

BRICKS | TEMA

Dall'integrazione all'ecosistema. Il resetting della formazione

Mario Pireddu



DaD, Didattica Digitale integrata, Ecosistema

Dall'integrazione all'ecosistema. Il resetting della formazione

Dal marzo del 2020 quella che impropriamente è stata definita DaD o didattica a distanza è stata per molti studenti e docenti, pur nella sua natura emergenziale, parte rilevante di ciò che ha consentito di non sperimentare forme di distanziamento sociale. Costretti a vivere la condizione del distanziamento fisico per via delle misure di contenimento legate alla pandemia globale, studenti e docenti hanno potuto evitare di dover sperimentare anche la condizione dell'assenza reciproca. Ciò è stato possibile grazie alle infrastrutture di rete, che sono diventate improvvisamente centrali anche nei discorsi di chi non si era mai occupato di didattica digitale, innovazione metodologica o apprendimento online.

Come spesso capita quando ci si avventura su terreni poco praticati, su questi argomenti sono state scritte, dette e fatte cose che - anche a livello istituzionale - non hanno tenuto in considerazione le acquisizioni e i risultati di decenni di studi, pratiche e letteratura scientifica di settore (Hodges, Moore et al., 2020). Dall'acronimo DaD - e da un uso fuorviante del termine "distanza", concetto che per chi si occupa di didattica non può essere ridotto alla distanza fisica tra persone ma deve necessariamente comprendere la distanza e la presenza educativa (Bruschi, Perissinotto 2020) - si è passati con una certa leggerezza a un altro acronimo, DDI. La Didattica Digitale Integrata nell'estate del 2020 ha fatto la sua comparsa anche nei documenti ministeriali con apposite Linee Guida, contenenti indicazioni operative per la redazione di un Piano Scolastico per la DDI per ogni istituto. Per le secondarie di secondo grado, come si può ancora leggere sul sito del Ministero dell'Istruzione, il Piano per la DDI "dovrà essere adottato nelle secondarie di secondo grado anche in previsione della possibile adozione, a settembre, della didattica digitale in modalità integrata con quella in presenza", mentre dall'infanzia alla secondaria di primo grado "il Piano viene adottato affinché gli istituti siano pronti qualora si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in presenza a causa delle condizioni epidemiologiche contingenti". Per questi gradi di scuola "non è infatti prevista didattica integrata alla ripresa di settembre, ma solo didattica in presenza". Quest'ultima frase in particolare oppone "didattica integrata" a "didattica in presenza", e le Linee Guida specificano che per la secondaria di secondo grado la DDI è da intendersi come "metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento" e "modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza". In caso di eventuale lockdown, e solo in quel caso, può essere estesa agli alunni di tutti i gradi di scuola. Dunque per la secondaria di secondo grado si tratta di qualcosa che *integra in modo complementare* la didattica in presenza, mentre per gli altri gradi di scuola si tratta di qualcosa che entra in gioco unicamente in condizioni di distanziamento fisico emergenziale.

Una prima confusione emerge quindi dallo stesso approccio istituzionale: nel primo caso si parla effettivamente di integrazione tra digitale e presenza, nel secondo di separazione esplicita tra le due dimensioni. In seguito alla pubblicazione del documento ministeriale in molti si sono chiesti se con l'acronimo DDI si facesse riferimento quindi alla sola didattica online, e se con "didattica digitale integrata" si intendesse l'alternanza di lezioni fisiche in presenza e di lezioni online, senza che le due dimensioni - presenza fisica e attività online - entrassero mai in gioco *allo stesso tempo*.

Nelle Linee Guida si legge che "La DDI, di fatto, rappresenta lo 'spostamento' in modalità virtuale dell'ambiente di apprendimento e, per così dire, dell'ambiente giuridico in presenza". Nel paragrafo dedicato all'orario delle lezioni il documento è più esplicito: "in caso di attività digitale complementare a quella in presenza, il gruppo che segue l'attività a distanza rispetta per intero l'orario di lavoro della classe", salvo casi in cui il docente scelga metodologia differente. Con Didattica Digitale Integrata si è inteso dunque fare riferimento a lezione/attività con gruppi di studenti (e in alcuni casi il docente) a casa e gruppi di studenti in aula a scuola per le secondarie di secondo grado, e - *unicamente in caso di lockdown* - a quel che viene definito "strumento unico di espletamento del servizio scolastico" per gli altri gradi di scuola. Resta infine la

quantificazione in ore: la "quota oraria che ciascun docente dedica alla didattica digitale integrata" deve essere indicata nell'orario delle attività predisposto dal Dirigente scolastico sulla base dei criteri individuati dal Collegio docenti, con la flessibilità didattica e organizzativa prevista dal Regolamento dell'Autonomia scolastica.

È utile qui, per cercare di uscire dalla confusione e da un utilizzo grossolano dei termini, ricordare l'analogia con quanto accaduto in ambito universitario per l'anno accademico 2020/2021. Le indicazioni istituzionali hanno definito "didattica blended" (o "mista") la presenza in aula al 50%, o più precisamente - con le parole del ministro in relazione al secondo semestre -: "un modello blended che ha già funzionato a settembre e ottobre che consentirà in contemporanea di fare didattica in presenza e a distanza". La letteratura in ambito e-learning mostra però come l'espressione *blended learning* sia stata e venga tuttora utilizzata in ambito scientifico per definire percorsi costruiti sull'alternanza di momenti in compresenza fisica e didattica online (senza compresenza fisica). L'aver fatto passare per "blended" la lezione con metà studenti in aula e metà a casa ha generato disordine concettuale e ha di fatto imposto senza concertazione un modello didattico discutibile, mostrando come persino nelle sedi istituzionali che governano l'istruzione e la ricerca si presti poco peso alle acquisizioni della ricerca stessa.

Come per l'utilizzo grossolano del termine *blended*, così con "didattica digitale integrata" non si è fatto riferimento all'*integrazione strutturale degli ambienti digitali e di rete all'interno delle pratiche e delle cornici educative contemporanee*, ma semplicemente a una soluzione di ripiego per le situazioni di quarantena o chiusura temporanea degli istituti. Eppure la piena integrazione del digitale nella didattica era uno degli obiettivi definiti dalle stesse istituzioni nel Piano Nazionale Scuola Digitale del 2015, in linea con la ricerca internazionale e le indicazioni della maggior parte degli organismi sovranazionali. In ambito europeo, peraltro, alle raccomandazioni del Consiglio Europeo e ai framework specifici sulle competenze digitali dei cittadini e degli educatori si è aggiunto di recente il *Digital Education Action Plan (DEAP)*, promosso dall'Unione per il periodo 2021-2027. La traduzione italiana del titolo della comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo - "Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale" - non rende del tutto il senso del titolo in inglese, ovvero "Resetting education and training for the digital age". *Resetting* non equivale a *ripensare*, ed evoca una riconfigurazione sostanziale dell'esistente. Il DEAP si propone pertanto di andare oltre il primo piano d'azione per l'istruzione digitale adottato nel gennaio 2018 con l'obiettivo a lungo termine di creare uno spazio europeo dell'istruzione, e - basandosi sui lavori del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione - prevede "misure per un'istruzione e una formazione digitali inclusive e di elevata qualità, che richiederanno una combinazione di azioni e politiche per essere efficaci". Tale piano d'azione, costruito sulla base di una consultazione pubblica durata circa tre mesi, riguarda il prossimo periodo di programmazione (2021-2027) e definisce le priorità e le azioni corrispondenti in cui la UE può apportare un valore aggiunto. La Priorità strategica numero 1 consiste nel *promuovere lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale*, e fa riferimento alla necessaria formazione di insegnanti e formatori per la partecipazione alla "trasformazione digitale dell'istruzione e per comprendere le opportunità che essa può offrire, se utilizzata in modo efficace".

Il termine *ecosistema*, non utilizzato casualmente dagli estensori della comunicazione, è di cruciale importanza per inquadrare la complessità dei fenomeni che si intende governare. "Ambiente" e "sistema" sono termini che fanno riferimento a una rete di relazioni tra entità diverse che si trovano a interagire in uno stesso contesto: sono qui in gioco chiaramente gli studenti e i docenti, ma anche tutte le altre figure coinvolte nei processi di apprendimento, così come le infrastrutture, i dispositivi, i software e le cornici concettuali. Ragionare in termini di ecosistema aiuta a rifuggire le insidie dei determinismi tecnologici, che

spingono molti a parlare di scuola e apprendimento separando in modo netto le persone da tutto ciò che è tecnica (e spesso attribuendo a quest'ultima meriti o responsabilità che da sola non potrebbe avere). Proprio per questo motivo, va detto per inciso, una delle critiche che potrebbe essere mossa al documento europeo è quella del reiterato utilizzo del termine "digitale" (147 occorrenze nel testo): era digitale, competenze digitali, istruzione digitale, metodi didattici digitali, pedagogia digitale, mondo digitale, preparazione digitale, capacità digitale, alfabetizzazione digitale, insegnamento digitale, apprendimento digitale, economia digitale, creatività digitale, svolta digitale, etc. Chi scrive sottolinea da tempo la necessità di abbandonare l'uso del termine "digitale", da un lato perché spesso implicitamente associato a una grossolana concezione delle tecnologie informatiche come intrinsecamente "nuove" o innovatrici, e dall'altro perché promotore di una rappresentazione sociale degli oggetti "digitali" e delle pratiche ad essi correlate come un unicum del tutto semplificato e lontano dalla realtà concreta (Pireddu 2017). Se pure esistono temi importanti come per esempio quello della *digital transformation*, va riconosciuto che intorno al "digitale", in positivo e in negativo, hanno spesso preso vita automatismi fuorvianti, con conseguenze di non poco conto sul dibattito pubblico e sulla politiche istituzionali. Si potrebbe dire che siamo davanti a un caso paradigmatico - e bifido - tra i *concetti bulldozer*, ovvero quelli che la sociologa Eva Illouz descrive come concetti divenuti talmente onnicomprensivi da aver perduto la loro capacità di cogliere la complessità dei processi sociali a cui fanno riferimento (2008). La divisione in entusiasti e critici del "digitale", peraltro simile a numerose altre sterili polarizzazioni che spesso caratterizzano anche l'ambito scientifico, non ha aiutato lo sviluppo di un dibattito laico e attento alla complessità del fenomeno.

Detto questo, il riferimento al concetto di ecosistema nel documento europeo può essere invece utile per superare un dibattito per certi versi ancora fermo su posizioni già superate dalla realtà dei fatti, come nella metafora McLuhaniana dello specchietto retrovisore. Non esistono infatti due dimensioni - quella analogica e quella digitale - ma un'unica realtà che viviamo e abitiamo in molteplici modi, e di cui il filosofo Luciano Floridi ha cercato di restituire l'integrità con la proposta del neologismo *onlife*. Secondo diversi studiosi le nostre esperienze di vita come esseri umani sarebbero peraltro da sempre "aumentate" tecnologicamente, in quanto è la nostra stessa specie ad agire tecnicamente sul mondo sin dalla sua comparsa. Se si vede una serie tv o si ascolta un disco non si fa più riferimento, tranne in rari casi, alla natura analogica o digitale dell'esperienza, e lo stesso accade per la gestione di innumerevoli altri aspetti della vita quotidiana. Difficilmente si direbbe di avere fatto esperienza di un "apprendimento cartaceo", eppure si tende a differenziare ancora offline e online come se la riuscita di un percorso didattico non dipendesse dal tipo di relazione educativa, strategie e metodologie utilizzate ma dalla sola tecnologia scelta. Le tecnologie - di ogni tipo: vecchie, meno vecchie e più recenti - sono da sempre parte integrante del nostro essere al mondo, e quel che oggi associamo alla "trasformazione digitale" non è altro che uno degli sviluppi di un percorso millenario, che va compreso e possibilmente guidato.

Non si torna indietro: alcuni cambiamenti sono di fatto ormai strutturali e ragionare come se questo non fosse un dato di realtà equivale a perdere tempo e risorse importanti. La trasformazione digitale, o meglio ancora la *riconfigurazione di un ecosistema complesso che comprende tutti i tipi di tecnologie e diverse cornici mentali di riferimento*, va compresa in modo approfondito perché come in ogni altra epoca passata ci troviamo anche oggi davanti a problemi di non semplice gestione. Software e algoritmi complessi sono al lavoro quotidianamente e ormai da anni nel reggere gran parte delle nostre attività, e una formazione all'altezza di questa complessità è fondamentale per poter ragionare su opportunità e rischi, su utilizzi consapevoli e costruttivi, sul contrasto al sovraccarico informativo e la creazione di filtri più efficaci, e così via. Si deve pertanto insistere su aggiornamento permanente e competenze fondamentali: queste ultime in particolare sono molteplici, e insistere sul definirle "digitali" - se pure la cosa è servita in un periodo di passaggio come quello che abbiamo alle spalle - ha ormai sempre meno senso. Quando si produce musica

non si fa quasi più riferimento alla "musica digitale", quando si crea o produce un video non si parla di un "video digitale", quando si scaricano i risultati di analisi mediche non si parla di "analisi digitali", quando si lavora a un progetto edilizio non lo si definisce "architettura digitale", e così via. Nel tempo l'aggettivo digitale è destinato a scomparire, ed è probabile che il costituendo "hub europeo dell'educazione digitale" diventerà a tutti gli effetti un hub europeo dell'educazione. Più opportuno appare quindi fare riferimento a contenuti educativi di qualità, pertinenza, inclusività, opportunità di apprendimento flessibili e accessibili, riqualificazione, progettazione centrata sul discente, e naturalmente all'*infrastruttura*. Ogni epoca ha avuto infrastrutture della conoscenza che hanno garantito la produzione e la circolazione dei saperi, e in molti hanno rilevato da tempo che oggi quella infrastruttura è costituita dalle reti. Come emerge da quasi tutti i documenti nazionali e sovranazionali (con una certa distanza dalle azioni concrete di molti governi), la connettività ad altissima capacità è fondamentale per le nostre società, e conseguentemente è prioritario garantire una connessione Internet veloce e affidabile agli istituti e ai discenti, non limitandola a una particolare aula o a uno specifico laboratorio informatico come si è spesso fatto in passato. È evidente come questo aspetto apparentemente soltanto materiale sia in realtà legato a doppio filo a cambiamenti di tipo culturale di vasta portata. Senza infrastrutture adeguate le statistiche continueranno a mostrare percentuali importanti di docenti non a loro agio nel lavoro quotidiano, lavoratori non adeguatamente preparati, studenti in difficoltà - contro tutte le retoriche dei "nativi digitali" - nell'utilizzo e nella comprensione di ambienti di rete di vario tipo. Sarà difficile includere lo studio di software, dati, algoritmi, Intelligenza Artificiale e dei loro risvolti etici in assenza di infrastrutture adeguate, ma va riconosciuto che è e sarà difficile anche studiare e lavorare al meglio su letteratura, matematica, fisica, musica etc. se si continua a riproporre una distinzione ormai del tutto artificiale tra "analogico" ("tradizionale"?) e "digitale" ("innovativo"?). Le buone pratiche esistono in formati, approcci e metodologie differenti, e costituiscono parte dell'insieme di percorsi di apprendimento la cui progettazione è guidata unicamente dagli obiettivi didattici da raggiungere.

Non è possibile ragionare in termini ecosistemici se si resta ancorati a un'unica cornice mediale o unicamente ad alcune tecnologie, interiorizzate fino a non essere più viste come tali. Un simile atteggiamento contribuisce peraltro a produrre dissociazione e frustrazione in molti studenti: un reale atteggiamento critico anche verso alcuni cambiamenti troppo rapidi del mondo non può che partire in ogni caso dalla presa d'atto di far parte di quel mondo, di esservi immersi. Pensare e vivere la scuola, come suggeriscono alcuni, costruendola come luogo salvifico incontaminato che protegge dai mali esterni è atteggiamento reativo e in ultima analisi reazionario, che agisce di fatto contro gli interessi e il benessere degli studenti. Attribuire a priori qualità positive ad alcune tecnologie e qualità negative ad altre significa riproporre determinismi tecnologici senza alcun fondamento epistemologico, che non dovrebbero trovare spazio né a scuola né all'università. Se si vuol avere qualcosa di interessante - e realmente critico - da dire sui media e sul mondo attuale occorre conoscerli in modo approfondito: non si può educare ai media senza averne esperienza concreta e senza comprendere dunque la necessità di educare *con* i media e *dentro* la complessità dell'ecosistema informativo e mediale contemporaneo (Boccia Artieri 2020).

La necessità di sviluppare consapevolezza nell'uso delle tecnologie come cittadini del XXI secolo appare ormai urgente alla maggior parte dei commentatori, ma non pochi la ritengono una mera questione strumentale, con riserve spesso pregiudiziali sulle tecnologie (di norma solo in relazione a quelle digitali) utilizzate come ambiente di apprendimento. Da un lato persino i più ostili alle recenti trasformazioni dell'ecosistema mediale riconoscono che le persone hanno e avranno sempre più bisogno di strumenti critici e competenze differenziate per poter agire al meglio nel mondo - fatto anche di dati e piattaforme - che abitano; dall'altro per molti è difficile riconoscere nelle tecnologie di rete degli ambienti in cui co-costruire

apprendimento significativo. Tecnologia "da apprendere" vs tecnologia "per apprendere", insomma: due dimensioni tuttavia che da sempre, come mostra la storia dei sistemi educativi, non possono essere separate.

L'enfasi sul ritorno alla presenza nei due inizi di anno scolastico e accademico 2020 e 2021 ha mostrato da parte di molti, oltre al sano desiderio di ritrovare un po' di "normalità", anche una certa scarsa comprensione di quel che è accaduto durante la pandemia. Lo scenario che si è aperto obbliga infatti a riflettere sui modi consueti di fare lezione e fare scuola, e spinge a chiedersi se davvero *prima* la situazione fosse ideale ("il migliore dei mondi possibili?", come domandano Bruschi e Perissinotto nel loro libro sulla didattica a distanza). Il tema dell'utilizzo comunicativo degli spazi e dei tempi dell'aula era centrale prima della pandemia e resta centrale ancora oggi (Lisimberti, Moriggi 2020; Maragliano 2013; Moriggi, Pireddu 2021), così come è sempre più urgente ragionare in modo laico - ed epistemologicamente fondato - su limiti e opportunità di una compresenza fisica in ogni momento e a tutti i costi, regolata ancora sugli orari della fabbrica. Sono domande che possono contribuire a un *ripensamento* della formazione e dei sistemi educativi, come auspica la traduzione italiana del documento sul DEAP, ma che per riuscire a essere incisive dovranno necessariamente condurre a un *resetting* strutturale ecosistemico: riconfigurazione degli ordinamenti, interventi sul curriculum e lavoro sugli spazi dell'apprendimento. Per superare la DaD, la DDI e gli altri acronimi che verranno, e concentrarsi concretamente - senza utopie o distopie - sulla didattica.

Riferimenti Bibliografici

Boccia Artieri, G. (2020). "La didattica e il digitale fuori dallo stato di eccezione". In *MediaMondo*, 21/05/2020. <https://bit.ly/gba-dida>

Bruschi B., Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Bari.

Floridi, L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning". In *Educause*, 27/03/2020. <https://bit.ly/ert-ol-educause>

Illouz E. (2008), *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help*, University of California Press, 2008.

Lisimberti P, Moriggi S. (2020), *Didattica nova. Lo «spazio-tempo» dell'apprendimento digitalmente aumentato*, Spaggiari, Parma.

Maragliano, R. (2013), *Adottare l'e-learning a scuola*, Roma, #graffi.

Moriggi S., Pireddu M. (2021), "Apprendimenti multidimensionali. Lo spazio-tempo della didattica", in *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XIII, n. 2 - 2021, *Re-thinking school today, leaving no one behind tomorrow*.

Pireddu M. (2017), "Scuola digitale o scuola viva? La logica culturale del Piano Nazionale Scuola Digitale tra mediologia e media education", in *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, Vol. 8, n. 2, anno 2017, pp. 160-174.

NOTA: I seminari "[Didattica a distanza: i concetti chiave](#)" e "[Dalla DaD alla DDI: percezione, impatto e prospettive di un nuovo modo di fare scuola](#)"; con gli interventi del prof. Mario Pireddu, sono stati proposti alla comunità scolastica rispettivamente il 16 aprile 2020 e il 20 novembre 2020.



Mario Pireddu

mario.pireddu@unitus.it

Università degli Studi della Tuscia

Professore Associato di Tecnologie per la Formazione presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo dell'Università degli Studi della Tuscia, dove è anche Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Informazione Digitale e Delegato per l'Innovazione nella Didattica e Delegato alla Comunicazione di Ateneo. È membro di diversi gruppi di ricerca italiani e internazionali, e si occupa di comunicazione e forme dell'apprendimento, di scuola e ambienti per la formazione. Ha collaborato con Rai Cultura e Rai Scuola per i temi legati all'educazione digitale. Ha ricevuto il Premio Italiano di Pedagogia 2018 conferito dalla SIPED - Società Italiana di Pedagogia per la monografia 'Social Learning. Le forme comunicative dell'apprendimento' (Guerini e Associati, 2014), settore scientifico-disciplinare M-PED/03, cat. Ricercatori. Per il Piano Nazionale Scuola Digitale si è occupato della formazione degli Animatori Digitali e dei Dirigenti Scolastici della Regione Lazio. Tra le sue pubblicazioni: 'Algoritmi. Il software culturale che regge le nostre vite' (Luca Sossella Editore, 2017), 'Social Learning. Le forme comunicative dell'apprendimento'(Guerini, 2014); 'Storia e pedagogia nei media' (#graffi 2014, con Roberto Maragliano).