
Flessibilità di rete, flessibilità di scuola

*Alcune riflessioni sull'utilizzo
delle risorse telematiche nella didattica*

Camillo Gibelli

Insegnante, Scuola Media
Statale "Don Milani",
Genova

Premessa

Le riflessioni che seguono sono dedicate ad un ambito circoscritto di utilizzo delle risorse telematiche nella didattica: l'interattività a distanza, prevalentemente in forma differita, e in modo particolare, all'interno di percorsi che prevedono relazioni cooperative tra i soggetti dell'apprendimento.

È mia intenzione evidenziare le risonanze tra l'intelaiatura comunicativa di rete, le modalità di cooperazione, e curricoli caratterizzati in senso euristico e problematico.

In particolare concentro l'attenzione sull'assetto del contesto didattico più idoneo ad entrare in sintonia con circoli di apprendimento [v. Riel, 1993] che interagiscano via rete, creando le necessarie sinergie.

La scelta di questa specifica area di applicazione della telematica, non sottintende una sottovalutazione di altre opportunità, quali l'accesso a risorse e informazioni remote, ma è suggerita dal suo carattere decisamente più intrusivo nei confronti dei modelli correnti di organizzazione dei percorsi formativi; questa circostanza consente di avvicinare alcuni dei nodi sui quali sono attualmente concentrate le esigenze di rinnovamento dell'intero sistema scolastico, chiamando direttamente in causa modelli alternativi del rapporto di insegnamento/apprendimento.

Il punto di approdo delle argomentazioni che intendo proporre è il seguente:

un circolo di apprendimento, se non è concepito impropriamente come semplice strumento di decentramento e divisione del lavoro didattico, esprime tutte le sue potenzialità, introducendo valore aggiunto nel sistema formativo, qualora possa contare sulla flessibilità ed elasticità organizzativa delle singole unità di lavoro e sulla loro flessibi-

lità comunicativa, ovvero sulla capacità di adattamento alle variazioni di ritmo, dettate dalla natura mutevole del lavoro stesso e dalle risposte che si generano internamente al sistema di cooperazione allargata. Questa ipotesi pone necessariamente in discussione un assetto didattico tradizionalmente centrato sul binomio classe-lezione e su scansioni rigide delle attività didattiche. L'ambito specifico di riflessione può dare in questo senso un contributo ad una più ampia ridefinizione delle forme della mediazione didattica in generale.

Cercherò quindi, all'interno di tale ipotesi, di mettere in luce la stretta corrispondenza tra:

- flessibilità delle metodologie didattiche
- flessibilità dell'organizzazione e del contesto didattico
- flessibilità delle modalità di comunicazione tra i diversi soggetti coinvolti.

UN'ESPERIENZA DI RIFERIMENTO: TELEMATICA E STORIA

Le riflessioni proposte rappresentano in parte la rivisitazione di un'esperienza di cooperazione a distanza, in parte la proiezione di quell'esperienza in un'ipotesi generalizzabile ad altri contesti formativi.

La sperimentazione cui faccio riferimento, condotta dall'ITD del CNR in collaborazione con la Scuola Media Statale "Don Milani" di Genova, è un'esperienza in fieri, rinnovata negli ultimi tre anni sia nei contenuti, che nei metodi. Mi limito in questa sede a fornire gli elementi di informazione sufficienti a chiarire le ipotesi di modellizzazione che ne sono scaturite, oggetto specifico di questo contributo.

Obiettivo generale del progetto era ed è la realizzazione di una maxi classe virtuale, co-

stituita da alunni e docenti appartenenti ad aree geografiche e tessuti socioculturali diversi, cui viene richiesto di cooperare nel raggiungimento di un obiettivo comune: ricostruire uno spaccato della storia del secondo dopoguerra, utilizzando, come filo conduttore, la memoria delle proprie famiglie.

Gli apprendisti storici sono chiamati a raccogliere documentazione orale, materiale, visiva, intorno alle condizioni di vita della propria famiglia e di quelle dei genitori e dei nonni e a rintracciare nelle testimonianze l'eco di eventi di importanza collettiva. I descrittori di questi spaccati sono negoziati all'interno di un circolo telematico che interconnette scuole dislocate sul territorio nazionale. I dati vengono raccolti in formati e contenitori eterogenei: antologie, repertori fotografici, data base; la ricostruzione del passato intreccia così strumenti di analisi sociologica e quantitativa con percorsi descrittivi. La storia delle famiglie è poi posta al crocevia di più storie: storia locale e storia nazionale, storia biografica e storia dei grandi aggregati, storia sociale, materiale, degli eventi politico istituzionali.

Il risultato dell'operazione formativa è la creazione di uno strumento polivalente per l'approfondimento della storia del '900, collocato a metà strada tra una mostra fotografica, un deposito di testimonianze orali e scritte, un archivio di dati statistici, una bibliografia essenziale, una raccolta di pareri di esperti consultati nel corso del lavoro. Contestualmente la rete dovrebbe fornire l'occasione per riflettere operativamente sul nostro recente passato, formulando prima e gestendo dopo cooperativamente, ipotesi di ricerca storico didattica; un museo-archivio-biblioteca interattiva, frutto del lavoro di molti e tendenzialmente aperta al contributo di tutti.

Al centro un'idea della storia disciplina che perde valenze esclusivamente informative per diventare uno strumento privilegiato per imparare a pensare: non solo conoscere i risultati della ricerca storica, ma anche tendere all'acquisizione della consapevolezza e della padronanza delle procedure del sapere storico sociale, che hanno prodotto quei risultati.

COOPERARE: IN CHE SENSO?

Trasparenza dello scopo

Se l'accesso alla rete va nel senso della didattica cooperativa, il problema chiave per orientare le scelte di programmazione dei

percorsi è il seguente: a quali forme di cooperazione ci riferiamo, quali sono quelle più produttive da un punto di vista formativo, nella scuola di base?

Quando ci si riferisce alla cooperazione in rete, di fatto si enfatizzano gli effetti sul versante dei docenti, nella convinzione più o meno esplicita e consapevole, che, in qualche modo, ai benefici prodotti su questo terreno - più facili da individuare e descrivere - ne corrispondano altrettanti e analoghi sul versante dei discenti; questo tuttavia è uno scenario probabile, ma non automaticamente garantito.

Per sciogliere questa ambiguità è conveniente ancorarci ad una domanda, per così dire, primordiale: perché diffondere e socializzare in un gruppo allargato, articolato a sua volta in sottogruppi, i compiti di un percorso di apprendimento? Prima di una risposta, la domanda suggerisce una riflessione: a questo stesso problema devono poter trovare una risposta soddisfacente non solo i docenti ma anche gli apprendisti. In altri termini, nel selezionare ipotesi di lavoro simili, è opportuno valutare per prima cosa la *trasparenza dello scopo*.

L'evidenza dell'utilità della cooperazione in forma telematica (e forse non solo tale) è un prerequisito da controllare; ciò per soddisfare esigenze, che vedremo irrinunciabili, di tenuta metacognitiva in un contesto complesso.

Potenzialità diverse nella cooperazione

Facciamo un passo indietro; all'espressione "fare insieme" usata per designare una forma della mediazione didattica, possiamo attribuire, come è noto, tanti significati, ai quali corrispondono modelli diversi del sistema cui si applica¹. Può essere però, con maggiore probabilità, che in un sistema convivano più versioni del fare insieme. Alcune devono essere presenti nella consapevolezza sia degli insegnanti che dei ragazzi, altre rappresentano invece un punto di vista strettamente didattico.

A grandi linee, *fare insieme* può rappresentare un incremento quantitativo delle potenzialità di apprendimento: ciò che non si raggiunge in pochi per carenza di energie si distribuisce tra molti. *Fare insieme* può comportare, tuttavia, anche un incremento qualitativo dell'apprendimento: ciò che non si acquisirebbe per limiti cognitivi, ponendosi individualmente o in piccolo gruppo di fronte

ad un problema, può raggiungersi ascoltando e confrontando il modo di porsi e di operare degli altri, in un gioco di domande, esplicitazioni e argomentazioni incrociate, che fanno del sapere un fenomeno sociale. In un caso la cooperazione permette di allargare orizzontalmente le nostre possibilità di conoscenza, spaziando su un campo di indagine più vasto di quanto sia dominabile con energie individuali o di gruppo circoscritto, l'esempio più facile è quello della raccolta di informazioni che non sono concentrate in un'unica sorgente; nell'altro, lo sforzo cognitivo combinato di più soggetti permette di aggredire in profondità un problema conoscitivo. È anche vero che l'ampiezza di un dominio può generare complessità e richiedere così strumenti cognitivi di controllo più raffinati per cui le due condizioni coincidono, ma a livello didattico è utile conservare la distinzione.

Per usare un'altra angolatura, possiamo aggiungere che in un caso si condividono e confrontano procedure di soluzione, nell'altro si arricchisce il bagaglio di dati a disposizione.

Nell'esperienza cui faccio riferimento erano ben presenti tutte e due le dimensioni del lavoro cooperativo e uno dei limiti oggettivi e soggettivi è stato proprio quello di non aver saputo e in buona parte potuto effettuare al momento opportuno tutti i cambiamenti di assetto del sistema comunicativo, ponendolo in condizioni di captare entrambe le potenzialità.

Negoziare e condividere modi di pensare e procedere è certo più sottile come risorsa, ma presuppone un meccanismo di comunicazione molto ben rodato e oliato. Come si fa a renderlo tale per questa necessità? E, in ogni caso, è compatibile con un sistema di scambi comunicativi differiti nel tempo?

Mettere in comune osservatori diversi di uno stesso fenomeno è una risorsa meno sottile, ma potenzialmente altrettanto efficace. Realizzare con la rete un confronto di punti di osservazione in virtù del quale *tu 'vedi' cose che io non posso vedere*, può, d'altra parte, incidere sui livelli qualitativi dell'apprendimento.

Requisiti di un sistema per la cooperazione a distanza

Nel tentativo di trovare una soluzione ai nodi sopra individuati, mi pare di poter descrivere come segue i connotati di una situazione ottimale di cooperazione a distanza:

- natura euristica e problematica del percorso didattico
- oggetto del percorso, difficilmente raggiungibile con risorse individuali, sia per estensione del campo di indagine, sia per "profondità" dello stesso.
- collocazione dei soggetti cooperanti connotata da significativi margini di autonomia nel procedere (per certi versi e' difficile immaginare un contesto di cooperazione, quando si ricopre un ruolo esecutivo e passivo). L'urgenza del "fare insieme" si coniuga - negli alunni - con la responsabilità' di compiere scelte in proprio e di contribuire attivamente alla gestione del lavoro.
- diffusione capillare del controllo sull'insieme del meccanismo, gestito in modo democratico e trasparente e come tale capace di generare consapevolezza di insieme, chiarezza e dominio sulla traiettoria del lavoro che per sua natura, si dirama in percorsi secondari, cambia strumenti ed è condotto in parallelo da più nuclei di attività non consultabili in presenza

È evidente che gran parte dello scenario di cui sopra va in rotta di collisione con la struttura rigida e parcellizzata della scuola nel suo attuale assetto.

In ogni caso, interferendo direttamente sul piano della comunicazione e dell'interazione tra i soggetti del processo di insegnamento/apprendimento, non possiamo ignorare in quale sistema formativo ci introduciamo. Non proponiamo infatti l'uso di uno strumento neutro (dal punto di vista delle modalità di apprendimento), ma una modalità di relazione finalizzata all'apprendimento.

Una domanda diventa allora inevitabile: fino a che punto possono coesistere modalità di relazione disomogenee all'interno di uno stesso sistema formativo?

Per pensare in termini realistici e produttivi all'introduzione della telematica con compiti di cooperazione nella didattica, dobbiamo riferirci in modo dinamico al contesto scolastico.

Di fronte a questa situazione abbiamo due strade da percorrere non necessariamente inconciliabili: possiamo ragionare sugli aggiustamenti del caso (conciliare rete e non rete), o possiamo incominciare a descrivere quale modello di apprendimento e di scuola suggerisce la metafora cooperativo/telematica.

Molti indirizzi di riforma, molte esperienze sperimentali, patrocinano visioni di destrut-

turazione parziale del servizio scolastico, introducendo forti elementi di flessibilità e di autonomia a tutti i livelli.

Introdurre in questo dibattito e nei percorsi di revisione avviati la sperimentazione specifica alla quale mi riferisco, ragionando anche in termini di prospettive, rende la ricerca in oggetto molto più in sintonia col contesto, di quanto potrebbe apparire a prima vista.

Metacognizione di rete

Tenuto conto della posizione oggettiva degli alunni rispetto al meccanismo di comunicazione, considerato cioè che il differimento della comunicazione risulta amplificato dal filtro dell'insegnante e, in non pochi casi, dal doppio filtro operatore tecnologico/docente, decisivi diventano tutti i surrogati organizzativi che aiutano a costruire chiarezza rispetto al contesto e al processo in atto.

La consapevolezza e il "vissuto" cooperativo, d'altra parte, - nel caso di lavoro in rete - sono in dipendenza di due ingredienti che devono muoversi concordemente, perché si esprima a pieno la potenzialità del sistema:

- la natura del lavoro, inteso sia come contenuto, che come procedure di apprendimento;
- il piano della comunicazione.

Le parole chiave che devono riscontrarsi simultaneamente nel nostro sistema sono, quindi, riassumendo:

Ricerca, cooperazione, protagonismo cognitivo, operativo e comunicativo di tutti i soggetti.

Proviamo a proseguire la riflessione immaginando unità di lavoro dotate di ampi margini di autonomia (ad esempio sottogruppi di classe) che gestiscono compiti differenziati, ma fortemente coordinati e convergenti, in una logica di decentramento e responsabilità crescenti e di rottura, sia pure parziale, delle tradizionali scansioni sequenziali e parcellizzate del tempo di lavoro scolastico.

Estremizzando, la sincronia di rete, per realizzarsi, dovrebbe prevedere identità, o comunque analogia, degli orari scolastici dei partners; visto che ciò è improponibile, meglio supporre processi di adattamento, elasticità delle singole unità operative).

La flessibilità sarebbe in ogni caso un requisito richiesto sia dal contenuto e dalla natura del lavoro che dalle esigenze di comunicazione interne ad un gruppo allargato che non opera in compresenza.

Se immaginiamo gruppi siffatti, automaticamente vediamo anche mutare i compiti dell'insegnante che certo conservano il ruolo di *skipper*; di identificatore e riformulatore costante della rotta, ma in itinere funziona, alternativamente, da facilitatore del percorso, da consulente tecnico, da coordinatore dei sottogruppi.

Flessibilità nel modo di procedere, flessibilità nel modo di comunicare

I tempi di esecuzione di un progetto cooperativo non sono astratti, predeterminati analiticamente, nascono dall'evoluzione interna al lavoro (perché euristico e perché concordato, negoziato; i percorsi non sono completamente noti e minuziosamente prevedibili); ci sono scansioni, che potremmo definire *quadro*, perché esistono comunque dei vincoli di programmazione, *ma il problema cruciale diventa il grado di adattabilità di tutte le parti del sistema, cruciale allora disporre di un'organizzazione della didattica molto più articolata che non quella della classe, accentrata sul docente e sulla simultaneità di identiche operazioni compiute da tutti.*

Ne esce un apparente paradosso organizzativo: per modulare costantemente i propri comportamenti di lavoro secondo le dinamiche interattive dei gruppi cooperanti, bisogna disporre di un'organizzazione abbastanza ferrea, ovvero la flessibilità (come connotato generale di sistema) prevede un alto grado di capacità di previsione e strumenti alternativi e diversificati; la classe (strumento povero e poco efficiente) va necessariamente smembrata, non regge l'impatto con una comunicazione multipolare e multidirezionale; la classe intesa non solo e tanto come spazio chiuso e aggregazione standard rigida, ma come modalità di insegnamento e apprendimento è sede di comunicazione unidirezionale; entra allora facilmente in crisi a contatto con altre forme di interazione.

La divisione del lavoro si impone e trascina, confermandone l'importanza, altre due esigenze metodologiche complementari: necessità di coordinazione e integrazione dei prodotti/risultati, necessità di mantenere alto il livello di consapevolezza di percorso, attraverso il confronto/discussione sull'insieme e la valutazione collettiva sui risultati.

L'alternativa è un superlavoro anomalo dei docenti, mai comunque all'altezza della situazione.

Dalla classe ai gruppi

A titolo puramente esemplificativo si può prevedere un'articolazione delle aggregazioni di lavoro così strutturata:

Gruppo di proiezione all'esterno che tiene aggiornata la comunicazione, non solo la raccoglie e spedisce i messaggi, ma li classifica secondo i mittenti o la tipologia e periodicamente valuta la situazione, mette in atto tecniche per aggiornare tutti, sollecita interventi.

Gruppo con proiezione all'interno dedicato alla stesura di brevi rapporti di sintesi che cuciono orizzontalmente e verticalmente il lavoro, ovvero riassumono segmenti del lavoro e interconnettono il lavoro avvenuto simultaneamente in più gruppi.

Gruppi di approfondimento per sottoproblemi Nascono su proposte di articolazione dei singoli indicatori, su specifici campi di applicazione della ricerca in corso, su dilatazioni tematiche della stessa.

Gruppo classe dove si costruisce inizialmente l'impostazione di tutto il lavoro, dove si ricevono addestramento e istruzione, dove si raccolgono e discutono, con cadenze variabili, i contributi dei singoli o dei gruppi, dove si effettua il monitoraggio sull'insieme del sistema e si tiene viva la consapevolezza delle finalità perseguite.

Il decentramento e la responsabilizzazione dei sottogruppi deve trovare una conciliazione con l'inevitabile persistenza di situazioni di lavoro accentrate e non differenziate; in caso contrario si generano compartimenti stagni comunicanti e per ciò stesso disorientanti. In termini operativi ciò comporta la programmazione di quando e come i sottogruppi interagiscono con tutta la classe, e suggerisce l'alternanza dei ruoli tra i ragazzi. Nell'esperienza compiuta si è dimostrato molto utile fare degli stessi problemi di organizzazione del lavoro un oggetto di riflessione collettiva (metaorganizzazione).

Non è un caso che le scuole meglio inserite nel sistema (frequenza dei messaggi, loro coerenza con la situazione complessiva) presentino subito tracce di un'articolazione organizzativa interna e di un buon livello metacognitivo (dinamismo organizzativo e costruzione costante di consapevolezza sullo stato del lavoro per tutto il gruppo classe sono i due poli estremi su cui si regge gran parte dell'impalcatura); scuole che accentrano ogni aspetto dell'attività (ma soprattutto la responsabilità della conduzione) sull'inse-

gnante o peggio sul tecnico della comunicazione, recedono facilmente dal circolo cooperativo, e, comunque, non arricchiscono, né si arricchiscono in misura significativa; in sostanza trasformano di fatto la cooperazione in rete, in accesso a informazioni remote. Ancora due indicazioni sulla struttura organizzativa e le modalità di conduzione della stessa:

- il passaggio dalla direttività all'iniziativa personale rappresenta un percorso che deve in qualche modo essere pilotato;
- i ragazzi dovrebbero essere traghettati da una situazione di apprendimento e lavoro all'altra di segno opposto, pena la confusione e una cattiva acquisizione di comportamenti opportunamente diversificati secondo le circostanze.

La sperimentazione, già all'interno di una singola scuola, di rapporti di cooperazione tra più classi è un utile prerequisito per intuire i problemi del grande gruppo virtuale e avviare processi di adattamento organizzativo facilmente estensibili su ampia scala.

FLESSIBILITÀ COMUNICATIVA

Un profilo di attività didattiche come quello delineato, nel corso del quale si alternano sia compiti uguali per tutti (fasi addestrative), sia differenziati per ciascun individuo (formulazione di ipotesi), o per sottogruppi (verifica di singole ipotesi), compiti per i quali la classe diventa gruppo rispetto al circolo (rapporto sull'attività, sintesi delle ipotesi da confrontare), compiti che vedono la classe *naturalmente* ripiegata su se stessa, impegnata a liberare e sviluppare tutte le energie presenti al suo interno, compiti per i quali la classe si proietta *naturalmente* all'esterno per integrare le proprie risorse di ricerca con quelle degli altri gruppi (anche se non è corretto pensare a due tempi in sequenza, il gruppo classe va sfruttato a pieno prima di entrare utilmente in collaborazione esterna), un profilo simile descrive l'andamento dei flussi comunicativi come un filo che, mantenendo senza soluzioni di continuità il legame tra i gruppi, nella realtà si infittisce e dirada alternativamente, anche in misura vistosa.

- C'è una funzione minima di contatto che, tra l'altro, alimenta positivamente la dimensione affettiva di tutto il lavoro, mantenuta senza ritualità e sprechi di energie, dedicata alla socializzazione dei piccoli passi compiuti, insieme ai problemi incontrati.

Si può immaginare che intorno a questo filo tenue, si lascino diramare scambi non direttamente riferibili al merito del lavoro, divaganti, ma utili a consolidare i legami tra i giovani interlocutori, che arricchiscono un positivo “clima di circolo”.

Parallelamente gli insegnanti tengono vivo un giornale di bordo, esternano ciò che vedono; tutti vedono tutto e si moltiplica notevolmente la potenza didattica dei singoli, oltretutto la capacità di metariflessione, di controllo e di aiuto reciproco; si realizza una sorta di mega compresenza, e crescono le condizioni per porre in atto percorsi di ricerca-azione a dimensioni dilatate.

- Questo filo comunicativo si ispessisce periodicamente in rapporto a fasi del lavoro per le quali il confronto diventa una necessità, un passaggio obbligato per la prosecuzione della ricerca.

Il momento dell'adozione di obiettivi comuni, insieme alla scelta di strumenti omogenei per la ricerca e la raccolta di dati, il confronto di interpretazioni sui risultati parziali o definitivi della ricerca, prefigurano, appunto, un'intensificazione dell'interazione.

L'oscillazione di intensità degli scambi rappresenta una gamma di possibilità interne agli estremi della differita e della diretta, fino ad una simulazione di quest'ultima, ottenuta concentrando in uno spazio di tempo breve e predefinito le interazioni comunicative.

Alla luce di quanto fin qui detto risulta evidente come le oscillazioni di intensità e di qualità della comunicazione sono strettamente legate alla mutevolezza interna del percorso didattico ed entrambe devono poter contare su un'organizzazione del lavoro scolastico potenzialmente sempre diversificabile in base alle esigenze.

Ancora per quanto concerne specificamente le modalità di comunicazione è ragionevole ipotizzare anche un mutamento nel tempo degli utenti e gestori della dimensione tecnico operativa comunicazione. La generazione spontanea, nelle classi che compongono i circoli, della figura dei *postini centralinisti*, il loro avvicinarsi e sostituirsi all'insegnante e temporaneamente a tutto il resto della classe, che non necessariamente deve seguire giorno per giorno il flusso delle comunicazioni, è una risposta giusta ad un'esigenza reale.

Dietro questa condizione di flessibilità si ri-

conosce l'abilità, non scontata, di percepire tempestivamente quando le attività in corso possono essere ripiegate all'interno del gruppo e quando invece devono essere proiettate in rete, adeguando i relativi comportamenti.

COMPETENZE COMUNICATIVE

Le competenze comunicative che maturano in questo contesto non sono comunque di natura tecnica né circoscritte, ma corrispondono ad una maturità più generale che ha a che fare con la capacità di decentrarsi e di osservare le situazioni, i contesti di attività in cui si è immersi con sufficiente distanza, meglio comprendendoli.

A livello di scuola di base infatti è già di difficile costruzione un'esperienza di “discussione” in presenza tra i bambini, nei quali prevale la spinta alla moltiplicazione dei dialoghi, piuttosto che l'attenzione all'insieme degli interlocutori con forme congruenti di interazione.

L'introiezione di un'immagine di rete, dove tutti parlano a tutti, non stenta tanto ad affermarsi per carenza di informazione o dimestichezza sul meccanismo (non so che cos'è una mailing-list, una conferenza telematica), ma per scarsa esperienza di forme di comunicazione che coinvolgono simultaneamente più interlocutori; la stessa logistica delle aule esprime simbolicamente la predominanza di situazioni comunicative centrate su scambi diadici.

Non è un caso che i ragazzini impegnati in attività di collaborazione didattica a distanza insistano, anche dopo una prima fase di rodaggio, a cercarsi un singolo interlocutore per i loro messaggi o a supporre di dover inviare i propri messaggi ad n indirizzi.

Come accade in presenza, cioè, tendono a moltiplicare gli scambi a due.

NATURA DELLA COMUNICAZIONE E IMPEGNO COGNITIVO

È possibile ricostruire le corrispondenze tra intensità e contenuto della comunicazione, valenze cognitive dello scambio e incidenza sui processi di apprendimento.

Scambi diradati sicuramente vanno nella direzione di un arricchimento dell'angolo visuale col quale si considera un problema conoscitivo, incrementano le informazioni disponibili e ampliano la gamma di possibili procedure da seguire.

Nel secondo anno della sperimentazione, at-

traverso la rete, l'ambiente rurale del basso Veneto, della periferia industriale genovese, dell'interland torinese sono messi in diretto contatto attraverso lo scambio delle ricostruzioni raccolte dalla generazione dei nonni. *Questa opportunità non è comunque scontata, e risulta decisiva la gestione della comunicazione, le modalità di utilizzo didattico della messagistica*: i messaggi diradati nel tempo richiedono maggiore "attivismo" da parte dei destinatari; in qualche misura nel contesto classe devono essere fatti rivivere, utilizzati come strumenti di lavoro, non solo letti ed archiviati. La gestione attiva della comunicazione passa anche attraverso percorsi espliciti di educazione: in una classe di Genova i messaggi di due compagni costruiti entrambi per porre in discussione le prime ipotesi di griglia per la rilevazione di dati sulle famiglie, vengono messi a confronto per verificarne l'efficacia comunicativa e la funzionalità rispetto al lavoro di tutto il circolo collaborativo, secondo parametri dati. Il differimento della comunicazione perde in questo modo gli effetti negativi che la contraddistinguono da un punto di vista pedagogico; nelle mani delle classi destinatarie il messaggio deve trovare effetti di propagazione, ovvero deve continuare a produrre comunicazione, sia pure subendo una metamorfosi. Questo evidentemente non vale per qualsiasi tipo di messaggio.

In ogni caso, anche quando assumono tutte le caratteristiche di un'interazione diretta, i tempi dilazionati e i modi propri della lingua scritta, che toglie immediatezza e continuità al confronto di idee, rendono meno probabili vere e proprie scoperte cognitive, progressioni qualitative di pensiero, possibili in un confronto che si realizza in sincronia. In altri termini, non si riesce a pieno per questa via di far intrecciare i ragionamenti degli interlocutori creando cumulativamente un ragionamento collettivo; le idee non si dipanano davanti al singolo interlocutore, sono meno trasparenti rispetto al loro processo generativo; ciò che arriva è il prodotto definitivo.

La mediazione dell'esperto

Determinante in questo contesto è la qualità della mediazione didattica, il ruolo dell'insegnante: sicuramente egli deve cedere parte del suo potere di controllo e filtro della comunicazione; discute, corregge, consiglia in modo sempre trasparente, orienta, ma non si sovrappone agli scambi in atto, interrompen-

do di fatto o dirottando la comunicazione e soprattutto rendendola palesemente fittizia agli occhi dei giovani interlocutori.

È bene anzi che lasci consumare qualche "errore" comunicativo in modo tale che possa essere sperimentato e superato sulla base concreta delle reazioni che innesca:

"Noi non intendevamo che questa fosse la "nostra" scheda, ma solo una prima bozza di punti su cui discutere. Certamente ce ne sono anche altri e sarà necessario cercare di prendere quelli più importanti.... Nel messaggio fate riferimento alla vostra griglia che però noi non abbiamo ancora visto".

"Siamo Emilio, Caterina e Chiara e parliamo a nome della 3A della scuola don Milani, rispondiamo al messaggio di Laura e Serena della 3F della scuola Pierobon..."

Avete perfettamente ragione! Noi vi abbiamo comunicato le nostre discussioni sulla griglia costruita in classe senza mandarvela. Ripariamo a questa lacuna...

Volevamo infine fare una considerazione generale sul clima della comunicazione: leggendo i messaggi abbiamo provato un po' di disagio dovuto al fatto che le comunicazioni sembrano ancora un po' fredde distaccate..."

Questo è il problema: in quale misura ciascun nucleo di lavoro (classe) deve preelaborare e confezionare in modo rigorosamente calibrato i propri contributi nei confronti del collettivo di rete? La competenza messa in campo dal docente oscilla tra la capacità di far capire ciò che è utilizzabile da parte degli altri e l'equilibrio nel mantenere attiva la sensazione - per altro fondata - dei ragazzi di essere protagonisti del processo di crescita collettiva.

Il problema discusso apertamente con la classe (cosa immettere in rete, cosa censurare, perché?) diventa, esso stesso, una potente occasione di crescita metacognitiva e metacomunicativa.

Un'articolazione del problema individua competenze ancor più connotate in senso comunicativo e cooperativo, competenze, potremmo dire, propriamente di rete: perché il sistema sia funzionale occorre curare l'omogeneità del comportamento delle parti anche rispetto a questa variabile, ovvero il *tasso di filtraggio* cui sono sottoposti i contributi deve risultare abbastanza uniforme; le classi

scelgono “lunghezze d’onda compatibili” e su queste si sintonizzano; uniformità non significa comunque staticità: la natura delle comunicazioni muta secondo le esigenze del lavoro, ma non in modo casuale e imprevedibile, bensì in modo coordinato e sotto controllo.

Scambi ravvicinati, opportunamente programmati, concentrati nel tempo fino a simulare una comunicazione sincrona possono, come tali, forzare soglie cognitive, spostando gli alunni, impegnati in questa forma di confronto, poco mediato, nell’alone prossimale delle loro competenze.

Ciò si verifica allorchè gli interlocutori sono posti di fronte ad un problema per il quale hanno formulato soluzioni alternative o allorchè l’interazione comunicativa è sollecitata per disambiguare i propri punti di vista e quando si confrontano ipotesi interpretative sugli esiti del lavoro, condotto in stretta collaborazione e ben dominato da tutti gli interlocutori.

La controargomentazione fittamente incrociata e l’esplicitazione progressiva del proprio pensiero sono fattori di crescita qualitativa, sia per chi formula richieste in tal senso, sia per chi è impegnato a soddisfarle.

È evidente come situazioni di questo tipo, più ancora che nel caso di scambi diradati nel tempo, impongano un’adattabilità del contesto scolastico, facendo intravedere soluzioni concrete di flessibilità organizzativa: per due o tre giorni consecutivi le classi impegnate in una ricerca comune possono dar vita ad un circolo di discussione dedicato a sciogliere alcuni nodi del lavoro comune, interrompendo, in questo frangente, la routine

curriculare e sollecitando la creazione di forme nuove di partecipazione all’attività, funzionali allo scopo e al contesto allargato di cooperazione.

CONCLUSIONE

Un ingrediente che in ogni fase del percorso, quale che sia l’andamento dell’interazione, ne condiziona il successo è legato agli effetti emotivi innescati dall’appartenenza stessa ad un sistema complesso: la condizione di essere in molti e per di più dislocati su una vasta area geografica (diversi) è avvertita come condizione di *potenza* e garanzia di significatività.

Nel caso specifico dell’esperienza condotta con la ricerca storico sociologica, ogni individuo oggettivamente è, ma anche si sente, titolare di una porzione del sapere collettivo che si va costruendo e rispetto alla quale ha un accesso esclusivo e diretto attraverso la microstoria della propria famiglia.

Il riferimento chiarisce meglio l’importanza attribuita alle radici profonde ed evidenti che la cooperazione dovrebbe avere nella natura stessa del lavoro condiviso.

A fronte delle fluttuazioni comunicative, organizzative e metodologiche interne al processo è bene confermare che la variabile indipendente è data dal compito e dall’oggetto conoscitivo che il circolo si è dato all’inizio del lavoro: da qui parte il meccanismo, qui trova il suo filo conduttore, l’orientamento per tutto il percorso.

L’architettura delineata non è in altri termini un obiettivo, ma sicuramente uno strumento, non neutro e potente, nei confronti degli obiettivi dell’apprendimento. ●