

Telematica e scuola di base: un ottimismo giustificato?

Riflessioni di un insegnante-ricercatore

Camillo Gibelli

Istituto Tecnologie Didattiche, CNR, Genova

I segnali provenienti dai centri che, in Italia, conducono esperienze di applicazioni didattiche della telematica sembrano uniformemente contrassegnati da un entusiasmo velatamente dogmatico.

I motivi, esplicitati e non, di tale incondizionato atteggiamento si possono ridurre a tre:

A. Una ragione di fondo: l'accesso, abbastanza agevole, a questa risorsa per la comunicazione soddisferebbe l'esigenza perennemente riproposta - con sfumature e finalità molteplici - di rompere l'isolamento di una scuola che, nelle sue camere stagne, replica se stessa, generando assai poca cultura. La rottura, per di più, avverrebbe in forma attiva da parte dei soggetti scolastici e in modo abbastanza dirompente; la scuola infatti non solo riceve parti del contesto che la circondano (come attraverso il canale televisivo) ma esce da se stessa. Questa opportunità non era negata in precedenza, ma si realizzava in forme meno immediate, diffuse, potenti. Da un punto di vista qualitativo, poi, la proiezione all'esterno non si verifica a posteriori ma in fieri, cioè accompagna e tendenzialmente diventa parte integrante dell'attività didattica. Nell'immaginario degli operatori più sensibili, questa tecnologia sembra allora non semplicemente incrinare, ma piuttosto spianare le alte mura di cinta dell'istituzione.

B. La CMC (Computer Mediated Communication) genera motivazioni "a buon mercato" sia negli alunni che negli insegnanti; i primi sono accattivati dal fascino di una tecno-

logia poco nota e coinvolti dalla presenza di un destinatario esterno alla classe, cui è rivolta una parte delle proprie azioni - sia direttamente comunicative, sia indirettamente tali - compiute a scuola (un'enfaticizzazione di tale "sentimento" è data dall'esoticità degli eventuali interlocutori); sui secondi si riflette positivamente il mutato atteggiamento degli alunni e si produce la gradevole sensazione di essere al passo, una volta tanto, con lo sviluppo tecnologico. Come è evidente, si tratta di motivazioni estrinseche, cioè esterne al merito dell'attività e come tali destinate ad esaurirsi, a meno che non si continuino ad introdurre periodicamente elementi di novità.

C. La CMC è agente di innovazione e miglioramento dei curricoli; incentiva l'introduzione di metodologie di insegnamento/apprendimento ritenute, a vario titolo, più produttive di quelle tradizionali. Semplificando, prospetta percorsi didattici ampiamente incentrati su pratiche di confronto e scambio tra soggetti plurimi e diversi; confronto di culture, di procedure nella risoluzione di problemi condivisi, scambio di informazioni e conoscenze; induce per questa via l'attivazione di metodologie di ricerca, stimolando la riflessione sulle forme organizzative e sulla coordinazione dei gruppi coinvolti.

A monte dei singoli punti di vista che connotano queste ottimistiche attese c'è una genesi comune, l'impronta di un'unica matrice: attualmente, è soprattutto l'esperienza accumulata nel mondo della ricerca e degli esperti a suggerire - e ciò è naturale - ma anche a guidare il trasferimento delle risorse telematiche nel mondo della scuola. Nell'operazione, così, sembra trasferirsi anche un modello di utilizzazione dello strumento, che risulta però inappropriato e fuorviante per il contesto scolastico. Qui, infatti, l'accesso alle reti, per forza di cose, non è gestito individualmente e personalmente, né ha caratteri di immediatezza; è invece filtrato da esigenze di gruppo e governato da pochi per conto di molti, con tempi che non sono propriamente quelli della ricerca.

Come per altre tecnologie (computer, videotape), il rapporto studente/telematica è un rapporto fortemente mediato. L'osservazione può sembrare ornamentale, ma anticipa quello che mi sembra il nodo della riflessione: prioritario è mettere a fuoco la natura e il contesto di questa mediazione.

DIVERSE APPLICAZIONI TELEMATICHE, DIVERSE OPPORTUNITÀ DIDATTICHE

Nel cercare, comunque, una valutazione analitica dei punti di vista sopra delineati è utile fare riferimento alle valenze profondamente diverse - almeno in un'ottica didattica - contenute nel fenomeno telematico, ricordando le principali forme d'uso già sperimentate:

1. accesso ad informazioni remote, organizzate in forma di archivi, in assenza di comunicazione interpersonale;
2. comunicazioni tipicamente epistolari (bipolari) con finalità aperte, di contatto (comunicare per comunicare);
3. discussione/confronto di idee in una dimensione multipolare;
4. comunicazioni funzionali alla compartecipazione ad attività comuni (scambio di informazioni, discussioni, negoziazione di scelte operative e di interpretazioni).

Trasversalmente agisce inoltre la variante di una comunicazione in differita o in tempo reale.

1.1. La prima modalità d'uso si può considerare neutra, la riflessione così si sposta nel merito del contesto in cui se ne pensa l'inserimento: finalità e contenuti delle consultazioni, modalità di accesso e organizzazione del lavoro didattico....

2.1. Il secondo tipo di esperienza è quello più enfatizzato e insieme più soggetto ad equivoci, carico di illusioni e foriero di disillusioni nei confronti del mezzo in quanto tale. Il successo, per la verità poco definito, è attribuito al carattere non fittizio della comunicazione che guiderebbe più efficacemente le produzioni linguistiche, tenendo accesa un'attenzione particolare negli utenti.

A parte possibili considerazioni sul piano strettamente linguistico (c'è il rischio di incentivare un nuovo monolinguisma, stereotipi espressive, standard gergali), è da sottolineare come non sia tanto la presenza di un destinatario a dare pregnanza alla comunicazione, quanto piuttosto l'esistenza di una necessità comunicativa non effimera e ben individuata da parte degli emittenti.

Nel nostro caso sembra, piuttosto, che si eserciti una sorta di curiosità e l'attenzione sia rivolta ai modi inconsueti del comunicare, anziché al contenuto e alle reazioni da determinare nell'interlocutore.

Questo aspetto del problema ripropone, a margine, una riflessione più ampia sulla scuo-

la in quanto tale; dimentichiamo infatti spesso che per sua natura istituzionale è sede deputata a produrre apprendimenti in modo artificiale e programmato, non è cioè un insieme di servizi liberamente fruiti dagli utenti. In tal senso non sembra il contesto ideale per incentivare la spontaneità comunicativa, ovvero l'esercizio di scambi comunicativi autonomi tra gli individui, avulsi dalle linee di lavoro collettive predeterminate. E' ai limiti del controsenso pensare che gli insegnanti interpreti di questo sistema artificiale si proponano quali animatori della sua negazione, della fuga al suo esterno. L'istituzione non può farsi carico di organizzare lo sviluppo ricco e armonioso delle interrelazioni "affettive" tra preadolescenti o, se lo fa, se ne pone consapevolmente alla guida, indirizzando l'attività verso obiettivi che le sono propri e lascia ad altre agenzie educative compiti più direttamente legati alla gestione del tempo libero.

Le ragioni del comunicare vanno cercate prioritariamente all'interno della scuola stessa, del suo essere tale, dove possono maturare scambi altrettanto intensi, motivati e sentiti, a condizione che sia avvertibile la significatività delle proposte e la legittimità della cooperazione come modello di 'lavoro'.

La comunicazione epistolare di puro contatto, nata e alimentata in ambiente scolastico, può altrimenti diventare un'altra piccola sterile foglia di fico posta sulle vergogne della coercizione scolastica.

Il discorso cambia solo in parte rispetto ad altre due valenze attribuite allo scambio epistolare, quando pone in contatto culture diverse; mi riferisco a tutte le potenzialità educativo/formative/culturali, connesse al confronto diretto con altri mondi e all'acquisizione della lingua 2. Rispetto alla seconda aspettativa vale quanto detto in precedenza: perché la motivazione possa incentivare, nel tempo, nuovi apprendimenti è necessario che la comunicazione instaurata non sia fittizia, sia cioè sorretta da bisogni di relazione proiettati oltre la curiosità iniziale.

Rispetto alla prima, la situazione è più complessa: in parte cade nello scenario precedente, dove il bisogno di "scoprire" non è spontaneo ma va opportunamente alimentato e dove le direzioni della "scoperta" non sono innate ma vanno suggerite e guidate. Questa impostazione è tanto più opportuna nella scuola dell'obbligo, in quanto bambini e preadolescenti tendenzialmente appiattiscono sulla propria esperienza le realtà culturalmente "distanti", non le

colgono cioè nel loro spessore, in altri termini pseudocomunicano, secondo modalità che ricordano il loro rapporto con la Storia.

3.1. Il terzo tipo di esperienza, scambio di opinioni nella forma tipica delle teleconferenze (forum), risente dei vizi attribuiti alla situazione descritta prima, con la variante della predeterminazione dell'area di conversazione e della compresenza di più interlocutori.

Sembrerebbe più ragionevole vederla al servizio di un ambiente adulto o comunque di un gruppo che condivide interessi già maturi, insieme a conoscenze e consapevolezza circa le esigenze di approfondimento comune. Implica cioè un dominio forte sulla situazione comunicativa e risulta, almeno in parte, artificiosa se applicata al mondo dei bambini.

In particolare, la complessità di questo nuovo modo di comunicare pone spontaneamente il confronto con una forma tipica di immaturità pragmatica che contraddistingue i comportamenti comunicativi di bambini e preadolescenti all'interno del gruppo classe: mi riferisco alla difficoltà nel decentrare se stessi, assumendo il punto di vista e le esigenze degli interlocutori. I fenomeni di "dialogo tra sordi" e perdita del "filo del discorso" risulterebbero negativamente amplificati in un contesto di conferenza dove le variabili sono più numerose e meno controllabili.

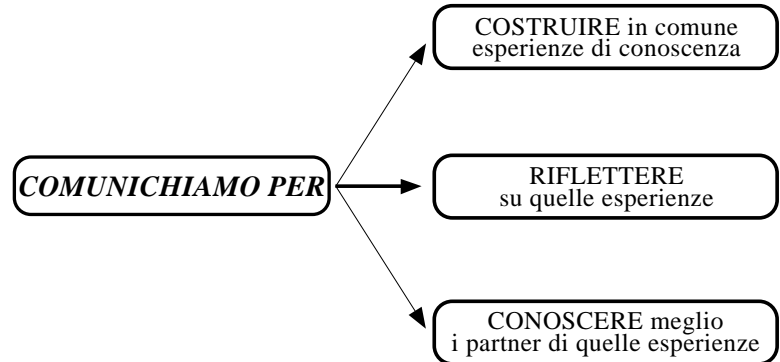
La moltiplicazione degli interlocutori enfatizza gli effetti di disorientamento dovuti alla loro assenza fisica ed è complicata dall'aggravarsi delle trame comunicative che possono inaspettatamente cambiare direzione e all'interno delle quali non sono immediatamente rintracciabili i feed-back ai propri messaggi.

Ad "occhi" inesperti il contesto può facilmente risultare nebuloso, le competenze metacognitive che ne permetterebbero il dominio e un uso efficace e consapevole sono infatti mete lontane non prerequisiti disponibili nella scuola di base.

4.1. La quarta forma di applicazione della telematica alla didattica sembra la più credibile e ricca di implicazioni; da un lato penetra in profondità e direttamente all'interno del *fare scuola*, senza fughe in avanti, imponendo una riflessione contestuale su medium e contenuti e modi dell'apprendere; dall'altro recupera tutte le potenzialità intraviste - in condizioni distorte - nelle altre forme prima descritte.

Supera il mito della comunicazione fine a se stessa, dotata di intrinseche potenzialità for-

mative, quando non simulata. Configura una situazione che possiamo così schematicamente riassumere:



Possibili concretizzazioni sono quelle che vedono più sedi scolastiche stringere legami di cooperazione intorno a progetti di "indagine sul campo"; le problematiche ambientali e storico sociologiche si prestano bene allo scopo, in quanto per loro natura dipendenti da un'estesa raccolta di dati di diversa provenienza e da pratiche di confronto.

Non è difficile immaginare tutta l'attività che vi ruota intorno, dalla fase di progettazione, all'interpretazione dei risultati, mediata utilmente dai canali telematici. Modem e computer potrebbero veicolare sia gli aspetti più duri e vincolanti della comunicazione, sia altri più liberi: trasferimento di informazioni quantitative, discussione su esiti parziali della ricerca, segmenti di testo che confluiscono in relazioni a più mani, ma anche cronache e contatti dietro le quinte del lavoro, fuori dell'ufficialità e dal controllo stretto degli adulti. La costruzione progressiva di un contesto comune di riferimento, il "fare insieme", creerebbe infatti le condizioni per sviluppi ulteriori e non del tutto prevedibili della comunicazione tra classi e individui fisicamente lontani, instaurando probabilmente anche canali personali di relazione.

Progetti simili, tra l'altro, implicano esigenze metodologiche e organizzative che forzano qualitativamente i percorsi formativi: legati per scelta di contenuto a passaggi frequenti e reciproci dal quantitativo al qualitativo e per scelta di metodo e condizioni obiettive di lavoro all'uso controllato e ampio della lingua scritta e orale (di secondo livello, come è stata definita), si ramificherebbero di necessità nei Consigli di classe, coinvolgendo insegnanti con competenze diverse. E la collaborazione interdisciplinare è un requisito importante per iniziative che devono parte del loro successo ad una mobilita-

zione di energie e ad una flessibilità organizzativa e culturale non nella norma.

Già i pochi elementi con cui ho richiamato un'ipotesi di questo tipo sono, credo, sufficienti a segnalare il nodo più delicato: come identificare e creare una regia che coordini e animi l'insieme, regolando, sia pure con discrezione, il lavoro di tutti? L'altra faccia dello stesso problema è connessa alla definizione dei ruoli da attribuire a sedi diverse, a docenti diversi di una stessa sede e di una stessa classe e soprattutto ai gruppi di alunni coinvolti e a ciascuno di loro; come si garantisce che essi siano parte attiva del processo, come evitare che la complessità del meccanismo generi ampie fasce di "manovalanza" e i benefici della cooperazione e della comunicazione, che viaggia sui fili del telefono, siano avvertiti solo marginalmente dai più?

PRIMA LO STRUMENTO O LA DIDATTICA?

Tutta la riflessione precedente, a ben vedere, ruota su quello che dovrebbe essere il corretto atteggiamento progettuale da adottare, pensando al rapporto tecnologia-insegnamento: valutare in che misura la telematica può risultare un amplificatore qualitativo e quantitativo di percorsi ampi o di singole iniziative didattiche già disponibili - almeno a livello di ipotesi - e riconosciute come efficaci.

Semplificando, chi si propone di fornire un modello di utilizzazione di questa risorsa e non semplicemente di rendere disponibile lo strumento, preoccupandosi in primis di agevolarne e allargarne la fruizione, dovrebbe come punto di partenza indurre i soggetti della programmazione didattica a porsi il problema in questi termini elementari ma ineludibili: a cosa mi può servire la comunicazione con altre "entità" singole o collettive, note o anonime, scolastiche o non, locali, regionali, nazionali o planetarie, secondo le possibilità e le forme più propriamente telematiche (velocità, ampiezza del raggio d'azione, socialità, trasferimento file, tra loro combinate)?

Se si assume questo punto di vista, è ragionevole ritenere giustificati tutti e tre i motivi dell'entusiasmo cui si accennava in apertura di discorso. Se, in altri termini, si conviene che il medium non garantisce autonomamente la qualificazione dei processi formativi, ma può essere una condizione importante, recuperiamo tutte le aspettative, legandole alle variabili del contesto in cui si situeranno:

A. la rottura dell'isolamento scolastico non è più letta come valore assoluto, bensì in dipendenza da ciò che *si esporta e si importa* e in funzione del disegno didattico sottostante;

B. la motivazione diventa stabile e produttiva se si fa intrinseca, ovvero radicata ai contenuti e ai modi dell'apprendere;

C. il potenziale innovativo si esercita se il ricorso alla comunicazione telematica non è un felice episodio ed il contesto di apprendimento in cui si colloca è coerente con le impostazioni pedagogiche prefigurate.

Questo atteggiamento non implica che in assenza di curricula definiti in tutte le loro articolazioni manchino le condizioni per progettare serie iniziative di applicazione della telematica alla didattica; più semplicemente e prudentemente invita a prospettare degli scenari di utilizzazione in termini un po' più complessi di quanto rispecchi lo stato attuale della riflessione, formulando ipotesi didattiche caratterizzate da maggior spessore, ragionando con più variabili contemporaneamente anziché focalizzarsi sulla variabile strumento (ciò, sia detto per inciso, diventa comunque inevitabile qualora ci si ponga nell'ottica di coordinare delle iniziative sul territorio nazionale).

Non c'è nulla di scandaloso che fino ad oggi lo strumento abbia concentrato su di sé l'attenzione, tuttavia dopo una fase, anche ricca, di naturale e salutare sondaggio delle potenzialità e di familiarizzazione col mezzo, sarebbe poco concludente perseverare in una sorta di eterno rodaggio e, probabilmente porterebbe all'inacidimento delle iniziative e ad uno sfruttamento solo parziale delle possibilità intraviste.

In realtà è fittizia la contrapposizione strumento/contenuti e metodi didattici e, se è poco corretto isolare il primo polo del binomio, è altrettanto sterile e, forse, impossibile esaurire la riflessione sul secondo per connettervi in modo subalterno il nuovo mezzo.

Nella concretezza della programmazione dovremmo essere disponibili a ragionare contemporaneamente su i due versanti: un aspetto della telematica può rendere perseguibili obiettivi didattici altrimenti fuori portata e uno spezzone di percorso disciplinare o interdisciplinare può sollecitare il ricorso a specifiche risorse telematiche.

In fondo non è decisivo da dove si prende l'avvio, è però determinante avere la disponibilità soggettiva e le competenze per dilatare il ragionamento agli altri poli del problema.

E così abbiamo ancora una volta scoperto l'acqua calda: ragionare di scuola, o, se si

vuole, di apprendimenti eterodiretti è ragionare in termini di sistemi relativamente complessi (tutti lo dicono, pochi lo fanno).

Nella tabella che segue sono raccolti gli indicatori maggiormente inclusivi che possono aiutarci a controllare il nostro problema e, in prospettiva, a guidare concrete scelte di programmazione didattica; la colonna di sinistra porta le variabili connesse al rapporto di insegnamento/apprendimento, quella di destra le diverse condizioni in cui si può realizzare la comunicazione in ambiente telematico.

<i>Quale scuola?</i>	<i>Quale comunicazione telematica?</i>
1) LIVELLO SCOLARE	
2) AREE DISCIPLINARI OBIETTIVI DIDATTICI FORMATIVI	<i>A) Tipologia della comunicazione</i>
3) MODALITÀ DELLA MEDIAZIONE DIDATTICA	<i>B) Qualità e quantità degli interlocutori</i>
4) DIMENSIONE DELL'UNITÀ DIDATTICA (durata, complessività)	<i>C) Distanze geografiche culturali</i>
5) SCELTE ORGANIZZATIVE (Consigli di classe, collegio, classi parallele) E DOTAZIONI INTERNE ALLE SCUOLE	
6) FORMAZIONE INSEGNANTI	

Dall'incrocio dei singoli elementi che dovrebbero riempire i campi dell'una e dell'altra colonna, si profilano molte possibili combinazioni, suscettibili di progressivi perfezionamenti a seconda del numero di variabili contemporaneamente correlate; quanto più numerose sono, tanto più si è prossimi ad uno stadio operativo della progettazione. Alcune combinazioni sono, forse, scontate, ma nel suo insieme lo schema, pur senza suggerire direttamente delle soluzioni, rende conto del quadro entro cui ci muoviamo, rappresentando un riferimento di sfondo per la riflessione.

Se, ad esempio, stiamo formulando ipotesi per la scuola elementare (1), concentreremo la nostra attenzione sui servizi di posta e bacheca elettronica (A), escludendo, in linea di massima, interlocutori internazionali (C), circoscrivendone il numero entro le prevedibili potenzialità immaginative dei bambini (B); quest'ultima scelta sarebbe probabilmente dettata anche da un orientamento verso percorsi strutturati, anziché aperti e parzialmente imprevedibili (3); l'educazione linguistica avrà certo un ruolo di primo piano (2) ... il "meccanismo" potrebbe essere agevolmente mante-

nuto in funzione e, in una sorta di reazione a catena, toccare e aprire il confronto sulle altre variabili in gioco, scendendo in profondità su ciascuna di esse. Le associazioni sono ovviamente indicative e opinabili, ma aiutano ad immaginare un criterio per procedere.

A fronte della complessità, di cui qui sono delineati solo i tratti essenziali, mi sembra che nell'esperienza e nel dibattito prevalgano sostanzialmente due forme di unilateralità:

A. un atteggiamento strumentocentrico: si suppone implicitamente che i diversi fenomeni di comunicazione attivati abbiano un potere rigenerante sulla didattica; in particolare si ritiene che la comunicazione, non simulata, comporti benefici automatici sull'apprendimento. Ai dichiarati rischi di insabbiamento delle attività, si risponde ampliando la comunicazione, moltiplicando le iniziative, dando cioè risposte di tipo quantitativo.

B. un'accentuazione delle valenze metodologiche interne ai percorsi didattici: si vedono riflessi in alcuni aspetti della CMC, elementi ritenuti significativi del processo di apprendimento. Si stabilisce una catena abbastanza rigida di relazioni che ha come punto di partenza atteggiamenti metacognitivi e come punto di arrivo la comunicazione telematica; in posizione intermedia forme socializzate e socializzanti di insegnamento/apprendimento.

Questa è una posizione interessante avendo tra l'altro il vantaggio di introdursi nel merito dell'azione didattica, e tuttavia può comportare un vizio analogo al precedente: nel primo caso sembra sufficiente e prioritario stabilire delle connessioni tra soggetti diversi, mentre risulta secondario ciò che si veicola nelle reti, nel secondo caso sembra determinante instaurare intensi scambi di negoziazione di significati e di procedure, di interazione tra pari, per accelerare e approfondire i processi di apprendimento, mentre, ugualmente sullo sfondo, rimangono i domini di conoscenza su cui ci si applica.

Qualunque sia l'ottica in cui ci si pone rimane comunque prioritario accertare quale sia, nel suo complesso la qualità della comunicazione già consolidata nei gruppi che si apprestano a diventare soggetti di applicazioni didattiche della telematica, evitando stridenti e improduttive contraddizioni.

Nella disomogeneità forte in cui regna la scuola italiana è prudente pensare a progetti mirati, facilmente controllabili da più punti di vista, anziché patrocinare iniziative ad ampio raggio, programmate superficialmente (una "rete" ampia con generici spunti di utilizzo).