendere la formazione: rispetto alla mera funzione di trasmissione di contenuti immutabili è emersa una nuova concezione dinamica di conoscenza che si aggiorna continuamente grazie all'utilizzo di nuove tecnologie e si esercita all'interno di una pluralità di contesti.

A nostro avviso, è in questa concezione di conoscenza diffusa che abitano le possibilità di ridotare di senso le azioni formative dei docenti.

2. L'esperienza del gruppo di lavoro del Convitto M. Foscarini di Venezia

2.1 L'interazione a partire dalla formazione dei docenti: "no interaction, no education"

Nell'atto di confrontarsi con una nuova quanto drammatica situazione di isolamento, le premesse del lavoro di riflessione dei docenti muovevano dalla mesta constatazione della mancanza di riferimenti iniziali per riflettere e attivare eventuali proposte di ricontatto con gli studenti.

Per i motivi riconducibili all'emergenza sanitaria, la formazione degli insegnanti è avvenuta esclusivamente tramite la rete e si è basata principalmente su processi di apprendimento collaborativo.

In tale prospettiva, strategica è stata l'adozione di un approccio di apprendimento estremamente informale, la *digital content curation*, che ha risposto all'esigenza di controllare il l'abbondanza e, a volte, la contraddittorietà delle informazioni attraverso l'accorpamento della conoscenza in nuclei tematici snelli e facilmente fruibili. Tale pratica non rappresenta solo un processo di riadattamento dei contenuti selezionati tramite collegamenti o condivisione su piattaforme digitali ma, più in generale, consiste in una rimodulazione narrativa delle capacità di un'organizzazione che racconta il modo in cui gli attori sociali partecipano alla conoscenza che circola e viene prodotta dagli stessi attori (Fotopoulou & Couldry, 2015, pp. 235-249).

Con modalità decisamente diversificate, in brevissimo tempo sono state realizzate da parte di tutti gli Istituti diverse *repository* di informazione/formazione fruibili dai docenti, allo scopo di individuare uno spazio di condivisione di strumenti e risorse. Tali *repository* si sono rivelate particolarmente preziose per i docenti del primo ciclo, soprattutto della scuola primaria, le cui competenze erano circoscritte all'uso di applicativi didattici audio visivi.

In analogia con i team docenti dell'intero territorio italiano, un piccolo gruppo di lavoro formato da insegnanti della Scuola Primaria annessa al Convitto Nazionale M. Foscarini di Venezia ha colto la sfida epistemologica di orientarsi tra i molteplici spunti tecnologici per generare innovazione didattica. Sfruttando un'applicazione del pacchetto GSuite messa a disposizione della scuola, il gruppo di lavoro si è creato e si è animato all'interno di una "Classroom" in cui venivano condivisi e commentati diversi tipi di applicazioni, sfruttando anche il repertorio di mini-guide che il team digitale e i docenti più esperti creavano per i colleghi. Nel lontano 1997, Gunawardena lanciava una provocazione in seguito rivelatasi profetica: *no interaction, no education* (Gunawardena, Anderson 1997).

2.2 La modalità del ricontatto con gli studenti: streaming o lezione asincrona?

La prima fase di formazione dei docenti si è sviluppata a partire da un'interazione di natura provvisoria, destrutturata, occasionale. Una volta acquisita dimestichezza con gli applicativi sperimentati nel gruppo Classroom e tenendo conto della specificità della propria utenza e della molteplicità degli ostacoli di natura organizzativa da affrontare, il gruppo delle insegnanti si è riconfigurato per fronteggiare la necessità del ricontatto con gli studenti.

A livello internazionale le esperienze educative a distanza non costituivano certo una modalità innovativa anche prima dell'onda pandemica: già da tempo gli studenti dei corsi di istruzione superiore beneficiavano della flessibilità di corsi *on line* o *blended*. Eventuali perplessità sull'efficacia e la diversità di tali proposte formative erano quindi già passate al vaglio dei ricercatori (Ligorio, Cacciamani, Cesareni 2006).

Non essendo però la modalità *blended* una soluzione in quel momento percorribile, si prefiguravano le strategie della lezione in *streaming* e della lezione asincrona. La modalità asincrona, che prevede contenuti predisposti ed implementati per essere fruiti in differita e permette agli studenti di prendere tempo per riconsiderare criticamente i loro pensieri ed approfondire i contenuti (Hrastinski 2008), risultava essere la forma più idonea per progettare la ripresa in virtù del suo indiscusso vantaggio di essere sfruttata liberamente dai suoi fruitori.

La maggior parte degli istituti di formazione superiore, sfruttando la maggiore autonomia dei loro studenti, la disponibilità di infrastrutture *hardware* e di piattaforme digitali ad altissimo potere interattivo hanno tempestivamente strutturato il ricontatto in modalità sincrona garantendo così un *feedback* istantaneo allo studente che, in tal senso, ritornava parte attiva del processo di apprendimento (Giebers, Rienties, Tempelaar 2015). Diverse ricerche sul *distance learning*, infatti, hanno legittimato l'idea che gli studenti preferissero le interazioni simultanee per ricevere *feed back* immediati, poichè ritenevano il contatto sincrono più autentico e, in tal modo, si sentivano maggiormente coinvolti e motivati (Hrastinski, 2008).

I progettisti della formazione dei più disparati settori professionali, impegnati nel ponderare quale tra le due metodologie incentivasse l'interazione e la triangolazione con l'ambiente di apprendimento e sollecitasse le motivazioni degli studenti, hanno tenuto conto della teoria di Moore sulla distanza transazionale

basata sull'ipotesi che gli studenti dovessero interagire con i loro colleghi, istruttori e con i contenuti del corso per diminuire il divario psicologico e comunicativo tra lo studente e l'ambiente *on line* (Moore, 1997).

Anche la conoscenza pregressa e l'utilizzo corretto della tecnologia sono stati fattori determinanti passati al vaglio dai docenti per la diminuzione della distanza transazionale: gli studenti che dimostravano di non gradire il *distance learning*, infatti, facevano riferimento a difficoltà tecniche dovute all'utilizzo di strumenti con cui non avevano familiarità.

In tale prospettiva, nella progettazione della didattica *on line* sarebbe stato importante non dare per scontato che tutti gli studenti (o, nel caso della scuola primaria, tutte le famiglie degli alunni) avessero familiarità con l'utilizzo della tecnologia o che disponessero di un'infrastruttura adatta. Mai come in questo caso si è praticata con tanta concretezza la famosa "riflessione nel corso dell'azione" teorizzata da Schön (1993) del professionista riflessivo.

Già a partire dai primi giorni di chiusura, dunque, i docenti della scuola primaria si sono attivati per garantire da subito la prosecuzione delle attività scolastiche, partendo da una prima riflessione sulla specificità della propria utenza e concentrandosi sui seguenti aspetti:

- qualsivoglia proposta formativa *on line* da rivolgere al bambino dai sei ai dieci anni sarebbe stata sempre una proposta mediata dalla presenza dell'adulto come utilizzatore primario del mezzo tecnologico (*smartphone* o PC).
- L'azione formativa non sarebbe stata fruita in mancanza di adeguate risorse *hardware*, di una conoscenza pregressa e di una connessione adeguata a scaricare contenuti multimediali. È possibile, infatti, che il genitore non avesse dimestichezza con l'uso delle piattaforme digitali. Per scarsa conoscenza della lingua o semplice mancanza di tempo, è possibile che il genitore non riuscisse ad assistere il bambino nell'espletamento dell'attività o non avesse piacere (legittimamente) a lasciarlo da solo davanti ad un PC.
- D'altro canto, nella situazione di emergenza profilata, per non interrompere la continuità didattica e fare in modo che le proposte *on line* fossero accessibili e inclusive le modalità più adatte per l'apprendimento *on line* dei bambini della scuola primaria sarebbero state, paradossalmente, quelle che avrebbero previsto meno *on line* possibile.

Pertanto, la modalità prioritaria scelta dal gruppo di lavoro per la fruizione dei contenuti è stata la progettazione e la realizzazione di brevi video-lezioni in modalità asincrona. La scelta ha tenuto conto anche del principio pedagogico della ricorsività che consiste nel riprendere in modo sempre più approfondito e consapevole ciò che si andrà man mano conoscendo. In sintonia con il ritmo ricorsivo adottato in classe, il contenuto della lezione veniva presentato attraverso in una modalità che si sarebbe ripetuta al bisogno e secondo l'uso di molteplici linguaggi: la voce dell'insegnante, il testo scritto con le parole chiave in evidenza, i disegni e le animazioni connesse. Messaggi che, rinforzandosi reciprocamente, ambivano a rendere significativo e contestualizzato l'apprendimento.

Infine, è stato considerato che lo spazio di apprendimento era diventato ibrido (Trentin 2015) e che una lezione registrata sarebbe stata maggiormente fruibile dai bambini negli orari più consoni alle esigenze familiari, tenendo conto di un contesto di estremo disagio come quello vissuto da marzo a maggio 2020.

2.3 La narrazione come orchestrazione dei contenuti

In un frangente storico funestato da una pandemia, la prima missione del corpo docente della scuola era di ristabilire una seppur flebile ripresa di un ritmo scolastico: i docenti del gruppo di lavoro della scuola primaria hanno affidato tale ritmo alla narrazione.

Oltre all'offerta di chiavi di lettura nella complessità delle situazioni, la ricchezza delle storie consiste soprattutto nel fatto che tutti possano identificarsi e rivestire il ruolo da protagonista. E i bambini avevano bisogno di ritornare ad una posizione di centralità. In un'ottica inclusiva, il tempo della didattica digitale integrata, proposta in modo asincrono e attraverso una serie di stimoli di natura visiva, sonora e testuale ben si è accordato con le più disparate *personalità metodologiche* dei bambini.²

La prospettiva epistemologica assunta in questa sede guarda la quotidianità esprimersi in modalità narrativa. Si vede stagliarsi su diversi sfondi, quello psicologico, quello pedagogico e quello filosofico, la necessità che l'individuo sia all'interno del processo di apprendimento affinché quest'ultimo sia significativo. Anche gli ultimi studi sulle neuroscienze irrobustiscono il programma di ricerca che ci vede come esseri che vivono dentro un'allucinazione confinata in una scatola cranica: individua l'essere umano come: "un attore invisibile al centro del mondo" (Frith 2009).

Già in epoca antica assistiamo ad una costellazione di *exempla* dei vantaggi pedagogici della narrazione. Pensiamo alle mura istoriate della Città del Sole di Campanella, all'utilizzo ostensivo del mito in Platone³, a quello delle parabole di Gesù fino ad arrivare all'impiego delle metafore come figure retoriche utilizzate nell'arte barocca e mai abbandonate nella letteratura, soprattutto italiana.

Al giorno d'oggi, il potere evocativo e connettivo della narrazione viene argomentato e riconosciuto da un programma di ricerca facente capo a Demetrio per cui il discorso autobiografico, da intendersi come un'accettazione della propria molteplicità che aiuta e non colpevolizza, "È il tempo della sutura dei pezzi sparsi; è il tempo in cui uno dei nostri io si fa tessitore".⁴

2 In parte riconducibile allo stile cognitivo, la personalità metodologica indica "un insieme di tendenze che concernono il rapporto con il tempo (studiare molto velocemente in un arco di tempo breve, oppure aver bisogno di procedere con lentezza continuità), il rapporto con lo spazio (studiare in un ambiente rumoroso stile o indifferente oppure aver bisogno di ordine e calma), il rapporto con gli altri (studiare meglio discutendo con qualcun altro oppure concentrandosi da soli), il rapporto con gli arnesi gli strumenti di lavoro (studiare facendo affidamento sulla propria memoria oppure consultare in continuazione i propri appunti libri), il rapporto con il giudizio altrui (studiare sottoponendo ogni fase ha una valutazione parziale oppure aspettare di aver finito per presentare un lavoro compiuto) e così via" (Merieu 2002, p.57).

3 Platone ricorre spesso all'uso di miti, riconoscendo loro funzioni comunicative, persuasive e integrative all'argomentazione filosofica. Il valore ermeneutico che si genera attraverso la modalità narrativo-dialogica è particolarmente evidente nel Simposio.

4 Nell'atto del raccontare si nasconde una più o meno latente esigenza di raccontarsi. Tra le funzioni assolute tale dimensione autobiografica, come ben esplicitato da Demetrio, rientra quello della cura di sé: in tal senso la narrazione assume un potere ricompositivo. La mente "ha bisogno di "gettare le reti" tra i ricordi, per trattenerne il più possibile ma soprattutto (...) di "metterli in rete". Facendoli conversare tra di loro. In collegamento e rapporto". L'attivarsi di tali connessioni e l'esigenza di mettere in relazione eventi e attribuirne significati porta Demetrio ad individuare un'altra proprietà curativa della narrazione autobiografica: l'invenzione. Attraverso l'immaginario autobiografico ci si accorge della manipolabilità dei contenuti della nostra esistenza e della necessità di una spina creativa come principio ordinatore della nostra narrazione (Demetrio 2004, p.33)

A questo punto la narrazione si è corredata di strumenti digitali, utilizzati in modo contestuale e sinergico, per fare in modo che la struttura narrativa fosse accessibile e attrattiva, capace di richiamare la curiosità e attivare nei bambini meccanismi di scelta motivata e consapevole.

Le pratiche formative messe in atto in quei mesi hanno dimostrato infatti che, se ben orchestrate, la ricchezza e la varietà di stimoli derivanti dall'uso di audio, video, immagini alimentano curiosità e motivazione nei bambini, permettendo agli apprendimenti di situarsi.

Creare storie è il mestiere prioritario del cervello e, in tal senso, la mente umana è un naturale elaboratore di storie e non di ragionamenti (Haidt 2013). In prospettiva narrativa, il valore che ha assunto l'imprevisto si è configurato come un portale attraverso cui non solo il pericolo ma anche le opportunità ci sono piombate addosso: "É la Crepa dell'universo attraverso cui si insinuerà il futuro" (Storr 2020, p.3).

In epoca odierna, anche a causa dell'Imprevisto, la narrazione è tornata a rivestirsi, in modo del tutto originale, dell'accezione pedagogica con cui è nata. La modalità narrativa ha reso più agevole il cammino ipertestuale della conoscenza dandogli un ritmo, una storia appunto, che fosse in grado di orientare i nostri percorsi non per sfuggire al pericolo ma per andare incontro a nuove opportunità.

In quei mesi, i personaggi delle storie, gli avatar, i design grafici degli applicativi scelti e la continua ricombinazione di elementi a loro familiari con le novità introdotte hanno raccontato una storia ai bambini isolati nelle loro case. E le loro restituzioni, formative o emotive, a volte i loro silenzi, l'hanno raccontata a noi.

2.4 Le pratiche e gli strumenti.

Nella fase contestuale alla rimodulazione dei programmi, alla scelta dei contenuti e alla riflessione sulla costruzione delle microattività, è affiorata la consapevolezza che, affinché si configurasse un'autentica attività didattica *on line* e non una semplice trasmissione di materiale, le insegnanti avrebbero dovuto attivarsi per ricevere un *feed back* e di tutto un corredo di buone prassi.

Il gruppo di lavoro si è confrontato sugli strumenti utilizzati nelle prime settimane di *lockdown* e sui rispettivi ritorni, definendo una serie di *best practices* efficaci per la continuità didattica e corredate da indicazioni per alleggerire il lavoro delle famiglie.



Figura 1 - Best practices

Le insegnanti, quindi, sono partite dalla rimodulazione della programmazione, selezionando i contributi in ordine alla loro significatività e tenendo conto dell'ibridazione degli spazi di apprendimento: in tale prospettiva la casa diventava un'estensione della classe con nuove risorse a cui accedere.

Le attività previste, circoscritte e temporalmente contenute avevano lo scopo di mantenere alta l'attenzione dei bambini, di dare un ritmo alla didattica e di svolgere un lavoro di riduzione della complessità della situazione di isolamento. Le lezioni sono state articolate nella forma di Episodi di Apprendimento Situato (EAS), intesi come attività di insegnamento e apprendimento che, attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propongono come forma di insegnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo (Rivoltella 2015).

Queste scelte hanno portato alla luce la riflessione che l'emergenza sanitaria abbia scoperto, rendendo più evidente, la complessità della dimensione aula nel sistema scolastico, i cui confini erano già scontornati da tempo e tutta la necessaria attenzione alle differenze presenti in essa e alla personalizzazione degli apprendimenti. Il concetto di personalizzazione oggi va inteso come "la predisposizione di dispositivi aperti e capaci di lasciare spazi che ogni studente possa agire in modo diverso in base alle proprie abilità, alle proprie competenze e ai propri bisogni. Parliamo, in tal senso, di dispositivi inclusivi in quanto riescono a far dialogare le traiettorie personali dei singoli studenti" (Rossi Saracino 2015 p. 139).

Dopo un primo periodo di ricerca, formazione e sperimentazione di applicativi, il team docente è passato a riflettere sulla scelta dei contenuti e delle metodologie più idonee a veicolarli. Sorprendente, in tal senso, è il numero di risorse fornite dalla rete. Di seguito si illustrano quelle più in sintonia con l'adozione della modalità narrativa adottata dal team docenti come sfondo epistemologico.

Powtoon è un applicazione web gratuita che, dietro registrazione di account, permette di realizzare presentazioni e video di una durata massima di tre minuti attraverso dei *template* ricchi di animazioni già parzialmente predisposti. La possibilità di coniugare elementi di testo, effetti grafici e di inserire file audio e sottofondi musicali consente un alto livello di personalizzazione dell'artefatto. La scelta dello strumento si è rivelata particolarmente efficace nel caso di contenuti definiti da proporre in "pillole".

Chatter pix è una semplicissima applicazione da scaricare su PC e telefoni che consente di dare voce alle immagini. Dall'applicativo è possibile importare la foto di un disegno o di un oggetto, di tracciare una linea che si animerà simulando una bocca che parla. È possibile inserire un audio di massimo trenta secondi che darà voce all'immagine. L'applicazione si è rivelata strategica per la memorizzazione di definizioni o di sequenze numeriche quali, ad esempio, le tabelline.

Per l'insegnamento della L2 Vooks, una raccolta di libri animati con illustrazioni, effetti sonori e lettori professionisti che offrono la propria voce, si è rivelata una vera e propria miniera di storie. Le proposte di ascolto, gradite anche ai più piccoli, erano sempre corredate da richieste di restituzioni connesse con gli aspetti linguistici ma anche trasversali (sociali, civici, emozionali), come i temi proposti.

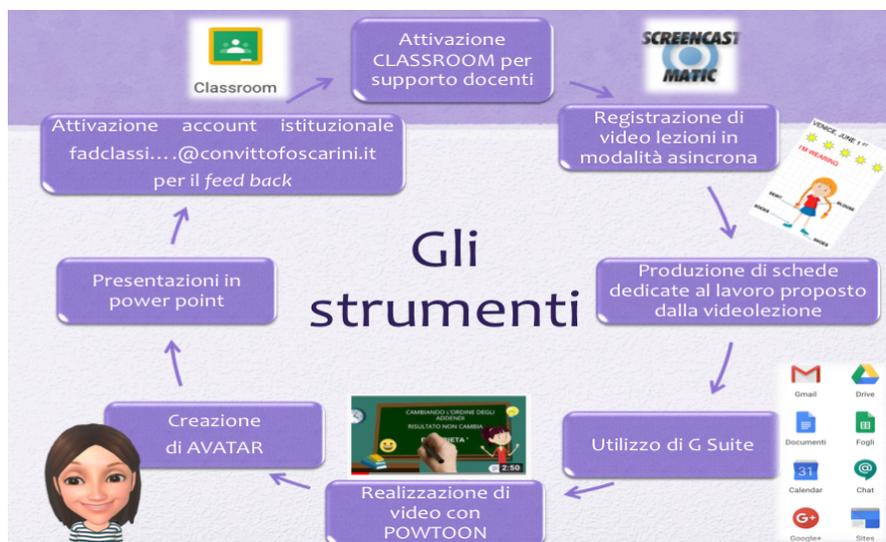


Figura 2 - Gli strumenti

Ben prima dell'introduzione formale della didattica digitale integrata, il gruppo di lavoro ha testato con successo la condivisione dei lavori dei bambini, sperimentando grazie a questi strumenti e alle *best practices* condivise, degli apprendimenti collaborativi, intenzionali e conversazionali, in virtù dell'accento posto sulla dimensione dialogica (Varisco 2005). La cura per tale dimensione ha permesso:

- l'analisi dei primi *feed back* grazie ai quali sono state selezionate le applicazioni più efficaci;
- il progressivo spostamento dell'attenzione dagli strumenti (la novità che destava più ansia) ai contenuti e alle metodologie.

3. Valutare gli apprendimenti attraverso la didattica digitale integrata

Sciogliere l'intreccio degli aspetti che concorrono a definire una valutazione autentica, assegnare loro un valore e ponderarne la rilevanza è un'impresa notoriamente difficile per un docente. Se poi il lavoro da valutare passasse per uno schermo la questione, a prima vista, potrebbe farsi ben più ardua.

L'estrema instabilità del momento in cui viviamo impone una convivenza con questa necessità che si è incardinata a pieno titolo nella realtà educativa attuale e che, in quanto momento fondamentale dell'attività scolastica, presuppone una valutazione.

L'oggetto della valutazione è da sempre sfuggivo e portatore di riflessioni. Un elaborato su una cattedra evoca da sempre una lettura attenta della prestazione dello studente e si fa portatore di una storia. Se però, come il caso che vogliamo indagare, l'elaborato scompare dalla cattedra, insieme allo studente, alla cattedra e al docente stesso, per ricomparire sotto forma di pixel, tutta la sua storia, il suo impegno, tutti gli indizi che il docente esperto raccoglie a partire dalla sicurezza del tratto della penna, dal comportamento dello studente durante la prestazione, rischia di diventare inafferrabile.

Si indaga quindi sulla possibilità di ricostruire questo intreccio a partire dal riconoscimento della complessità del contesto per sottoporre al vaglio metodologico alcune strategie di valutazione per la scuola del primo ciclo.

Negli ultimi vent'anni abbiamo assistito ad una progressiva migrazione delle pratiche valutative sommative verso quelle formative fino alla loro convergenza in una dimensione globale, autentica. Valutare l'apprendimento significa ricercare il senso, riconoscere il potenziale, attribuire il valore di ciò che le persone acquisiscono e costruiscono per crescere, per migliorare, per promuovere lo sviluppo di sé e delle comunità. L'apprendimento va inteso come un insieme di processi di natura cognitiva, metacognitiva, socio-relazionale, motivazionale, esperienziale e trasformativa che si incarnano nel pensiero-azione in situazione (Tessaro 2014).

A causa dell'onda pandemica sono stati forzati alcuni processi già in atto nel contesto scolastico: l'introduzione delle tecnologie, la necessità di maggiore trasparenza nel dialogo con le famiglie e una riflessione sugli apprendimenti informali. Nell'anno scolastico 2020-2021 la didattica digitale si è formalmente integrata all'interno dei percorsi scolastici di ogni ordine e grado: le scuole sono state invitate a dotarsi di un piano scolastico in coerenza con le specificità di ogni istituto (Miur 2020b) attivando da subito confronti su una pratica valutativa ancora tutta da costruire, che fosse orientata ad una concezione di conoscenza da interpretare non più come contenuto insindacabile e oggetto di trasmissione ma, al contrario, fortemente situata.

In questa prospettiva, l'O.M. del Miur n.172 del 4 dicembre 2020 ha emanato una nota che ha sovvertito le modalità tradizionali di valutazione nella scuola primaria. L'impianto valutativo appena adottato ambisce a rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti (Miur 2020c). La nuova valutazione dovrà far riferimento al percorso dell'alunno verso una serie di obiettivi di apprendimento che il team docenti individuerà per ogni materia. Nel documento di valutazione, ad ogni obiettivo corrisponderà un livello di raggiungimento corredato da un giudizio descrittivo. I quattro livelli di apprendimento previsti, "Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione", sono stati costruiti tenendo conto di quattro criteri trasversali: autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità nella manifestazione dell'apprendimento. L'ottica della valutazione per l'apprendimento assume carattere

formativo poiché le informazioni rilevate vengono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato (Miur 2020c).

Il dibattito derivato da queste indicazioni istituzionali aveva stimolato diverse riflessioni sul tema da parte dei docenti, quasi tutti uniti nel richiamo nostalgico alla didattica in presenza. Appare superfluo sottolineare come il sistema della didattica in presenza e quello a distanza non fossero né analoghi né interscambiabili e che tessere le lodi della didattica in presenza rispondesse al comune e legittimo desiderio di tutti rientrare in classe, quindi alla normalità. Ciò che è stata battezzata frettolosamente didattica a distanza è nata sull'onda dell'impellenza, senza i necessari presupposti metodologici, senza una maturazione epistemologica, senza la necessaria sperimentazione e un'equa conoscenza e distribuzione degli strumenti per la sua comprensione: una serie di azioni messe in campo anche per evitare che la situazione di difficoltà diffusa e l'allontanamento dalle istituzioni aumentassero la dispersione scolastica.

Oltre a configurarsi come tentativo istituzionale di non bloccare un settore strategico come quello scolastico, il salvagente attorno al quale si auspicava che si agganciassero gli studenti a casa è stato lanciato da persone che hanno agito competenze nuove in ambiti sperimentali e multidisciplinari. Nell'ottica della completezza dell'attività didattica era d'obbligo pensare, già in fase di strutturazione delle proposte, ad un necessario momento di valutazione delle restituzioni degli studenti.

Ciò ha impattato su una serie di difficoltà tra le quali figurava l'esigenza di condividere e rimarcare i principi di tempestività e trasparenza, soprattutto in riferimento alla scuola del primo ciclo che ha visto le famiglie dei suoi studenti trovarsi in prima linea nello svolgimento della loro attività didattica. Era necessaria quindi un'impostazione che facesse leva su un approccio diffuso (Trincherò 2019), un approccio all'interno del quale far convogliare la ricchezza di tutti gli spazi di apprendimento che lo studente abita: un approccio che tenga conto che la prestazione dello studente si è articolata all'interno di spazi ibridi di apprendimento (Trentin 2015).

Perciò, gli insegnanti della scuola primaria, già al lavoro nella ridefinizione degli obiettivi di apprendimento delle discipline curriculari, nel declinare in modo formativo questo nuovo approccio alla valutazione potrebbero servirsi anche della didattica digitale integrata grazie alla quale poter raccogliere indicazioni da spazi di apprendimento ormai lontani dalle classi ma pur sempre fertili. Si tratta, infatti, di un lavoro decisamente complesso, orientato ad una valutazione più autentica degli apprendimenti che si svolge a più livelli e in tempi diversi e che, pertanto, privilegia una continuità nell'osservazione piuttosto di una sistematica selezione nella raccolta dei lavori.

4. Lavorare con la didattica digitale integrata: scenari ibridi

L'emergenza sanitaria causata dalla pandemia COVID-19 ha causato l'interruzione della frequenza scolastica di circa 1,2 miliardi di studenti nel 2020 e nel 2021. Nonostante l'encomiabile velocità di ristrutturazione dimostrata dalla maggior parte dei sistemi educativi, la pandemia ha dimostrato la vulnerabilità degli attuali sistemi formativi dei paesi nel mondo (OECD 2021).

Si auspica che il discorso condotto in sede, frutto dell'intreccio di aspetti cognitivi, emotivi e tecnici, abbia fatto emergere dei nodi tematici di approfondi-

mento utili alla ricerca pedagogica per sostenere le sfide dell'integrazione della didattica digitale.

Tra questi, figura, prima tra tutti, la necessità di valorizzare la prestazione digitale dello studente e incastorarla all'interno del percorso scolastico curricolare.

Il primo passo verso questa direzione consiste nel ricomporre la granularità del discorso della didattica digitale integrata dal punto di vista della professionalità docente, individuando con chiarezza dei percorsi di riconoscimento delle competenze, che siano esse pregresse o acquisite attraverso occasioni di apprendimento informali e non formali. Si ragionerà pertanto sulla ricerca e la sperimentazione di nuove soluzioni progettuali che non si esauriscano nella mera innovazione tecnologica: l'analisi delle pratiche in parte richiamate in questa sede ha portato all'evidenza che le competenze da irrobustire guardano soprattutto alla creazione di contenuti e di metodologie da veicolare attraverso la didattica digitale integrata.

In questa corsa al digitale, infatti, una delle spiacevoli possibilità in cui i docenti hanno rischiato di incorrere è stata quella di concentrarsi eccessivamente sullo strumento e sul suo corretto impiego, tralasciando la selezione dei contenuti. Alcuni insegnanti hanno pensato di esaurire i loro obblighi nel corretto uso degli strumenti digitali tanto che, nelle prime settimane di marzo, si era resa necessaria una nota del Miur per specificare che "Le istituzioni scolastiche e i loro docenti stanno intraprendendo una varietà di iniziative, che vanno dalla mera trasmissione di materiali (da abbandonarsi progressivamente, in quanto non assimilabile alla didattica a distanza), alla registrazione delle lezioni, all'utilizzo di piattaforme per la didattica a distanza, presso l'istituzione scolastica, presso il domicilio o altre strutture" (Miur 2020a).

Ci si pone inoltre l'obiettivo di restituire, attraverso il ritmo della narrazione, unitarietà e profondità alle proposte di formazione. Dotare le azioni formative di una cornice di senso narrativa aiuterà gli alunni ad assemblare la molteplicità degli stimoli a cui sono sottoposti e garantirà una selezione dei contenuti in base alla loro significatività, alla loro rilevanza: ciò che non sarà strettamente pertinente con la narrazione, che ne turberà e ne appesantirà il ritmo, non sarà da intendersi come significativo e, pertanto, potrà essere messo da parte. In tale prospettiva, se realmente e consapevolmente inserita all'interno di un percorso formativo *blended*, dove i momenti in presenza si saldano alle proposte *on line* per attingere ai diversi spazi di apprendimento, la didattica digitale integrata si presenta come un'opportunità arricchente per gli studenti e i docenti nell'ottica di una personalizzazione degli apprendimenti e di un arricchimento della propria professionalità.

Infine, si rimarca l'esigenza di legare saldamente la progettazione a connessioni interdisciplinari in grado di offrire un ripensamento dei tradizionali curricula, idea che serpeggiava da tempo nei corridoi delle scuole ma non nei termini di una riduzione dei contenuti: il curriculum potrà essere approfondito e, semmai esteso, appaltando al territorio delle proposte formative che non ha più senso confinare all'interno degli edifici scolastici (Midoro 2015). In tale prospettiva, l'O.M. del 4 dicembre 2020 ha indicato la via da seguire invitando le scuole primarie a ragionare, per ogni disciplina, in termini di obiettivi di apprendimento da raggiungere attraverso l'individuazione dei quattro criteri trasversali la cui lettura attenta richiamerà il respiro più ampio che essi danno ad ogni disciplina nella direzione di un definitivo allontanamento della valutazione dalle logiche sommative.

Le ceneri degli antichi paradigmi educativi e le burrasche sanitarie, economiche e sociali che, a distanza di un anno, offuscano ancora l'attuale momento storico continuano, loro malgrado, a nutrire il campo della ricerca, della sperimentazione e delle buone pratiche.

Riferimenti bibliografici e legislativi

- Banzato, M. (2012). *Tutoring nei modelli di formazione in rete*. Bologna: CLUEB.
- Bauman, Z. (2008). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza
- De Kerckhove, D. (a cura di) (2003). *La conquista del tempo. Società e democrazia nell'era della rete*. Editori Riuniti
- Demetrio, D. (2004). *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di Sé*. Milano: Cortina.
- DL 25/03/2020, n. 19, art. 1, com. 2, lett. P
- Fotopoulou, A., & Couldry, N. (2015). Telling the story of the stories: online content curation and digital engagement. *Information, Communication & Society*, 18:2, 235-249
- Frith, C. (2009). *Inventare la mente*. Milano: Cortina.
- Gardner, H. (1992). The assessment in context: The Alternative to Standardized Testing. In Gifford, B.R. O'Connor, M.C., *Changing Assessment. Alternatives Views of Aptitude, Achievement and Instruction (77-119)*. Boston: Kluwer Academic.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.
- Gunawardena, C.N., Lowe, C.A., Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge In Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 4.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31 (4) 51-55
- Ligorio, M. B., Cacciamani, S., & Cesareni D. (2006). *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2008). Autoformazione. Oltre le colonne d'Ercole per riconquistare il gusto e la disciplina dell'ignoto, in Padoan, I. *Forme e figure dell'autoformazione* (p. 9). Lecce: Pensa Multimedia
- Meirieu P. (2002). *I compiti a casa*. Milano: Feltrinelli.
- Minea-Pic, A. (2020), "Innovating teachers' professional learning through digital technologies", *OECD Education Working Papers*, No. 237, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3329fae9-en>.
- MIUR (a) Nota prot. 279 dell'8/03/2020
- MIUR (b) DL 26/06/2020, n. 39
- MIUR (c) O.M. n. 172 del 4/12/2020
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38) New York: Routledge
- OECD-Education International (2021). *Principles for an Effective and Equitable Educational Recovery*. OECD Publishing, Paris
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola
- Rossi, P.G. e Sarracino F. (2015). Macro e micro progettazione supportata dalle tecnologie. In Midoro V. (a cura di) *La scuola ai tempi del digitale* (p.140). Milano: Franco Angeli.
- Schon, D. A., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo
- Storr, W. (2020). *La scienza dello storytelling*. Torino: Codice.
- Tempelaar, D. T.; Rienties, B. and Giesbers, B. (2015). Stability and sensitivity of Learning Analytics based prediction models. *Proceedings of 7th International conference on Computer Supported Education* (Helfert, M., Restivo, M.T., Zvacek, S., & Uho, J. eds.), 23-25 May 2015, Lisbon: CSEU, 156–166
- Tessaro, F. (2014). *Compiti autentici o prove di realta?* Formazione & Insegnamento. XII – 3, 77-88.
- Trentin, G. (2015). Orientating Pedagogy Towards Hybrid Learning Spaces. Nata, R.V., *Progress in Education*, 35, 105-124, Nova Science Publishers Inc., NY: Hauppauge
- Trincherò, R. (2019). Valutare bene per migliorare gli apprendimenti. Come usare la valutazione per costruire apprendimenti significativi e migliorare la comunicazione con gli studenti e le famiglie. *DiDA*, 2, 11.
- Varisco, B.M. (2005). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.