

Gino
RONCAGLIA

COSA SUCCEDDE A SETTEMBRE?

Scuola
e didattica a distanza
ai tempi
del COVID-19

editori  *laterza*

Gino Roncaglia

COSA SUCCEDE A SETTEMBRE?

Scuola e didattica a distanza
ai tempi del COVID-19



Editori Laterza

© 2020, Gius. Laterza & Figli

www.laterza.it

Edizione digitale giugno 2020

Proprietà letteraria riservata
Gius. Laterza & Figli Spa,
Bari-Roma

Realizzato da
Graphiservice s.r.l. - Bari (Italy)
per conto della
Gius. Laterza & Figli Spa
ISBN 978-88-581-4274-5

INDICE

Introduzione	3
Didattica a distanza o didattica di emergenza?	7
La didattica a distanza crea diseguaglianze?	19
Problemi di metodo	25
La scuola in TV	39
Le biblioteche scolastiche come risorsa	49
Piccoli gruppi crescono: lettura a casa e on-line durante l'emergenza (e dopo)	61
Quattro tesi per il futuro	69

COSA SUCCEDDE A SETTEMBRE?

Scuola e didattica a distanza
ai tempi del COVID-19

INTRODUZIONE

Questo lavoro nasce dall'incontro di due avvenimenti: da un lato l'emergenza COVID-19, con le sue pesanti conseguenze sul mondo della scuola e della formazione, e dall'altro la decisione da parte della Casa editrice Laterza di ripubblicare in edizione economica il mio libro *L'età della frammentazione*, che era uscito nel 2018 e che tornerà in libreria – in una seconda edizione accresciuta – nel settembre 2020.

Nel predisporre la nuova edizione del libro, mi sono trovato in una situazione non prevedibile e davanti a una difficoltà non semplice da risolvere.

Per un verso, credo che nei due anni passati dalla prima edizione i temi affrontati ne *L'età della frammentazione* non abbiano perso attualità, e che le tesi sostenute nel libro restino valide, non solo nell'impianto generale ma anche nel dettaglio.

Per altro verso, però, non c'è dubbio che l'emergenza COVID-19 abbia rappresentato (e, almeno nel momento in cui scrivo, continui a rappresentare) tanto per il mondo della scuola quanto – in forme certo diverse – per il mondo del libro e dell'editoria una sorta di tsunami dalle conseguenze di enorme rilevan-

za. In particolare, il gigantesco esperimento globale di didattica a distanza imposto dal virus ha portato a utilizzare in maniera diffusa e capillare – pur se in un contesto non certo ideale – strumenti e metodologie che la nostra scuola aveva spesso guardato con diffidenza, a lavorare con nuove tipologie di contenuti di apprendimento, e nel contempo a confrontarsi (e talvolta a scontrarsi) con diseguaglianze tecnologiche e di competenze non facili da colmare. Un processo accompagnato da un dibattito assai vivace sulle strategie da adottare.

Sicuramente è ancora presto per provare a tracciare un bilancio complessivo di questa esperienza, la cui analisi e le cui conseguenze ci accompagneranno a lungo. D'altro canto, non considerarla affatto costituirebbe un limite enorme per un testo programmaticamente indirizzato in primo luogo al mondo della scuola e della formazione.

Ho quindi deciso, d'accordo con l'editore, di non modificare il corpo del testo, ma di aggiungere alla nuova edizione del volume una sezione nella quale discutere almeno alcune delle caratteristiche e delle conseguenze dell'esperienza fatta in questi mesi: un'esperienza drammatica nelle sue cause e nella sua portata, ma anche istruttiva.

Una volta completato questo lavoro, si è posta un'ulteriore questione: aspettare settembre, rendendo disponibile la nuova sezione unicamente all'interno della seconda edizione del libro, o pubblicarla anche in forma autonoma, in versione elettronica, in modo da poterla diffondere subito?

Il vantaggio di questa seconda opzione è evidentemente quello di poter intervenire in maniera più

tempestiva nel dibattito – assai acceso – su forme e modalità della ripresa delle attività didattiche a settembre. Ci è sembrato che questo vantaggio prevalesse rispetto allo svantaggio derivante dal separare, almeno dal punto di vista di questo particolare prodotto editoriale, la nuova sezione e il corpo del libro. Quello che state leggendo è dunque un testo pubblicato autonomamente, e che confido possa essere seguito senza grossi problemi anche da chi non ha letto il libro, ma è anche un testo che si collega in maniera assai forte alle considerazioni e alle argomentazioni contenute in *L'età della frammentazione*, e che è nato per integrare quel libro.

È bene specificare infine, considerando che almeno nel momento in cui scrivo la situazione è ancora ben lontana dal permettere previsioni precise sull'andamento della pandemia, che questo lavoro è stato chiuso a metà giugno 2020. La prospettiva che offro è quella che mi pare ragionevole in questo momento, ma non ho modo di sapere se l'evoluzione della situazione porterà a cambiamenti che possano modificarla. Ho comunque cercato di focalizzare le mie riflessioni su questioni che credo resteranno rilevanti non solo nel breve ma anche nel medio e nel lungo periodo, e ho preferito – rispetto alla pura cronaca di una situazione auspicabilmente contingente – assumere il rischio di qualche considerazione e previsione, pur sapendo che sulla base dei soli dati attualmente disponibili potrebbe risultare azzardata. Sarà il lettore a valutare se, e quanto, questo lavoro sia stato utile e giustificato.

DIDATTICA A DISTANZA O DIDATTICA DI EMERGENZA?

È il 23 gennaio 2020 quando, in seguito al rapido diffondersi di una epidemia legata a un nuovo tipo di coronavirus, la Cina decide di chiudere ogni attività, comprese le scuole, nella provincia di Wuhan. Il virus – in seguito denominato COVID-19 – può scatenare, soprattutto nelle persone più deboli e anziane, una violenta polmonite interstiziale, con conseguenze estremamente pericolose.

Nelle settimane successive il virus fa il giro del mondo; l'Italia è fra i primissimi paesi colpiti dopo la Cina, e fra quelli colpiti più duramente. Le prime chiusure delle scuole, nelle aree del Lodigiano, scattano il 21 febbraio. Il 1° marzo le chiusure si allargano, e viene emanato un Decreto del Presidente del Consiglio (DPCM) che per le scuole coinvolte dall'emergenza sanitaria consente ai dirigenti scolastici di “attivare, sentito il collegio dei docenti, per la durata della sospensione, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità”. Nel pomeriggio del 4 marzo un nuovo DPCM stabilisce la chiusura di scuole e università in tutta Italia, e trasforma l'indicazione

relativa all'uso della didattica a distanza da facoltativa in obbligatoria: "i dirigenti scolastici attivano, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità". Pochi giorni dopo, con il decreto dell'8 marzo, l'intero paese si ferma, con la sola eccezione di un ristretto numero di attività essenziali. Progressivamente, misure sostanzialmente analoghe sono adottate dalla maggior parte dei paesi europei, e nel giro di poche settimane le chiusure si estendono su scala globale.

Di proroga in proroga, in Italia la chiusura di scuole e università è arrivata fino alla fine dell'anno scolastico. Per oltre tre mesi, dunque, la didattica a distanza ha di fatto sostituito quella in presenza. Una scelta sostanzialmente obbligata, la stessa del resto che aveva fatto la Cina e che è stata progressivamente adottata (a volte fino alla fine dell'anno scolastico, a volte per periodi più brevi) dalla maggior parte degli altri paesi, anche in situazioni assai più arretrate e problematiche della nostra.

Si è avviato così, nei tempi rapidissimi imposti dall'emergenza, un gigantesco esperimento collettivo di didattica on-line, accompagnato da inevitabili difficoltà, discussioni, polemiche. Nel momento in cui scrivo non è ancora chiaro se, e in quale misura, l'esperimento dovrà proseguire nell'anno scolastico 2020-2021: l'indicazione (che però andrà valutata alla luce dell'evoluzione della pandemia) sembra essere quella di favorire il più possibile il ritorno in presenza per le scuole dell'infanzia e primarie, aumentando spazi e personale, e di prevedere invece, se il rischio

non sarà scomparso, soluzioni ibride soprattutto per le secondarie, cercando di conciliare – ad esempio attraverso turnazioni e attività alternative – lavoro on-line e in presenza; quest’ultima con numeri almeno parzialmente ridotti (in particolare nelle scuole con minore disponibilità di spazi) in modo da poter garantire il necessario distanziamento fisico.

In ogni caso, è ragionevole prevedere che il nuovo anno scolastico dovrà essere caratterizzato da una grande flessibilità, sia su base geografica sia nella scelta di soluzioni e strategie, in funzione dell’andamento dell’epidemia: allargamento della presenza se e dove possibile, limitazione o chiusura davanti a eventuali nuovi focolai.

Indipendentemente dalla situazione specifica che ci troveremo davanti alla ripresa, comunque, sembra possibile distinguere per il mondo della scuola quattro fasi diverse: quella che ricorderemo come la scuola del passato, prima della comparsa del coronavirus; la scuola dell’emergenza, con la sospensione della didattica in presenza e una didattica a distanza sostitutiva; la scuola del periodo (speriamo breve) di convivenza con il virus; e la scuola del futuro, quando finalmente il COVID-19 sarà un brutto ricordo ma anche un’esperienza da cui, auspicabilmente, avremo imparato qualcosa.

Tentare un primo bilancio dell’esperienza fatta nella fase dell’emergenza è indispensabile per poter progettare al meglio le fasi successive. La didattica on-line è stata un sostanziale fallimento, come sostengono alcuni, o un sostanziale successo, come sostengono altri? La necessità, legata alla situazione di emergenza, di ripensare radicalmente spazi e formati

dell'insegnamento e dell'apprendimento può aiutarci – e come – a immaginare la scuola di domani, e magari a renderla più moderna, efficace e inclusiva?

In questo testo proverò a delineare una prima risposta a questi interrogativi, partendo da una considerazione che mi sembra ormai acquisita: anche per il mondo della scuola, l'emergenza coronavirus segna uno spartiacque. La scuola che ci aspetta non sarà e non potrà essere uguale a quella del passato; non solo nell'immediato e fino a quando durerà l'esigenza di distanziamento fisico (sperando si tratti di un periodo il più breve possibile), ma anche in prospettiva. La sperimentazione di strumenti e metodologie nuove, la necessità di un'organizzazione degli spazi più flessibile e modulare (e anche – può sembrare banale ma non lo è – una migliore conoscenza delle caratteristiche degli spazi che abbiamo a disposizione), la necessità di lavorare con gruppi più piccoli e flessibili di studentesse e di studenti, mettendo in crisi l'assoluta centralità del gruppo classe, troppo spesso considerato come una sorta di feticcio inscindibile e imm modificabile, rappresentano altrettante opportunità di ripensamento complessivo delle metodologie didattiche.

Per cogliere queste opportunità occorrerà evitare da un lato la tentazione (che sarà indubbiamente presente) di dimenticare un periodo drammatico ed emergenziale attraverso il ritorno ai riti del passato, dall'altro quella di continuare ad affidarsi senza riflessione o mediazione agli strumenti tecnologici incontrati in questi mesi, senza tener conto che le tecnologie non sono mai né neutrali né salvifiche, e che l'uso che ne abbiamo fatto in emergenza è ben

lontano da quello che sarebbe opportuno e desiderabile in una situazione di ‘normalità’ adeguatamente progettata e organizzata.

Proprio quest’ultima considerazione sembra fondamentale nel tentare un primo bilancio dell’esperienza di questi mesi. Non si tratta, in primo luogo, di capire se e quanto la didattica a distanza abbia funzionato, come sembrano implicitamente assumere – pur se indirizzandosi poi verso conclusioni opposte – tanto i catastrofisti quanto i tecno-ottimisti, ma di rendersi conto innanzitutto che *quello che abbiamo fatto, non solo in Italia, non è stato in realtà un esperimento di didattica a distanza (qualunque cosa si intenda per didattica a distanza [1]), ma piuttosto un esperimento – data la situazione, inevitabile e necessario – di didattica di emergenza, basato su un uso obbligato ma ‘sbagliato’, già dal punto di vista teorico e metodologico, di strumenti nati per essere utilizzati in altri modi, in un diverso contesto, di norma affiancando e non sostituendo la presenza.*

È bene illustrare meglio questa tesi, assolutamente centrale per le considerazioni che cercherò di svolgere. Certo, esistono contesti e situazioni in cui la didattica a distanza può essere sostitutiva e non integrativa: esistono corsi universitari interamente on-line (a volte poco più che truffaldini, ma a volte di buona e

[1] Per un esame critico di questa etichetta e della sua applicazione alla situazione delle scuole nell’emergenza coronavirus si veda l’intervento di Roberto Maragliano, *Didattica a distanza, perché è un’etichetta sbagliata: due lezioni e un compito*, in «Agenda digitale», 29 aprile 2020, in rete alla pagina <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-perche-e-unetichetta-sbagliata-due-lezioni-e-un-compito/>.

anche ottima qualità), e la didattica on-line è ampiamente utilizzata in settori quali la formazione continua e l'aggiornamento professionale. Io stesso ho diretto per anni un master universitario quasi interamente on-line (dedicato proprio al settore dell'e-learning), e si è trattato di una esperienza nel complesso felice e positiva: con le collaboratrici e i collaboratori di quel corso, ma anche con corsiste e corsisti, ho conservato poi rapporti non solo professionali ma anche personali e affettivi, a dimostrazione del fatto che l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione non impedisce affatto di sviluppare relazioni umane feconde e significative, e che la didattica on-line non è necessariamente passiva e trasmissiva, ma può essere attiva, partecipata e costruttiva.

Detto questo, pensare che – in generale, ma in particolare rispetto al mondo della scuola – la didattica a distanza possa semplicemente sostituire quella in presenza è una stupidaggine, ed è una tesi che credo non sosterrebbe neanche il tecnofilo più estremo. La scuola è un ambiente fisico e relazionale, in cui l'apprendimento curricolare è affiancato da mille forme di apprendimento non formale e informale; in *L'età della frammentazione* ho sostenuto in più occasioni l'assoluto rilievo dell'organizzazione funzionale degli ambienti, e ho ricordato che la mente che apprende non è puro spirito disincarnato: il processo di apprendimento coinvolge anche il nostro corpo e i nostri sensi (e lo fa, peraltro, anche quando lavoriamo da soli), è anche scoperta fisica, e – soprattutto nell'età scolare – scoperta degli altri e con gli altri.

La scuola, la scuola del lavoro in presenza, la scuola fatta di aule e scale e corridoi (e auspicabilmente,

come ho cercato di sostenere, anche di spazi sociali e relazionali: di laboratori, di giardini, di biblioteche...) ha peraltro sempre usato le tecnologie: sono tecnologie i libri e i quaderni, come lo erano le tavolette cerate e gli stili usati nelle scuole dell'antica Roma; sono tecnologie – e, fortunatamente, tecnologie in evoluzione anche per rispondere a nuove e diverse esigenze di organizzazione delle attività – i banchi e le sedie; la penna è certo diversa dal computer, ma si tratta in tutti e due i casi di prodotti dell'intelligenza dell'*homo faber*.

La stessa contrapposizione fra didattica a distanza e didattica in presenza è fallace: la didattica in presenza prevede e ha sempre previsto anche attività 'a distanza', a partire dalla lettura e dallo studio, e – come si è accennato – gli strumenti di didattica e di apprendimento on-line rivolti al mondo della scuola sono pensati di norma per integrare e non sostituire la presenza.

Dietro alla situazione di emergenza imposta anche alle scuole dal coronavirus non c'è insomma un complotto per sostituire la didattica digitale a quella in presenza; non c'è una scuola 'naturale' che qualcuno, approfittando vilmente della pandemia, vuole cancellare e sostituire con una scuola 'artificiale'. La scuola non è né un master on-line né un corso di aggiornamento professionale, ma l'istituzione alla quale in primo luogo affidiamo la formazione delle nuove generazioni, in un lungo percorso che copre anni essenziali per la crescita e lo sviluppo di ciascuna e ciascuno di noi. Gli strumenti di didattica on-line, che in questa occasione siamo stati costretti a usare in modo improprio ed emergenziale, rappresentano per

il mondo della scuola – se utilizzati con le necessarie competenze e in maniera metodologicamente solida – tecnologie utili, assieme ad altre, per migliorare la qualità della didattica e dell'apprendimento, accompagnando e integrando il lavoro in presenza e non certo sostituendolo.

Sorprende dunque, per l'assoluto fraintendimento dell'idea stessa di didattica a distanza, che tanto tempo e tante energie siano state impegnate per criticare le forme in cui la didattica e l'apprendimento si sono dovuti svolgere in questi mesi: come se qualcuno proponesse seriamente di sostituire in pianta stabile la 'scuola a casa' alla 'scuola a scuola', come se la situazione in cui ci siamo trovati nascondesse il tentativo di imporre un modello di scuola esclusivamente affidato alle tecnologie digitali e alle piattaforme on-line, e non fosse invece la risposta – di fatto utile e necessaria, volendo cercare di mantenere comunque aperto un canale di dialogo didattico e formativo – a un'emergenza sanitaria del tutto straordinaria. Emergenza le cui tappe ed esigenze dovevano e devono essere valutate dai decisori politici lavorando sul complesso quadro delle indicazioni fornite da esperti, e non dai gruppi WhatsApp dei genitori o degli insegnanti o sulla base di appelli emotivi, per quanto bene intenzionati e sottoscritti da firme prestigiose.

Nella situazione data, e considerate le enormi diseguaglianze non solo di dotazione tecnologica ma anche di competenze e infrastrutture esistenti fra scuola e scuola, fra insegnante e insegnante, fra alunno e alunno, l'esperimento al quale siamo stati obbligati ha funzionato nel complesso forse anche meglio di quanto non fosse prevedibile.

Le prime rilevazioni forniscono dati estremamente eterogenei (alcune delle possibili ragioni di questa eterogeneità saranno indicate in seguito) e sarà necessario un lungo lavoro di analisi per arrivare a dati sufficientemente attendibili, ma da tutte emergono tassi di messa in opera e di partecipazione alle attività a distanza relativamente alti. A puro titolo di esempio – le rilevazioni sono state molte, e non per tutte i dati sono già disponibili nel momento in cui scrivo – ne ricordo qui alcune.

Il primo monitoraggio ministeriale, chiuso il 25 marzo e relativo dunque a una situazione ancora assai precaria, valutava che circa l'80% degli studenti fosse raggiunto all'epoca da attività di didattica a distanza (audizione della Ministra Azzolina del 26 marzo al Senato). Due settimane dopo, un'indagine svolta da CISL Scuola attraverso le proprie RSU in 2.400 istituti rappresentativi dei diversi ordini e gradi scolastici [2] rilevava una partecipazione della totalità del personale docente nel 62,7% dei casi, e di una maggioranza del personale docente nel 35% dei casi: solo nell'1,8% dei casi la didattica a distanza era svolta da una minoranza del personale docente. Per quanto riguarda le famiglie, il livello di coinvolgimento era pieno nel 90% dei casi, parziale nel 7,5% dei casi, e assente solo nel 2,5% dei casi. La valutazione sulla qualità delle attività svolte a distanza, espressa dai genitori su una scala da 1 a 5, vedeva una valutazione assai positiva (punteggio 4 o 5) nel 69,1% dei

[2] La cui sintesi è disponibile, nel momento in cui scrivo, all'indirizzo <https://drive.google.com/file/d/1103zD8sRX4qfRJC74LGBtiio5RNStkJ-/view>.

casi e una valutazione negativa (sotto il 3) solo nel 4,8% dei casi. Dati analoghi emergevano rispetto alla valutazione della qualità della partecipazione degli studenti, con un 96% dei casi di valutazione fra 3 e 5.

Inferiore al 20% anche il tasso di dispersione rilevato dal CENSIS nel rapporto *Italia sotto sforzo 1. La scuola e i suoi esclusi*, del maggio 2020 [3], secondo il quale durante il periodo della DaD il 18% delle scuole ha segnalato situazioni di dispersione superiori al 10% degli studenti (il restante 82% è diviso fra il 21,9% di situazioni di dispersione compresa fra il 5% e il 10% degli studenti e il 60,1% di situazioni con dispersione inferiore al 5%).

Per quanto riguarda specificamente le scuole superiori e le università, un'indagine dell'osservatorio 'Giovani e futuro' di MTV [4] condotta in aprile su un campione statisticamente rappresentativo di 1.000 studentesse e studenti rilevava anche in questo caso un tasso di partecipazione alle attività in e-learning assai alto, il 94%, con un tasso di soddisfazione del 65%. Per il solo ambito universitario dati complessivamente positivi emergono sia da un'indagine relativa alle primissime fasi dell'emergenza, a cura della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (erogato on-line il 94% dei corsi con la partecipazione dell'80% degli studenti) [5] sia dalla più re-

[3] Disponibile all'indirizzo <https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eecb90b0d76.pdf>.

[4] Disponibile all'indirizzo http://news.mtv.it/wp-content/uploads/2020/04/ViacomCBS_MTV-Giovanie-coronaviurs_infografica.pdf.

[5] I dati sono stati comunicati dal Ministro Manfredi durante

cente ricerca IPSOS-Federica Web Learning su un campione di 1.200 studenti universitari di tutta Italia (l'88% degli intervistati dichiara di aver seguito corsi on-line nel trimestre marzo-maggio, con un tasso di soddisfazione del 70%) [6].

Questi dati non devono nascondere (e in alcuni casi probabilmente sottostimano) la dispersione e le disuguaglianze indubbiamente presenti, e nulla dicono sulle tipologie di didattica a distanza messe in atto. C'è molta differenza, ad esempio, fra la semplice distribuzione di compiti e modalità più sviluppate di didattica mista, con incontri live, lezioni registrate, gruppi di lavoro ecc. (le risposte a un questionario realizzato dal CIDI di Torino danno un'idea della varietà delle forme utilizzate, e suggeriscono una forte presenza anche di forme 'non ottimali' di attività [7]). Da questo punto di vista è probabilmente più indicativo il tasso di gradimento rispetto alla percentuale di applicazione di forme non meglio specificate di DaD.

Se dovessimo provare a riassumere questi dati, potremmo dire che la didattica a distanza di emergenza ha funzionato in maniera complessivamente discreta, raggiungendo comunque la grande maggioranza delle studentesse e degli studenti, ma non

un'audizione alla Commissione cultura della Camera: https://www.camera.it/leg18/1132?shadow_primapagina=10425.

[6] I risultati sono disponibili all'indirizzo <https://www.federica.eu/media/indagine-ipsos-federica-didattica-universitaria-futuro-ibrido/>. Interessante in questo caso anche un dato negativo: il 90% dei partecipanti all'indagine dichiara di aver avuto, frequentemente o occasionalmente, problemi nella fruizione delle lezioni in streaming, e il 42% dei partecipanti ha dovuto acquistare nuovi dispositivi per partecipare al meglio alla didattica a distanza.

[7] Cfr. <http://codexpo.org/extra/CIDI/questionario/report>.

ha funzionato in maniera ideale; è infatti indubbio che le diseguaglianze rilevate, l'assenza di una chiara comprensione del quadro metodologico e operativo in cui collocare la didattica di emergenza, la confusione fra scuola dell'emergenza e scuola del futuro, costituiscano criticità che è indispensabile affrontare, se vogliamo uscire da questa situazione guardando in avanti, e non di lato o all'indietro. Anche per questo, è opportuno provare a distinguere i problemi reali dai (molti) luoghi comuni che rischiano di portare a risposte emotive più che razionali e a volte a nascondere i veri problemi, che non mancano.

LA DIDATTICA A DISTANZA CREA DISEGUAGLIANZE?

C'è una tesi che è circolata molto in questi mesi e che – per l'importanza del tema e per l'autorevolezza di molti fra i commentatori che l'hanno sostenuta – merita credo un esame particolarmente attento. La tesi è che, richiedendo specifiche attrezzature tecnologiche, infrastrutture non sempre disponibili, competenze anch'esse non scontate, la didattica a distanza crei diseguaglianze e vada nella direzione opposta rispetto all'esigenza di inclusione che costituisce e deve costituire un obiettivo primario del sistema educativo pubblico.

In apparenza, si tratta di una tesi del tutto ragionevole. E ovviamente chi la difende ha tutte le ragioni del mondo da un lato nel richiamare l'attenzione su diseguaglianze che esistono realmente, dall'altro nel sostenere che la scuola dovrebbe essere inclusiva, ridurre e non accentuare le diseguaglianze.

Credo però che, se esaminata più da vicino e nonostante le ottime motivazioni per le quali è sostenuta, la tesi nasconda una (doppia) fallacia. Fallacia tanto più pericolosa in quanto di fatto assorbita dalla risposta 'standard' che è stata spesso data a chi sol-

levava il problema: verissimo, la didattica a distanza crea diseguaglianze, ma la si è dovuta accettare in una situazione di emergenza, e – nell’attesa di poterla finalmente abbandonare – si lavora per ridurre il più possibile le diseguaglianze create. Una risposta ancora una volta piena di buone intenzioni, ma a sua volta errata, perché incorpora e accetta la (doppia) fallacia di partenza, e perché – attraverso l’ottimo e indiscutibile argomento legato alla desiderabilità della fine dell’emergenza – la trasforma in una indicazione programmatica profondamente sbagliata.

La prima fallacia dovrebbe risultare abbastanza evidente se si tengono presenti le considerazioni svolte nel capitolo precedente: quella che siamo stati costretti a utilizzare *non è stata* una ‘didattica a distanza’ metodologicamente solida, ma una didattica di emergenza. Le diseguaglianze riscontrate riguardano dunque la didattica di emergenza che è stato necessario utilizzare in questa specifica situazione: l’idea che debbano accompagnare in maniera inevitabile ogni forma di didattica a distanza e che ne siano, anzi, caratteristica essenziale rappresenta una conclusione totalmente arbitraria e di fatto infondata.

Chiunque si occupi del tema sa che la necessità di garantire che tutte e tutti i partecipanti alle attività didattiche e di apprendimento on-line possano lavorare senza eccessivi divari tecnologici o di competenze costituisce una preconditione alla quale la progettazione di un corso on-line *deve* porre una attenzione specifica, se necessario ricorrendo a tutti gli strumenti e interventi compensativi necessari. Proprio come dovrebbe accadere (ma accade davvero?) nel caso della didattica in presenza.

In altri termini, la necessità di garantire l'inclusione e di ridurre le diseguaglianze si presenta – e si *deve* affrontare – sia nel caso della didattica in presenza sia in quello della didattica a distanza: non rappresenta affatto un problema esclusivo e specifico della didattica a distanza, anche se le forme in cui il problema si presenta sono in parte diverse nei due casi.

Ovviamente garantire l'inclusione non è facile in una situazione in cui il ricorso alla didattica a distanza è emergenziale e non preparato, e – soprattutto – in un paese che non è ancora capace di riconoscere il ruolo essenziale che hanno oggi le competenze e le infrastrutture digitali, a cominciare dall'accesso alla rete, per poter esercitare pienamente i diritti di cittadinanza, incluso il diritto alla conoscenza e all'educazione. Torneremo su questo tema e sui suoi riflessi nell'organizzazione concreta delle attività di didattica a distanza nel prossimo capitolo. Ma affrontare le diseguaglianze riscontrate in questa situazione emergenziale – pur se necessario – rischia di risultare poco efficace e di produrre effetti a sua volta contingenti, se non si guarda al problema in maniera un po' più attenta e organica. E, soprattutto, se non ci si rende conto che le diseguaglianze emerse in questa situazione esistevano già, e che già producevano danni rilevanti in termini di competenze di cittadinanza e di piena partecipazione alla vita civile del paese.

La seconda fallacia è più sottile, ma forse le considerazioni appena svolte possono aiutare a coglierla. La tesi che stiamo discutendo sostiene infatti che la didattica a distanza *crei* diseguaglianze. In realtà, la didattica a distanza non *crea* diseguaglianze: le fa emergere, le *rivela*.

Per capirlo più chiaramente pensiamo a una tecnologia – e a una ‘dotazione’ tecnologica e culturale (tecnologia e cultura non sono rivali, ma sono spesso due facce della stessa medaglia) – che sappiamo importantissima per il successo scolastico: i libri. Una messe imponente di dati ci dice che le studentesse e gli studenti che hanno in casa molti libri, che hanno genitori abituati a leggere, che percepiscono l’importanza delle competenze di lettura e le ricevono anche dall’ambiente familiare, hanno un rendimento scolastico assai migliore rispetto a chi vive in case con pochi libri e poca attenzione verso la lettura.

Si tratta di una diseguaglianza assai grave, e una delle tesi di fondo che ho cercato di illustrare nel libro *L’età della frammentazione* – al quale, come ricordato nell’Introduzione, questo testo si collega direttamente – è che l’abitudine a leggere testi complessi e strutturati è essenziale (se possibile, ancor più essenziale) anche nel mondo delle reti e della rivoluzione digitale. Eppure, considereremmo credo assai singolare la tesi di chi volesse sostenere che i libri e la lettura *producano* diseguaglianze, e che il loro uso abbia come conseguenza una scuola non inclusiva: se accettassimo questa tesi ci ritroveremmo ben presto in una distopia non troppo lontana da quella immaginata da Ray Bradbury in *Fahrenheit 451*, in cui i libri sono banditi proprio perché creano diseguaglianze e dunque infelicità.

Purtroppo, anche quando – meritoriamente – cerchiamo di combatterla, alla disparità nella ‘dotazione’ delle tecnologie e delle competenze legate alla rivoluzione gutenberghiana siamo forse abituati. Sulle conseguenze della disparità nella dotazione di tec-

nologie e competenze legate alla rivoluzione digitale abbiamo invece detto moltissimo ma forse lavorato (e pensato) di meno. Nel momento in cui, in una situazione emergenziale, queste conseguenze improvvisamente si manifestano in forma evidente, attribuiamo la responsabilità delle diseguaglianze alle tecnologie digitali e non – come dovremmo fare – alla nostra incapacità di garantire a tutte e a tutti le competenze, le infrastrutture, gli strumenti tecnologici e culturali necessari al loro uso competente e consapevole.

Diseguaglianze e scarsa inclusività non sono dunque colpa della didattica on-line: sono colpa nostra.

Dovremmo lavorare per ridurle, proprio come dobbiamo lavorare per ridurre le diseguaglianze legate alle competenze di lettura. Anche perché, a ben vedere, si tratta di facce diverse delle stesse diseguaglianze di fondo: diseguaglianze che corrono lungo linee di faglia socioeconomiche, culturali e geografiche ben note. Creare una scuola inclusiva vuol dire lavorare su questo, e la drammatica emergenza che stiamo attraversando avrebbe almeno una conseguenza positiva se ci aiutasse a renderci conto di quanto lontani siamo, su tutti i fronti, dal raggiungere davvero l'obiettivo, e di quanto importante sia – di nuovo, su tutti i fronti, compreso quello del digitale – cercare di avvicinarlo.

Una nota per chiudere (e per non combattere un luogo comune rischiando di cadere mani e piedi in un altro): il ragionamento fatto fin qui non implica affatto che le tecnologie dell'insegnamento e dell'apprendimento, vecchie e nuove, siano 'neutrali' e vadano viste semplicemente nella loro funzione strumentale.

Rivendicare l'importanza dell'accesso ai libri e alle

competenze di lettura non vuol dire affatto che tutti i libri siano uguali: delle competenze di lettura fa parte anche la capacità di valutare e di scegliere in funzione dei nostri interessi, delle nostre necessità, dell'offerta, della situazione in cui ci troviamo. Fa parte il riconoscimento dell'importanza della bibliodiversità, e dei rischi dei monopoli culturali.

Analogamente, rivendicare l'importanza di utilizzare nella didattica e nell'apprendimento anche le tecnologie digitali non vuol dire affatto che queste tecnologie siano tutte uguali ed egualmente buone, che una piattaforma valga l'altra, che non ci siano rischi di monopolio, di uso improprio dei dati, di distorsioni o manipolazioni. Le piattaforme e gli strumenti della didattica on-line non sono tutti uguali. Le scelte che scuole e insegnanti sono chiamati a fare sono culturali, non solo tecnologiche; o meglio, sono culturali anche nel loro aspetto tecnologico, perché le tecnologie sono parte della cultura. Non riguardano solo gli strumenti ma anche i contenuti, le metodologie, le pratiche didattiche e di apprendimento. Se si fanno scelte sbagliate, il risultato può essere disastroso. Una ragione in più per scegliere con attenzione e competenza, spinti non solo dall'emergenza ma anche da un'idea della scuola che vogliamo, dei suoi strumenti, dei suoi metodi, dei suoi contenuti.

PROBLEMI DI METODO

Una delle tesi che ho cercato di argomentare in *L'età della frammentazione* è che lavorare sul digitale a scuola non debba e non possa ridursi alla semplice introduzione di dispositivi tecnologici, magari sulla base della moda del momento (di volta in volta le LIM, i netbook, i tablet...). I fattori da considerare sono molto più complessi: considerare esclusivamente o in primo luogo l'hardware senza analizzare anche le caratteristiche del software, dei contenuti di apprendimento utilizzabili, delle situazioni e dei contesti d'uso, delle metodologie, dei requisiti infrastrutturali (disponibilità di ambienti organizzati in funzione delle attività previste, i collegamenti alla rete e la loro velocità...), delle competenze, vuol dire nella maggior parte dei casi accumulare dispositivi a rapidissima obsolescenza, poco o nulla utilizzati: una buona ricetta forse per far felici le aziende che li producono e li commercializzano, ma non certo per costruire una scuola più innovativa ed efficace.

Molti fra gli aspetti sopra ricordati rientrano in quello che – con uno dei tanti termini inglesi ormai entrati nel linguaggio pedagogico – viene spesso defi-

nito come il ‘setting’ della didattica. Lavorare sul setting didattico vuol dire non solo organizzare in maniera funzionale gli spazi in funzione degli strumenti e delle metodologie adottate, ma anche riflettere sulle modalità concrete d’uso degli strumenti e delle metodologie, sui vincoli esistenti e sulle loro conseguenze, sul modo in cui un gran numero di variabili incidono sul passaggio dal puro modello astratto e immaginato di attività di apprendimento alla sua realizzazione.

La didattica a distanza svolta in questi mesi rappresenta un buon esempio dei problemi che può porre il passaggio dall’indicazione astratta di un setting didattico (insegnante a casa, studenti a casa, didattica erogata attraverso piattaforme on-line) alla sua concreta messa in opera.

Questo passaggio non implica soltanto la scelta della piattaforma: implica anche la scelta delle attività e della loro organizzazione, dei contenuti da utilizzare, delle modalità di apprendimento. La scelta degli strumenti dovrebbe essere una delle variabili da considerare in una equazione più complessa. Di fatto, l’assenza di una strategia preesistente ha trasformato spesso la piattaforma che era già adottata dalla scuola o che la scuola ha adottato in emergenza e senza un’analisi specifica (che si trattasse di una piattaforma di registro elettronico, di Google Classroom, di Microsoft Teams, di Moodle, di WeSchool...) in fattore condizionante.

Analogamente, l’esigenza – comprensibile in una situazione di emergenza, ma in molti contesti assai limitante dal punto di vista metodologico – di dare almeno a livello di istituto indicazioni uniformi sulle attività da svolgere (ad esempio attraverso una

qualche proporzione meccanica fra le ore di lezione originariamente previste in presenza e quelle svolte a distanza) ha portato a forme di didattica a distanza troppo spesso riconducibili esclusivamente al tentativo di replicare a distanza le stesse lezioni frontali che si facevano in presenza, e/o alla assegnazione di ‘compiti’.

Il rischio è che dirigenti scolastici, insegnanti, studentesse e studenti, famiglie siano a questo punto portati a pensare alla didattica on-line esclusivamente sulla base dell’esperienza fatta in emergenza, della piattaforma utilizzata e delle attività che vi sono state organizzate in questi mesi. Anche per questo, prendere coscienza della natura assai particolare ed emergenziale, sostitutiva e non integrativa, basata su scelte spesso subite più che frutto di una ponderazione e negoziazione consapevole, di tutto il lavoro svolto a distanza in questi mesi è fondamentale.

Concretamente, la didattica a distanza svolta in emergenza si è basata soprattutto su un mix (in proporzioni variabili) di quattro tipologie di attività/contenuti:

1. lezioni sincrone svolte su una piattaforma di videoconferenza (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype, WebEx, Jitsi...), spesso organizzate nella forma un po’ paradossale delle ‘lezioni frontali a distanza’;
2. lezioni ‘registrate’ dal docente (slide più commento audio o audio/video, registrazioni audio o audio/video, screencast...);
3. indicazione di contenuti on-line creati da soggetti esterni (al cui interno hanno avuto un ruolo

lo particolare i contenuti RAI, su cui torneremo in seguito);

4. indicazione di ‘compiti’ più tradizionali (esercizi, studio del libro di testo, qualche attività ‘pratica’ soprattutto per i più piccoli...).

Tutte queste modalità hanno un problema comune: si basano prevalentemente sull’attivazione, all’interno di quella che dovrebbe essere una comunità di apprendimento, di rapporti individuali e asimmetrici fra la/il docente (che tiene la lezione, o registra un contenuto, o distribuisce i compiti) e la/il discente (che – sempre individualmente – segue la lezione, ascolta o vede il contenuto, svolge l’esercizio, studia il capitolo del libro). L’elemento collaborativo, spesso già poco rilevante nella didattica in presenza, è stato nella maggior parte dei casi ulteriormente ridotto non già dall’uso della didattica a distanza in sé, ma dall’uso *di queste modalità* di didattica a distanza.

Solo in pochi casi una maggiore consapevolezza metodologica e migliori competenze da parte dei docenti hanno portato ad aggiungere altri tipi di attività, che pure sono non solo perfettamente concepibili ma anche organizzabili con relativa facilità; vediamone un sintetico elenco, non certo esaustivo:

- attività collaborative, basate su piccoli gruppi che possono essere sottoinsiemi del gruppo classe ma anche trasversali;
- forme di didattica ‘capovolta’, in cui la distribuzione di materiali quali quelli indicati nei punti 1-3 dell’elenco appena visto sia propedeutica (e non conseguente) rispetto all’incontro sincrono su piattaforma: incontro che anziché essere

organizzato come lezione frontale a distanza sia organizzato in forma di discussione, di relazioni o interventi dei partecipanti, di ‘debate’...;

- attività basate sulla raccolta di fonti e documentazione da valutare e discutere insieme;
- attività basate sulla considerazione e sul coinvolgimento diretto di quello che nell'emergenza è stato di fatto l'ambiente di lavoro relazionale dei singoli: l'ambiente familiare, tanto nei suoi aspetti di organizzazione degli spazi e dei tempi quanto nelle competenze, negli interessi, nella partecipazione delle persone che lo compongono;
- uso integrato di piattaforme e strumenti differenti: non per produrre ulteriore confusione ma in maniera consapevole, per migliorare la qualità dell'apprendimento; ad esempio, uso delle piattaforme di biblioteca scolastica per il prestito digitale di libri o per la lettura di quotidiani, uso di piattaforme come TedEd o Edpuzzle per la produzione di video interattivi, uso di bacheche condivise, uso di strumenti capaci di migliorare la partecipazione anche durante le attività sincrone, come Socrative, Mentimeter, Kahoot...;
- organizzazione di attività non esclusivamente legate al gruppo classe e/o non strettamente curricolari: interventi ‘ospite’ di docenti o esperti esterni, attività basate su interessi, letture e gruppi di lettura...

Ciascuna di queste possibilità meriterebbe un'analisi specifica, e su alcune tornerò in seguito; mi li-

mito qui a qualche considerazione in più sulle attività collaborative di gruppo e sulla didattica capovolta.

Il lavoro di gruppo, e in particolare il lavoro in piccoli gruppi di progetto, è una delle modalità collaborative più usate nella didattica a distanza ‘progettata’: di norma, ogni componente del gruppo ha un ruolo specifico, anche in base a interessi e competenze (ad esempio, una persona può occuparsi della relazione finale alla classe, una persona della documentazione delle attività attraverso una sorta di diario di bordo, una persona della produzione di contenuti, una persona può gestire la ‘bibliografia’ delle fonti, e così via), e il lavoro collaborativo è organizzato attraverso aree specifiche della piattaforma usata (ad esempio un forum di gruppo) e riunioni on-line autonome. Oltre che come articolazione interna del gruppo-classe, i piccoli gruppi si prestano bene all’organizzazione di attività trasversali basate sugli interessi, ad esempio – come vedremo – da parte delle biblioteche scolastiche.

Di didattica capovolta ho parlato in un capitolo specifico de *L’età della frammentazione*, ricordando fra l’altro quanto Tullio De Mauro si fosse impegnato a favore di questa metodologia. È interessante notare come anche solo le quattro tipologie di attività a distanza messe più frequentemente in campo durante i mesi di lavoro da casa si prestino benissimo a un ‘capovolgimento’ che veda nei momenti di lavoro sincrono in piattaforma non già delle repliche depotenziate della didattica frontale in presenza, ma soprattutto dei momenti di discussione e interazione su contenuti forniti in precedenza e organizzati per una fruizione asincrona, individuale o di gruppo.

Se adeguatamente compresa e sostenuta, potrebbe essere proprio questa una delle eredità più interessanti di una esperienza certo per molti versi drammatica come quella che abbiamo attraversato nella fase di chiusura delle scuole: una maggiore familiarità con gli strumenti on-line e con la produzione e selezione di contenuti adatti a un uso asincrono è infatti prerequisito essenziale per poter ‘capovolgere’ anche la didattica in presenza, rendendola più attiva e partecipativa.

Un tema su cui è sicuramente necessario tornare nel parlare di ‘setting’ della didattica a distanza è quello delle diseguaglianze e dell’inclusione. Troppo spesso affrontato solo in termini di disponibilità o meno dei dispositivi e del collegamento alla rete, si tratta invece – come abbiamo sottolineato anche nel capitolo precedente – di un problema (o meglio, di un insieme di problemi) legato a molte altre dimensioni, inclusa quella delle attività e delle metodologie didattiche da adottare. Un problema che va affrontato con strategie diverse: strategie di breve periodo, messe in campo nella prima fase emergenziale; strategie di medio periodo, che riguarderanno (per quanto è possibile prevedere nel momento in cui scrivo) l’anno scolastico 2020-2021; strategie di lungo periodo, relative alla fase in cui l’emergenza sarà finalmente superata.

Appiattare in una rivendicazione generica le diverse dimensioni del problema e le diverse fasi legate all’emergenza coronavirus, o peggio limitarsi a contrapporre la pretesa ‘inclusività’ della didattica in presenza e la pretesa ‘esclusività’ della didattica a distanza, non aiuta. Ad esempio, anche se indub-

biamente alcune soluzioni e metodologie da adottare nella fase intermedia (classi meno numerose, uso più consapevole e più diffuso del ‘capovolgimento’ delle attività) possono essere considerate come indicazioni utili e auspicabili anche per la fase post-emergenziale, appare del tutto ingenuo pensare che la fase intermedia possa essere considerata come un’occasione per sperimentare ‘la nuova scuola’ del futuro. Anche perché il vincolo del distanziamento condiziona enormemente (e negativamente) le pratiche che dovranno essere adottate nella fase intermedia, incluse le modalità di gestione della presenza fisica degli studenti nelle classi, l’organizzazione degli ambienti, le forme di integrazione fra attività in presenza e a distanza.

Proverò a discutere due esempi, fra i molti che si potrebbero considerare.

Il primo torna in molte discussioni sulle disegualianze fatte emergere (e non già create) dalla didattica a distanza, e riguarda le dotazioni tecnologiche e di banda delle studentesse e degli studenti. Hanno a disposizione un collegamento sufficientemente veloce e dispositivi digitali adatti alle attività svolte?

Paradossalmente, questo problema è spesso (anche se non sempre) quello più facile da risolvere. Durante la fase di emergenza, in molte situazioni le scuole hanno potuto e saputo rispondere attraverso l’acquisto – con le procedure rapide esplicitamente previste al riguardo dai finanziamenti destinati al mondo della scuola dopo il decreto ‘cura Italia’ – di notebook o tablet con tastiera da fornire in comodato d’uso gratuito, e/o di SIM dati, con pacchetti di abbonamento assai economici i cui costi, in caso di famiglie svantaggiate, potevano essere affrontati

direttamente dalla scuola. Non si tratta ovviamente di procedure sempre banali: a chi deve essere intestata la SIM? Chi è responsabile per il suo uso? Chi gestisce concretamente, all'interno della scuola, i prestiti dei dispositivi? Tuttavia questi – se si esclude la questione certo di enorme rilevanza delle zone del paese non ancora raggiunte dalla connettività 4G, per le quali è indispensabile un investimento infrastrutturale a livello centrale – sono problemi in linea di massima risolvibili (sulle soluzioni migliori per il prestito dei dispositivi torneremo in seguito): in un certo senso, se per risolvere le disuguaglianze bastasse lavorare sulla dotazione tecnologica, le tecnologie digitali rappresenterebbero non già un ostacolo ma al contrario un potente strumento di inclusione sociale.

Purtroppo, la situazione è ben più complessa. Innanzitutto perché, come abbiamo visto, le differenze più rilevanti non riguardano i dispositivi che hanno a casa studentesse e studenti bensì – per sintetizzare in una battuta quanto si è detto nel capitolo precedente – il resto della casa. E poi perché capire *quali* dispositivi servano dipende in maniera non marginale dal tipo di attività svolte a distanza. E, viceversa, la scelta delle attività svolte e delle loro modalità dovrebbe sempre presupporre una conoscenza almeno per somme linee, da parte del docente, non solo delle dotazioni tecnologiche usate dalle studentesse e dagli studenti ma anche delle concrete situazioni in cui si trovano a partecipare da casa.

La scarsa attenzione verso questa interazione spiega, almeno in parte, l'enorme scarto che si è manifestato – proprio in termini di dispersione scolastica – fra scuola e scuola e a volte fra classe e classe durante

la fase di emergenza. In alcuni casi, talvolta anche in ambiti ‘difficili’, la dispersione segnalata riguarda numeri quasi incredibilmente bassi di studenti. In altri, persino in ambiti ‘favorevoli’, la dispersione è risultata altissima. Come mai?

In parte, perché in alcuni casi le attività previste a distanza erano organizzate tenendo conto che molte studentesse e studenti si collegavano tramite smartphone, e adattando quindi l’interazione e le attività proposte anche a questa situazione, certo non ottimale – e su cui è indispensabile lavorare sul medio e lungo periodo – ma comunque gestibile se affrontata con consapevolezza. In altri casi, invece, le attività presupponevano, magari inconsapevolmente, un collegamento attraverso computer (ne sono un esempio alcune piattaforme di registro elettronico quasi inutilizzabili da dispositivi mobili): con il risultato di tagliar fuori o di demotivare – anche in situazioni non necessariamente del tutto svantaggiate – una buona parte dei potenziali partecipanti.

Quanti docenti hanno tenuto conto di questo tipo di problemi nel progettare le attività a distanza? Quante scuole hanno dato indicazioni esplicite al riguardo?

Il secondo esempio riguarda il setting della fase intermedia: nel momento in cui scrivo, si parla molto della possibilità di utilizzare, almeno in alcuni casi e per le scuole secondarie, una modalità ibrida, con metà della classe presente in aula – debitamente distanziata – e metà collegata via rete. I due sottogruppi effettuerebbero poi turnazioni regolari (ad esempio una volta la settimana).

Non ho modo di sapere se questo modello sarà

effettivamente adottato a partire da settembre, e in che forma, ma analizzarlo costituisce comunque un esercizio interessante. Che considerazioni suggerisce dal punto di vista del setting delle attività?

Apparentemente, chi lo propone immagina più o meno questa situazione: un computer con webcam e microfono sulla cattedra del docente (con lo schermo proiettato al resto della classe in presenza tramite videoproiettore o LIM), e un collegamento individuale remoto da casa da parte di chi, in quel giorno, fa parte del 'turno' a distanza.

Proviamo a immaginare la situazione concreta. Se webcam e microfono sono sulla cattedra e puntati verso il docente, chi partecipa da casa potrà vedere e sentire solo chi è dietro la cattedra. Il setting suggerisce dunque (e sembra implicitamente assumere) una modalità molto specifica di attività didattica: la lezione frontale. È invece assai meno adatto a qualunque forma di didattica partecipativa e collaborativa.

Non so se chi propone questo modello sia consapevole di proporre di fatto un anno scolastico in cui l'unica attività didattica prevista è la lezione frontale: una lezione frontale per di più molto statica, in cui il docente, condizionato dalla posizione di webcam e microfono, è obbligato sempre alla stessa collocazione e non è libero di muoversi o spostarsi; a seconda della disposizione dell'aula, anche solo usare la lavagna potrebbe risultare problematico. Soluzioni tecniche sono certo possibili (ad esempio l'uso di telecamere mobili, di radiomicrofoni...) ma non sembrano molto facili da applicare in maniera generalizzata in un contesto scolastico. Va anche considerato che do-

cente e studenti non potrebbero passarsi il microfono senza disinfettarlo ogni volta.

Insomma: se applicato in questo modo, il modello della turnazione sembra *aggiungere nuovi vincoli* a quelli, già assai stringenti, imposti dall'emergenza sanitaria. Il risultato rischierebbe di essere ancor meno efficace di una didattica a distanza bene organizzata, anche tenendo presente che le giuste considerazioni sulla desiderabilità della dimensione fisica e sensoriale dell'esperienza scolastica sarebbero a loro volta fortemente indebolite dai vincoli di distanziamento.

Non sto affatto suggerendo – sia chiaro – che sia preferibile o desiderabile prolungare per un altro anno la situazione innaturale di didattica a distanza sostitutiva vissuta nella prima fase, che come è noto comporta anche alti costi sociali legati alla difficoltà di garantire la presenza a casa dei genitori nelle famiglie con bambine e bambini più piccoli, e presenta indubbi svantaggi, compreso un maggior rischio di dispersione. Quel che intendo sostenere è che se i vincoli di distanziamento imporranno effettivamente turnazioni (cosa che mentre scrivo non ho modo di sapere), sembra assai più sensato prevedere *attività almeno in parte diverse* per il gruppo in presenza e per il gruppo a distanza, magari impegnando il gruppo a distanza in un ventaglio di attività più ampio, che includa almeno alcune fra quelle suggerite in precedenza, e favorisca il lavoro collaborativo in piccoli gruppi.

I due esempi che ho proposto – il possibile effetto sulla dispersione determinato dal rapporto fra dotazioni tecnologiche e tipologie delle attività svolte a distanza, e il setting di una ipotetica situazione

ibrida basata su turnazione – mostrano che le tecnologie (non solo quelle digitali) non sono una variabile indipendente: il loro uso va sempre considerato in un contesto più ampio, all'interno di un progetto complessivo che includa l'organizzazione degli spazi e delle attività, le metodologie e le pratiche didattiche e di apprendimento, gli eventuali vincoli specifici.

Come vedremo nel prossimo capitolo, le stesse considerazioni si possono applicare a una tecnologia nata prima della rivoluzione digitale, ma di cui pure si è molto parlato in occasione dell'emergenza scolastica e formativa legata alla pandemia: la televisione, considerata nel suo possibile uso educativo.

LA SCUOLA IN TV [1]

Una delle conseguenze dell'emergenza coronavirus sul mondo della scuola e della formazione è stata indubbiamente la rinnovata attenzione rivolta – sia nel nostro paese, sia in altri – al ruolo della televisione come strumento per la diffusione di contenuti educativi. Un ruolo che prima della crisi sembrava soprattutto un ricordo del passato, superato dai meccanismi di distribuzione di contenuti attraverso la rete, e che è invece tornato prepotentemente alla ribalta, in particolare nelle situazioni in cui la disponibilità di dispositivi digitali e di collegamenti ragionevolmente veloci non è garantita.

Va subito detto che – nonostante la pandemia non fosse ovviamente prevedibile – il servizio pubblico radiotelevisivo del nostro paese è arrivato nel complesso assai ben preparato al lavoro di emergenza che

[1] È opportuno informare il lettore, fin dall'inizio del capitolo, che collaboro da diversi anni con RAI Cultura, in particolare per quanto riguarda l'ambito educativo e i contenuti on-line destinati al mondo della scuola. Ovviamente le opinioni e le valutazioni espresse nel capitolo restano del tutto personali, ma sono senza dubbio influenzate da questa esperienza.

si è reso necessario nel campo della televisione educativa. Quando, il 3 aprile 2020, la BBC ha annunciato che dal 20 dello stesso mese sarebbe stata avviata una programmazione educativa specifica destinata al mondo della scuola, con l'obiettivo di fornire contenuti utili alle bambine e ai bambini, alle studentesse e agli studenti rimasti a casa, diversi editorialisti anche illustri hanno commentato la notizia contrapponendo l'impegno della BBC alla pretesa 'assenza' della RAI.

In realtà, la situazione era esattamente capovolta: negli anni precedenti, la BBC aveva progressivamente rinunciato agli spazi di 'televisione educativa' tradizionale (uno dei principali, BBC Learning Zone, era stato chiuso in occasione dei tagli di budget del 2015) a favore di canali culturali – a partire da BBC Four – con taglio divulgativo-generalista più che educativo-scolastico; l'offerta di contenuti dedicati al sistema educativo veniva invece spostata on-line. Al contrario, pur lavorando con notevole impegno al progressivo allargamento dei contenuti on-line, la RAI aveva sempre conservato all'interno dell'offerta di RAI Cultura il canale RAI Scuola, affiancandolo e non sostituendolo con canali culturali come RAI Storia e RAI 5. Era dunque, semmai, la BBC a trovarsi spiazzata.

Certo, RAI Scuola non era propriamente il più noto dei canali RAI, relegato sui telecomandi in posizioni improbabili (146 del digitale terrestre, 806 nella numerazione Sky) e con una programmazione quasi sempre assente dalle EPG (Electronic Program Guide: il servizio che consente, ad esempio, di sapere cosa viene trasmesso in un determinato momento

premendo il tasto ‘i’ del telecomando, o di programmare una registrazione sulla base del programma che si intende registrare). Mi è capitato di dover spiegare personalmente, a interlocutori che chiedevano a gran voce un canale RAI dedicato alla scuola, che quel canale esisteva già da tempo, e – davanti a reazioni assolutamente incredule – di doverli guidare, telecomando alla mano, alla sua scoperta. Se anziché chiedere quel che già esisteva, si fosse chiesta una maggiore visibilità per il canale e i suoi contenuti, sia nella posizione numerica, sia nelle EPG, sia promuovendolo maggiormente sui canali generalisti (cosa, quest’ultima, realizzata solo in parte e dopo più di un mese dall’inizio dell’emergenza), si sarebbe fatta cosa più utile.

Ma l’aspetto più interessante del dibattito sul tema della ‘scuola in TV’ è legato non tanto alla discussione sull’allargamento degli spazi televisivi, quanto a quella sulle tipologie dei contenuti educativi che la RAI avrebbe dovuto diffondere e sulle loro modalità di distribuzione.

La richiesta rivolta alla RAI, tanto dal mondo della politica (una volta tanto unanime) quanto da opinionisti e commentatori, era infatti quella di ‘trasmettere lezioni’. Richiesta quasi sempre avanzata facendo riferimento a due vere e proprie pietre miliari nella storia della televisione educativa italiana: *Telescuola* e – soprattutto – *Non è mai troppo tardi*, la straordinaria trasmissione del maestro Alberto Manzi che negli anni ’60 del secolo scorso ha rivoluzionato l’idea del rapporto fra televisione e formazione, tenendo incollato alla televisione un pubblico ben più ampio di

quello al quale era programmaticamente diretta (gli adulti analfabeti).

La *ratio* della richiesta era quella di raggiungere con un'offerta in qualche misura 'curricolare' – e cioè con lezioni caratterizzate da un format abbastanza tradizionale, legate alle discipline e ai programmi dei diversi ordini e gradi scolastici – le studentesse e gli studenti che si trovavano impossibilitati a partecipare alla didattica a distanza per la mancanza di dispositivi e/o di connessioni sufficientemente veloci alla rete. Considerazione senz'altro condivisibile in linea di principio, ma che non tiene pienamente conto di tre fattori che modificano radicalmente la situazione attuale rispetto a quella degli anni '60, e che è opportuno ricordare.

In primo luogo, quando sono state avviate le esperienze di *Telescuola* (1958) e di *Non è mai troppo tardi* (1960), di fatto l'obbligo scolastico si fermava alla quinta elementare: nonostante la riforma Gentile del 1923 prevedesse in teoria l'obbligo scolastico fino ai 14 anni, l'innalzamento alla terza media arriva solo con la scuola media unificata, e dunque con la riforma del 1963; e l'ulteriore innalzamento dell'obbligo scolastico da 8 a 10 anni arriva solo con la riforma Berlinguer del 1996. Ciò significa che – mentre negli anni '60 il problema da affrontare era ancora soprattutto quello dell'alfabetizzazione di base, ben delimitabile in termini di offerta di contenuti – l'insieme di ordini, gradi scolastici e discipline da considerare è oggi enormemente più ampio: l'idea di poterlo coprire in maniera non dico esaustiva ma anche solo ragionevolmente rappresentativa attraverso 'lezioni

televisive' risulta evidentemente assai poco praticabile.

La seconda considerazione da fare riguarda la necessità di affiancare (e non di sostituire) i docenti. Si è già discusso il carattere in questa occasione forzatamente sostitutivo della didattica a distanza; ma anche in questa forma poco naturale, il rapporto didattico fra docente e discenti è mantenuto e conserva comunque la forma di un'interazione, che nei casi di buon utilizzo degli strumenti di rete può essere anche collaborativa e costruttiva, non solo trasmissiva. Se interpretate come canale 'di ripiego', a sua volta sostitutivo della rete, le lezioni televisive rischiano invece di discriminare ulteriormente, con un'offerta inevitabilmente assai limitata ed esclusivamente trasmissiva, proprio le studentesse e gli studenti con difficoltà nell'accesso a risorse e contenuti on-line, proponendo loro una alternativa – quella televisiva – che 'salta' completamente la mediazione didattica del docente e del lavoro collaborativo. Con un passo indietro rispetto agli stessi modelli 'celebri' del passato: *Telescuola* e *Non è mai troppo tardi* prevedevano infatti gruppi di ascolto in cui proseguire anche in presenza il lavoro, cosa impossibile nel periodo dell'emergenza COVID-19.

In terzo luogo, per avere un senso la stessa offerta di televisione educativa non può prescindere dalla differenza fondamentale esistente fra la situazione dei primi anni '60 del secolo scorso e quella attuale: l'esistenza della rete. Per essere efficaci *oggi*, i contenuti di una televisione educativa devono necessariamente tenerne conto: nei tempi, nei ritmi, e soprattutto prevedendo meccanismi di uso e riuso anche on-line. In

effetti, la stessa BBC con il progetto *Bitesize* ha fatto un lavoro assai diverso da quello che molti in Italia le hanno attribuito; non ha affatto prodotto ‘lezioni’ tradizionali trasmesse attraverso la televisione tradizionale, ma contenuti riusabili distribuiti principalmente attraverso il sito web <https://www.bbc.co.uk/bitesize> e poi attraverso la App BBC iPlayer (un po’ l’equivalente della nostra app RaiPlay) e attraverso il servizio ‘Red Button’ della TV digitale interattiva.

Insomma, la richiesta a gran voce di una televisione tradizionale che trasmetta un palinsesto di lezioni il più possibile tradizionali sembra essere un’anomalia tutta italiana. Fortunatamente, la RAI non si è limitata a fare quel che commentatori e politici le chiedevano, ma ha lavorato anche – e molto – sui contenuti educativi on-line, riorganizzando attorno ad essi l’intero sito di RAI Cultura: un lavoro prezioso, in questo caso effettivamente di affiancamento più che di sostituzione dei docenti.

Ma le lezioni ‘tradizionali’ realizzate nell’emergenza, anche in collaborazione con il Ministero dell’istruzione, sono allora del tutto inutili? In realtà no. Pur nel loro impianto piuttosto ‘antico’, possono essere utilissime. Non tanto però all’interno di una programmazione di palinsesto, di fatto troppo rigida e limitata, quanto – a loro volta – come contenuti disponibili on-line e on-demand, che i docenti possono di volta in volta suggerire come utili a trattare o approfondire un determinato argomento in programma.

E la televisione tradizionale ‘di palinsesto’? Anch’essa ha un ruolo importante: non quello di sostituire il docente, non quello di proporre l’equiva-

lente televisivo della lezione frontale, ma quello di proporre contenuti educativi e culturali di interesse generale, utilizzando formati adatti al pubblico televisivo, che possano interessare una studentessa o uno studente ma anche le loro famiglie. Programmi realizzati durante l'emergenza, come *Maestri* (RAI 3) o *Prova di maturità* (RAI Storia) andavano – giustamente – proprio in questa direzione.

Ancora, la televisione tradizionale ha un ruolo essenziale per un pubblico scolastico molto preciso, e dalle esigenze assai particolari: le bambine e i bambini dell'infanzia e dei primi anni della primaria. Nel loro caso la didattica on-line è effettivamente assai più difficile da organizzare in maniera pienamente efficace, ed è a maggiore rischio di dispersione. In questo caso una programmazione televisiva integrativa, intelligente e mirata, che cerchi di riprodurre, per quanto possibile, alcune delle situazioni e dinamiche della scuola, è importante. Da noi è stato fatto attraverso *Fuoriclasse*, un programma trasmesso la mattina sul canale RAI Gulp, parte dell'offerta RAI Ragazzi.

Il servizio pubblico radiotelevisivo ha dunque, a mio avviso, risposto complessivamente assai bene all'emergenza: ha fatto in autonomia e velocemente le cose che era importante fare. Ha poi risposto, come era istituzionalmente tenuto a fare, anche ad alcune richieste probabilmente meno sensate, come quella di realizzare e trasmettere lezioni frontali tradizionali (che auspicabilmente torneranno comunque utili, anche se in forme diverse da quelle ipotizzate da chi le chiedeva). Ma è evidente, credo, che la soluzione – anche solo di medio periodo – alle disuguaglianze

in dotazione tecnologica e infrastrutturale non può essere quella delle ‘lezioni televisive’: deve piuttosto essere data lavorando con le scuole perché le competenze e le tecnologie necessarie a un uso attivo e consapevole della rete siano disponibili per tutte e per tutti, e deve essere data assicurando sull’intero territorio le infrastrutture necessarie a garantire un accesso economico e veloce alla rete.

Per finire, una notazione personale. Durante il periodo dell’emergenza coronavirus, ho curato per RAI Cultura dieci puntate di un programma di introduzione alla didattica on-line, *Scuola@Casa*, realizzate di gran corsa nei giorni immediatamente precedenti la sospensione delle attività scolastiche in presenza, e poi quaranta puntate (‘autoprodotte’ da casa) del notiziario quotidiano *Scuola@Casa News* [2].

Non spetta certo a me giudicare i risultati di un lavoro svolto comunque in una situazione assai particolare e con inevitabili vincoli e limiti [3]. C’è però un aspetto specifico di questa esperienza, che si lega direttamente ai temi generali de *L’età della frammentazione* e che mi ha fatto pensare: ho potuto sperimentare direttamente come la qualità degli strumenti di autoproduzione dei contenuti – nel mio caso, di contenuti video – sia cresciuta (ed è cresciuta moltissimo) in questi anni, rendendo possibili forme di

[2] Il lettore che fosse interessato a farsi un’idea di questo lavoro può recuperare tutti i contenuti all’indirizzo <https://www.raicultura.it/raicultura/speciali/scuolacasanews/>.

[3] Mi fa piacere però ricordare che il programma ha vinto il ‘Premio Moige’ assegnato dal Movimento Italiano Genitori nell’ambito della XIII edizione della Guida critica ai programmi televisivi family friendly ‘Un Anno di Zapping... e di like 2019-2020’.

collaborazione on-line e di produzione di contenuti complessi che sarebbero state impensabili anche solo quattro o cinque anni fa.

Nel mio piccolo, è stata la lezione forse più interessante che ho potuto trarre da un'esperienza faticosa ma anche assai stimolante. Lo testimoniano anche i moltissimi casi in cui soggetti editoriali o paraeditoriali, non solo di primo piano ma anche medi e piccoli (case editrici, circoli culturali, dipartimenti universitari, perfino singoli gruppi di lettura), hanno realizzato on-line cicli di incontri, conferenze, eventi, a volte notevolmente impegnativi.

I format di rete sperimentati in questa occasione sono ovviamente assai diversi fra loro e da quelli tradizionali, però mostrano che il cammino verso la costruzione di contenuti più articolati e complessi è effettivamente possibile. È presto per fare bilanci, ma l'emergenza COVID-19 può aver contribuito – in una situazione per tanti altri versi drammatica – a compiere un passo ulteriore in questa direzione.

LE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE COME RISORSA

Nella terza parte de *L'età della Frammentazione* ho presentato e discusso un'idea di biblioteca scolastica assai diversa rispetto a quella del passato, considerandola non solo come raccolta di libri disponibili per la lettura e il prestito ma anche come ambiente di apprendimento, di documentazione, di ricerca, di approfondimento; ambiente capace di favorire lo sviluppo di competenze legate al reperimento, alla selezione, alla comprensione, alla produzione, alla conservazione e al riuso di informazione strutturata e complessa, a partire da (ma senza limitarsi a) quella associata alla forma libro.

Questa concezione della biblioteca scolastica – che non è certo solo mia [1] – sta progressivamente guadagnando spazio e attenzione. La nascita, nel 2019, del Coordinamento delle Reti di Biblioteche

[1] Quasi in contemporanea con la prima edizione de *L'età della frammentazione*, e troppo tardi perché ne potessi tenere conto in quella sede, è uscito nel 2018 un contributo importante al riguardo, che mi fa piacere poter segnalare almeno in questa occasione: Donatella Lombello Soffiato e Mario Priore, *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*, Editrice Bibliografica, Milano 2018.

Scolastiche [2] fa sperare che il lavoro avviato possa trovare gli strumenti organizzativi necessari a favorire, anche a livello istituzionale, un maggiore impegno al riguardo.

L'emergenza COVID-19 ha bruscamente interrotto questo lavoro, costringendo ad esempio a rimandare il convegno Stelling Scuola che era stato previsto per il marzo 2020 e che doveva costituire un appuntamento importante per rafforzare il lavoro di coordinamento. Nel contempo, però, l'emergenza ha rappresentato una sfida che molte biblioteche scolastiche hanno raccolto, spesso raccordandosi fra loro o rinforzando gli accordi di rete già esistenti, organizzando servizi – e, come vedremo, servizi di grande rilievo – anche nel periodo di sospensione delle attività scolastiche in presenza.

Questo lavoro ci sta insegnando molto, e merita un richiamo e una discussione in questa sede. Prima, però, vorrei sottolineare alcuni aspetti del rapporto fra biblioteche scolastiche e istituzione scolastica, partendo da una prospettiva già toccata in precedenza ma su cui ho lavorato soprattutto dopo l'uscita della prima edizione de *L'età della frammentazione*: quella della necessità di spazi per l'approfondimento degli interessi personali. Questo aiuterà anche a comprendere meglio non solo quel che le biblioteche scolastiche più attive e maggiormente organizzate hanno fatto in questi mesi, ma altresì quello che potranno fare nelle prossime due fasi: il periodo della convi-

[2] Per maggiori informazioni al riguardo, si veda il sito <https://www.bibliotechescolastiche.com/>.

venza con il virus, e quello della scuola del ‘dopo’, la scuola di un futuro, speriamo, non troppo lontano.

Proverò a riassumere questa prospettiva suggerendo cinque direttrici fondamentali su cui, a mio avviso, le scuole dovrebbero lavorare molto più che in passato:

1. Prevedere spazi e tempi legati all’approfondimento degli interessi degli studenti. Se entriamo in una qualunque delle nostre scuole, indipendentemente dall’ordine e dal grado, e osserviamo come sono organizzati gli spazi e i tempi, ci accorgiamo che gli spazi sono prevalentemente costituiti da aule di classe (e sono dunque prevalentemente legati al gruppo-classe), con una presenza secondaria di alcuni spazi disciplinari (aule disciplinari), e che i tempi sono prevalentemente organizzati in ore disciplinari a loro volta articolate per classi. Le nostre scuole, insomma, sono organizzate per classi e per discipline: un’organizzazione tanto radicata da sembrare naturale e inevitabile. Mancano invece quasi del tutto i ‘terzi spazi’ e i ‘terzi tempi’ [3]: spazi e tempi legati non a classi e discipline ma ad attività trasversali tanto rispetto al gruppo-classe quanto rispetto alle rigide barriere disciplinari, funzionali all’approfondimento degli interessi personali delle studentesse e degli studenti. Se

[3] Sulla necessità di ‘terzi spazi’ – anche se in un senso leggermente diverso da quello proposto in questa sede – si veda in particolare John Potter e Julian McDougall (a cura di), *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*, Palgrave MacMillan, London 2017.

la lettura è certo una pratica collegata anche ai singoli ambiti disciplinari e al lavoro di classe, la lettura fatta non per dovere e studio disciplinare obbligato ma per interesse e per piacere ha senso solo se è capace di collegarsi direttamente agli interessi personali, e anzi se *nasce* da questi interessi. Occorre dunque riequilibrare il rapporto fra a) gruppi-classe, b) discipline, e c) spazi e tempi legati agli interessi personali e alla socializzazione, anche attraverso un lavoro sistematico di costituzione di gruppi di lavoro e di progetto (per molti versi collegabili al modello delle comunità di pratica) basati su interessi.

2. Prevedere, in particolare, biblioteche scolastiche concepite proprio come terzi spazi: spazi di documentazione, attività, ricerche e letture finalizzate in primo luogo (anche se certo non unicamente) a favorire l'approfondimento degli interessi personali. La creazione di una buona biblioteca scolastica, capace di integrare contenuti informativi tradizionali e digitali, è la strada più immediata, più efficace e perfino più economica per rinnovare le nostre scuole attraverso una salutare iniezione di terzi spazi e di terzi tempi. Perché questa iniezione di terzi spazi funzioni occorrono biblioteche scolastiche 'belle' e innovative, distinguibili anche visivamente dagli altri spazi della scuola. Biblioteche piacevoli, colorate, con arredamenti funzionali e riconfigurabili (incluse le aree 'morbide', utili a tutte le età e non solo per le scuole primarie), in cui i libri coesistano con risorse digitali ma anche, ad esempio, con la possibilità di lavorare

su contenuti audio e video, di fare o di ascoltare musica, di guardare una serie televisiva o un film. Negli ultimi anni – anche per gli effetti dell'azione #24 del Piano Nazionale Scuola Digitale – sono nate o si sono sviluppate molte biblioteche di questo tipo. Ne ho visitate alcune, e ho potuto constatare di persona quanto sia rilevante l'impatto che possono avere sulla vita della scuola. Un impatto che a volte non è affatto esagerato considerare rivoluzionario. Ma perché questo lavoro incida davvero sul nostro sistema scolastico non bastano iniziative singole, per quanto meritevoli: occorre che le biblioteche scolastiche innovative si moltiplichino e che trovino da parte del Ministero un sostegno politico ed economico continuativo, assieme al pieno riconoscimento delle professionalità e competenze coinvolte. Si tratta non solo di auspici, ma di condizioni indispensabili perché il lavoro fatto in questi ultimi anni non vada sprecato. Anche per questo, la creazione del Coordinamento RBS è un passo importante.

3. Favorire la socializzazione basata su interessi, e considerare la lettura come una delle forme possibili di socializzazione basata su interessi. Uno strumento prezioso per muoversi in questa direzione – su cui tornerò nel prossimo capitolo – è rappresentato dai gruppi di lettura: promuoverne la costituzione, riconoscerne il ruolo formativo e i risultati, individuare modalità di selezione dei libri da leggere che vedano protagonisti attivi gli studenti e i loro interessi, sganciare i gruppi di lettura dal gruppo classe

- (entro limiti ragionevoli, un gruppo di lettura può benissimo prevedere partecipanti anche di età diverse), prevedere un ruolo del docente legato più a facilitare l'interazione e la lettura che a orientarla o guidarla, sono tutte strategie che chi lavora alla promozione della lettura dovrebbe conoscere e applicare il più spesso possibile.
4. Evitare la contrapposizione artificiale fra cartaceo e digitale, e favorire invece l'integrazione del lavoro 'orizzontale' su contenuti informativi granulari, già abbondantemente praticato dalle giovani generazioni, con il lavoro 'verticale' di approfondimento legato in primo luogo (anche se non unicamente) alla forma-libro. Non importa se i libri sono letti su carta o in digitale; importa invece che la lettura del libro sappia collegarsi al resto dell'ecosistema informativo giovanile, ad esempio attraverso la pratica della lettura aumentata [4].
 5. Sviluppare le competenze. La nostra scuola avrebbe un enorme bisogno di riconoscere che le figure professionali necessarie a un sistema formativo moderno e funzionante sono molteplici e non sempre riducibili all'alternativa fra

[4] La metodologia della lettura aumentata è discussa nel cap. 25 de *L'età della frammentazione*. Dopo l'uscita della prima edizione si è concluso il lavoro del progetto europeo *The Living Book*. Le linee guida del progetto sono disponibili, anche in italiano, all'indirizzo <https://thelivinglibrary.eu/it/guidelines>. Numerose altre risorse elaborate dal progetto – inclusi corsi on-line di preparazione metodologica per docenti e genitori – sono disponibili, previa registrazione (gratuita) sulla piattaforma, all'indirizzo <https://thelivinglibrary.eu/it/resources>.

docenti disciplinari e personale ATA (amministrativo, tecnico e ausiliario). Tra queste figure dovrebbero avere un ruolo importante i docenti-bibliotecari, adeguatamente e specificamente formati. Ai docenti-bibliotecari dovrebbe essere riconosciuto un ruolo almeno in parte diverso da quello strettamente disciplinare, con un orario svolto prevalentemente – se non unicamente – in attività trasversali di approfondimento degli interessi, di documentazione, di alfabetizzazione informativa, centrate sulla biblioteca scolastica.

Adottare queste strategie, rafforzando il ruolo delle biblioteche scolastiche e delle loro reti, rivoluzionerebbe non solo la percezione della biblioteca scolastica da parte della comunità educativa, ma il funzionamento della scuola nel suo insieme. E proprio l'esperienza fatta nell'emergenza coronavirus può aiutare a capirne le ragioni.

Se le biblioteche scolastiche fossero state concepite esclusivamente (e tradizionalmente) come collegate alla disponibilità di uno spazio di lettura e al prestito dei libri, la chiusura degli edifici scolastici e lo spostamento on-line della didattica disciplinare e dei gruppi-classe le avrebbe costrette a una sospensione completa dei servizi. Invece, almeno nelle situazioni più avanzate, questo non è affatto successo. Lo documentano i risultati di un'indagine condotta proprio dal coordinamento RBS [5]. Più della me-

[5] Nel momento in cui scrivo i risultati non sono ancora inseriti sul sito del Coordinamento, ma dovrebbero esserlo a breve.

tà delle biblioteche scolastiche interpellate ha infatti continuato a offrire servizi anche durante la sospensione della didattica in presenza. E l'analisi dei servizi offerti è estremamente interessante. Vediamone in dettaglio alcuni:

- Prestito digitale di libri, quotidiani, riviste, film, musica: un'attività in qualche misura 'prevedibile' – dato che si tratta di un'offerta on-line – ma di enorme rilievo nella fase dell'emergenza non solo perché ha aiutato le famiglie a tenersi informate, ma perché ha garantito la possibilità di procurarsi facilmente libri da leggere anche nel periodo in cui la chiusura delle librerie rendeva assai più complesso farlo 'fisicamente'. Gli accessi a MLOL Scuola, la più diffusa piattaforma di prestito digitale per biblioteche scolastiche, sono aumentati del 118% nei mesi dell'emergenza [6]; un dato che dà la misura dell'utilità del servizio. Si badi che, proprio come le biblioteche sono solo in apparenza 'concorrenti' delle librerie, contribuendo invece a rafforzare l'abitudine di leggere e dunque un ecosistema in cui libro e lettura sono una pratica più frequente e diffusa, così anche l'uso delle piattaforme di prestito digitale rappresenta in primo luogo uno strumento per rafforzare la pratica della lettura (e, nell'emergenza, darle continuità), non una concorrenza sleale alle librerie temporaneamente chiuse.

[6] Il dato mi è stato comunicato da Giulio Blasi, amministratore delegato della società che gestisce il servizio, che ringrazio per la collaborazione.

- Prestito di dispositivi digitali e assistenza remota al loro uso. Il che significa che le biblioteche scolastiche – nelle situazioni in cui sono attive e funzionano – sono state in prima linea, in collaborazione con gli animatori digitali, nel lavoro per ridurre le diseguaglianze legate al digital divide e per rafforzare l'inclusione. Se una biblioteca scolastica attiva e funzionale fosse stata presente in ogni scuola, tutta una serie di iniziative (prestito dei computer e dei tablet di cui già disponeva la scuola, acquisto e prestito di nuovi dispositivi, aiuto e supporto nelle situazioni di carenza di competenze) che le scuole hanno messo in campo – nei casi in cui questo è stato fatto – con enorme difficoltà e senza disporre di figure abituate a gestire prestiti e help desk a distanza, sarebbero state enormemente più facili. Anche solo questo fattore dovrebbe far riflettere su quanto sia importante considerare le biblioteche scolastiche come parte imprescindibile del sistema di risposta all'emergenza, sia nella sua prima fase sia nella fase di convivenza con il virus. E su quanto sia importante considerarle, anche in seguito, come strumento essenziale per la riduzione delle diseguaglianze. Nel momento in cui scrivo, questo ruolo – potenzialmente enorme – non è di fatto riconosciuto: nessuno dei provvedimenti assunti per la scuola nella fase di emergenza nomina – e tantomeno finanzia – le biblioteche scolastiche.
- Organizzazione di video e audioletture, e dunque supporto all'erogazione della didattica a distanza attraverso contenuti trasversali e

interdisciplinari, capaci di migliorare il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, ampliando la tipologia dell'offerta. Attività di questo tipo sono state offerte da più della metà delle biblioteche scolastiche interpellate, e sono particolarmente preziose nel caso della scuola primaria, in cui la didattica a distanza disciplinare può risultare, soprattutto se organizzata in emergenza e senza indicazioni metodologiche chiare, più complessa e respingente.

- Organizzazione on-line di presentazioni di libri, incontri con gli autori, eventi, concerti: altre attività capaci di rinforzare partecipazione e motivazione e di differenziare le tipologie di lavoro fatto a casa, con evidenti vantaggi anche nella lotta alla dispersione.
- Organizzazione di gruppi di lettura e di gruppi di progetto, legati anche al racconto della fase di quarantena attraverso diari, immagini, scrittura creativa, storie filmate. Oltre ai vantaggi già ricordati, le biblioteche scolastiche hanno in questo modo collaborato – contribuendo alla rielaborazione e alla riflessione sull'esperienza svolta – alla risposta della scuola rispetto a un altro aspetto importantissimo di gestione dell'emergenza, quello del sostegno psicologico.
- Anche se solo in casi abbastanza isolati e particolarmente felici, alcune biblioteche scolastiche hanno potuto erogare anche servizi di supporto ai docenti nel lavoro di didattica a distanza (ad esempio preparando rassegne ragionate di risorse utili presenti on-line), istituire un 'numero amico' per il contatto con le famiglie, realizzare

e proporre podcast informativi rivolti anche al territorio, organizzare servizi di ‘favole al telefono’, organizzare performance teatrali e musicali collaborative a distanza.

Se si considera l’insieme di queste attività, e si riflette su quel che si sarebbe potuto fare se biblioteche scolastiche innovative attive e funzionanti, efficacemente collegate in rete, fossero state diffuse in tutte le scuole italiane anziché solo in poche, ci si renderà forse conto di quanto avrebbero potuto aiutare nella gestione dell’emergenza.

L’auspicio è che questa consapevolezza possa esserci almeno per il futuro: per la fase di convivenza con il virus, e per quando il problema COVID-19 sarà definitivamente superato. Per poter crescere, e per poter rispondere al meglio non solo alle sfide emergenziali come quella che stiamo attraversando ma anche a quelle che ci attendono in futuro nel tentativo di migliorare la qualità del nostro sistema formativo, abbiamo assoluto bisogno che le buone pratiche proposte dalle biblioteche scolastiche e dalle reti di biblioteche scolastiche più avanzate siano allargate a tutte le scuole.

PICCOLI GRUPPI CRESCONO: LETTURA A CASA E ON-LINE DURANTE L'EMERGENZA (E DOPO)

Se si chiedessero suggerimenti su un'attività adatta per un periodo di forzato isolamento a casa, probabilmente la lettura sarebbe una delle prime idee a venire in mente. Eppure, nessun dato sembra indicare che nei mesi di quarantena gli italiani abbiano effettivamente letto di più (l'aumento della lettura in digitale, rilevato da alcune indagini, non compensa affatto il forte calo nell'acquisto di libri legato al periodo di chiusura delle librerie [1]). E purtroppo – con l'eccezione di situazioni come quelle ricordate nel capitolo precedente, in cui biblioteche scolastiche e reti di biblioteche scolastiche hanno saputo lavorare alla promozione della lettura anche durante la fase di sospensione della didattica in presenza – neanche il mondo della scuola sembra aver avviato un lavoro specifico e organizzato sulla lettura a casa, come parte della strategia per rispondere alla situazione determinata dall'emergenza COVID-19.

[1] I dati AIE-Nielsen-IE, relativi all'andamento del mercato nei primi quattro mesi 2020, presentati il 26 maggio, mostrano un crollo del 19,9% rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente, con una perdita di 8 milioni di copie.

Per certi versi, questa situazione corrisponde a una difficoltà effettiva e rilevata da più parti: nonostante l'isolamento a casa, l'ansietà e l'incertezza associate al periodo del lockdown rendevano paradossalmente più difficile e non più facile la lettura. Il neuroscienziato inglese Oliver J. Robinson, dell'Istituto di neuroscienze cognitive dello University College di Londra, intervistato on-line da «Vox», ha osservato che il problema non è legato solo alla difficoltà di concentrazione generata dall'ansietà, ma anche a un effetto – documentato da molti studi – di ‘accelerazione’ nella percezione del tempo: “anxiety makes time move fast” [2]. Un fattore che sembra contrapporsi al tempo lento e protetto richiesto e suggerito dalla lettura.

Per altro verso, però, la situazione corrisponde anche alla difficoltà che il nostro paese sembra avere nel lavorare sulla lettura come attività che può anche aiutare ad affrontare meglio – da tutti i punti di vista – i periodi di crisi. Che la risposta possa essere anche altra, è mostrato non solo dal lavoro fatto dalle biblioteche scolastiche e dalle reti di biblioteche scolastiche di eccellenza, ma anche – a livello più generale – dal fatto che in molti paesi le vendite di libri sono effettivamente cresciute immediatamente prima del lockdown o – dove il lockdown non ha comportato la chiusura delle librerie – addirittura

[2] *Why it's so hard to read a book right now, explained by a neuroscientist*, intervista di Constance Grady a Oliver J. Robinson, «Vox», May 11, 2020, in rete all'indirizzo <https://www.vox.com/culture/2020/5/11/21250518/oliver-j-robinson-interview-pandemic-anxiety-reading>.

durante l'emergenza. Così, ad esempio, un'indagine del gruppo NPD relativa agli Stati Uniti mostra per la prima settimana di pandemia una crescita notevole (+66%) nelle vendite di libri non fiction per bambine/i e ragazze/i, con punte del +143% per i libri scolastici ed educativi [3], mentre i dati Nielsen Book relativi al Regno Unito mostrano, anche in questo caso nella prima settimana e dunque presumibilmente in preparazione del lockdown, una crescita di un terzo nella vendita dei libri di fiction, e addirittura del 234% nella vendita dei libri educativi per l'infanzia [4]. In Francia, dove i dati GFK mostrano – come in Italia – una forte flessione nel periodo della chiusura delle librerie (in parte riequilibrato da un vero e proprio boom delle vendite dopo la riapertura [5]), 8 persone su 10 hanno comunque dichiarato di aver letto almeno un libro nel periodo di quarantena.

L'attenzione verso la lettura nel periodo di emergenza ha riguardato anche molti fra gli organismi che lavorano per la promozione del libro e della lettura: sempre nel Regno Unito, ad esempio, la Reading Agency ha proposto linee guida specifiche per 'restare connessi' attraverso la lettura nel periodo dell'emergenza COVID-19, fornendo indicazioni sulle

[3] Cfr. <https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/2020/at-a-time-of-social-distancing-us-families-turn-to-activity-based-toys-books-and-art-supplies-for-the-home-according-to-npd/>.

[4] Cfr. <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-52048582>.

[5] Cfr. <https://people.bfmtv.com/actualite-people/le-deconfinement-a-dope-les-ventes-de-livres-1920399.html>.

metodologie che potevano essere adottate da scuole e famiglie per farlo al meglio: fra le proposte avanzate, la creazione di gruppi di lettura a distanza, con suggerimenti sugli strumenti da usare e sull'organizzazione delle attività [6].

Certo, anche negli altri paesi il dato iniziale di grande attenzione verso il libro e la lettura non corrisponde poi a una reale esplosione della lettura nella fase di lockdown, sia per la situazione di difficoltà psicologica già ricordata, sia perché la concorrenza di altri media resta forte (significativo, ad esempio, l'aumento durante il periodo dell'emergenza del 'binge watching', l'abitudine di guardare consecutivamente più episodi di una serie televisiva [7]). Ma resta l'impressione che il nostro paese fatichi più di altri nel proporre la lettura come un'attività in qualche misura anche 'anticiclica', adatta dunque a periodi economicamente o emotivamente difficili. E che fatichi, in particolare, nel far percepire questa prospettiva ai lettori e alle lettrici più giovani.

Anche su questo fronte, il ruolo delle biblioteche scolastiche sarebbe essenziale, in particolare nell'aiutare i genitori a mettere in atto strategie familiari di promozione della lettura. Il progetto *ReadTwinning* [8] – un progetto europeo Erasmus+ che vede coinvolti molti dei partner che avevano dato vita al

[6] Il toolkit con le proposte è scaricabile partendo dalla pagina <https://readingagency.org.uk/resources/4327/>.

[7] Si vedano ad esempio i dati raccolti da Sara Fischer, *Streaming spikes during coronavirus*, April 1, 2020, all'indirizzo <https://www.axios.com/streaming-spikes-during-coronavirus-c37a9cb2-8e14-4481-95f7-62ac1fa0222d.html>.

[8] Il sito di riferimento del progetto è <https://readtwinning.eu/>.

progetto *The Living Book*, di cui ho parlato ne *L'età della frammentazione* – nei mesi dell'emergenza coronavirus ha lavorato proprio su questo tema, proponendo come possibile modello quello di piccoli gruppi di lettura (dalle due alle quattro persone) che possono essere organizzati in famiglia o fra amici, anche e proprio in risposta a una sollecitazione proveniente dalle biblioteche scolastiche.

La proposta è stata inizialmente sviluppata facendo riferimento in particolare alla fase di lockdown, ma è perfettamente utilizzabile anche nelle fasi successive, quella di convivenza con il virus e quella di superamento completo dell'emergenza. L'idea alla base del progetto è che, rispetto ai gruppi di lettura tradizionali, più adatti a lettori già 'forti' [9], il lavoro in piccoli o piccolissimi gruppi possa risultare più efficace nell'avvicinare alla lettura chi non legge o legge poco, magari affiancando in un 'tandem' basato su interessi comuni un lettore forte e un lettore debole. Durante l'emergenza, è emersa l'idea (su cui hanno lavorato in particolare Maria Teresa Carbone e Maurizio Caminito, del Forum del Libro) che soprattutto nel caso delle bambine e dei bambini più piccoli, nella fase di didattica a distanza i tandem o i mini-gruppi di lettura potessero essere anche familiari. E ovviamente resta la possibilità anche di tandem creati a distanza, e capaci di utilizzare gli strumenti di rete per restare in contatto durante la lettura e

[9] Approfitto dell'occasione per segnalare, sui gruppi di lettura, un testo utile uscito dopo la pubblicazione della prima edizione de *L'età della frammentazione*: Luigi Gavazzi, *I gruppi di lettura. Come, dove e perché leggere insieme*, Editrice Bibliografica, Milano 2019.

confrontare impressioni, esperienze, attività e giudizi relativi al libro letto insieme.

Fra gli strumenti utilizzabili per facilitare la costituzione e il lavoro di questi ‘piccoli’ gruppi di lettura, il progetto *ReadTwinning* propone in particolare l’uso di un diario di lettura condivisa, articolato in sezioni che possano essere riempite da ogni partecipante (non solo con impressioni o giudizi sul libro, ma inserendo anche l’immagine del proprio avatar, link a materiali reperiti in rete durante la lettura, immagini delle situazioni in cui concretamente si è letto il libro, playlist musicali considerate ‘adatte’ ad accompagnare la lettura, e così via). E propone, ovviamente, l’uso della metodologia della lettura aumentata (discusso ne *L’età della frammentazione*) e dunque il ricorso alla rete come ambiente in cui reperire contenuti utili ad approfondire i temi del libro e ad allargare l’esperienza di lettura.

Il progetto si propone di realizzare una piattaforma on-line che possa fornire strumenti diretti di collaborazione e ospitare i diari di lettura condivisa. Alla luce dell’esperienza fatta durante l’emergenza coronavirus, è possibile pensare a questi strumenti in forme almeno in parte nuove: ad esempio integrando direttamente nella piattaforma stanze per incontri virtuali fra i partecipanti, e alcune fra le altre funzionalità esplorate e utilizzate dalle scuole nel periodo della didattica a distanza.

Indipendentemente dai risultati che potrà avere questo specifico progetto, credo comunque che una delle lezioni dell’emergenza sia proprio quella relativa all’importanza che libro e lettura possono avere come componenti essenziali delle strategie di ‘resi-

lienza', personale e collettiva, davanti alle difficoltà. Un tema, questo, che meriterebbe una riflessione e un lavoro assai più diffuso e sistematico di quanto fatto in questa occasione.

QUATTRO TESI PER IL FUTURO

Lo scopo di questo lavoro era soprattutto quello di proporre una prima riflessione sulle conseguenze dell'emergenza COVID-19 sul mondo della scuola, e in particolare sul tema specifico che avevo affrontato in *L'età della frammentazione*: il rapporto fra mondo della scuola, uso degli strumenti digitali per la didattica e l'apprendimento, e cultura del libro e della lettura.

Si tratta di una riflessione inevitabilmente ancora parziale e incompleta, che andrà integrata e probabilmente anche corretta sulla base sia dell'evoluzione dell'emergenza COVID-19 nel corso dell'anno scolastico 2020-2021, sia dei dati che saranno progressivamente raccolti in questi mesi sul lavoro di didattica a distanza fatto nel periodo di sospensione della didattica in presenza e nella successiva fase di convivenza con il virus. Credo però che sia già possibile trarre alcune conclusioni ragionevolmente chiare e definite, che dovrebbero guidare il nostro lavoro e indirizzarlo verso la progressiva uscita dall'emergenza e la costruzione della scuola del futuro; una scuola capace di rispondere in positivo anche alla sfida rappresentata

dalla richiesta di competenze orientate alla complessità.

Proverò a riassumere queste conclusioni in quattro tesi che rappresentano un po' la sintesi delle considerazioni svolte fin qui, e insieme i suggerimenti concreti che mi sentirei di dare alle nostre scuole e a chi sta lavorando per immaginarne il futuro.

1. La contrapposizione fra didattica a distanza e didattica in presenza, che molti hanno purtroppo pericolosamente cavalcato nella fase emergenziale, è non solo sbagliata, ma dannosa e nociva. La scuola ha nella presenza, nell'organizzazione fisica e relazionale degli spazi, nell'interazione diretta con gli altri, una componente essenziale che nessuno si sognerebbe mai di sostituire con la pura interazione a distanza mediata dalla tecnologia. Ma la scuola è anche immersa – e per essere adeguata ed efficace *deve* esserlo – nell'ecosistema comunicativo più ampio della società alla quale appartiene. Una società che ha oggi nella rete, nelle tecnologie digitali dell'informazione e della comunicazione, nella varietà di codici e linguaggi, nella capacità di stabilire e mantenere relazioni anche a distanza, un aspetto fondamentale. Negarlo vuol dire non già salvare la scuola, ma condannarla alla marginalizzazione e all'inutilità. L'esperienza di didattica a distanza di emergenza fatta nei mesi dell'emergenza COVID-19 non è affatto un modello per la scuola del futuro. È stata però l'occasione per capire quanto sia importante il lavoro per superare diseguaglianze tecnologiche, carenze infrastrutturali, limiti di

competenza e – a volte – anche limiti nella comprensione di aspetti fondamentali della società in cui viviamo. È stata l'occasione per incontrare strumenti e metodologie di cui abbiamo bisogno, anche se nella situazione emergenziale siamo stati costretti a usarli in forme spesso innaturali e sbagliate. Una scuola inclusiva non è una scuola che rinuncia alle tecnologie perché così gli studenti sono tutti nelle stesse condizioni; un atteggiamento del genere non aiuterebbe affatto a ridurre le disuguaglianze: al contrario, abdicherebbe a una delle missioni della scuola, che è colmare gli svantaggi e non far finta che non esistano, preparare le studentesse e gli studenti alla società che li aspetta, e non a una versione idealizzata della società – tutt'altro che perfetta – in cui hanno vissuto i loro padri e i loro nonni.

2. I problemi della didattica a distanza utilizzata nella fase di emergenza non si sono limitati alla forzata mancanza dell'interazione in presenza: in moltissimi casi, l'assenza di competenze metodologiche e operative si è tradotta nel tentativo di replicare a distanza il modello familiare della didattica frontale, con un uso limitato ed esclusivamente trasmissivo degli strumenti di rete. In questo modo, la didattica a distanza si è trasformata in una sorta di specchio distorto ma rivelatore delle forme più diffuse di didattica in presenza, con tutti i loro limiti. È bene guardare con attenzione l'immagine che quello specchio ci riflette, anziché cercare di accantonarla con fastidio. Incapacità di differenziare le

attività, di lavorare sugli interessi, di stimolare la collaborazione attraverso lavori di progetto, di superare la rigidità del gruppo classe e dei confini disciplinari: non l'abbiamo fatto a distanza non perché on-line non lo si possa fare – lo si può fare benissimo – ma perché in molti casi *non lo sappiamo fare neanche (e innanzitutto) in presenza*. Riuscire a differenziare e a volte ‘capovolgere’ le attività, a lavorare sugli interessi, a superare la totale dipendenza dell’organizzazione della didattica e dell’apprendimento dal gruppo classe e dalle barriere disciplinari, è essenziale per la scuola di domani. E queste pratiche, permettendo una migliore integrazione fra lavoro in presenza e lavoro on-line e una scomposizione e ricomposizione della didattica e dell’apprendimento attraverso piccoli gruppi di lavoro, possono aiutare enormemente anche a rendere praticabile e sostenibile la fase di convivenza con il virus.

3. Le biblioteche scolastiche, che già servivano prima, servono oggi ancora di più: per aiutare a organizzare e gestire attività più differenziate e orientate all’approfondimento degli interessi, per portare avanti in maniera efficace e consapevole il lavoro di alfabetizzazione informativa, per collegare in positivo – anziché contrapporre – l’eredità della cultura del libro e il mondo multiforme e orizzontale delle culture di rete [1]. Nella fase di convivenza con il virus, in

[1] Per un approfondimento interessante e ricco di dati sulle

cui la scuola è inevitabilmente affamata di spazi, c'è il rischio che – dove esistono – le biblioteche scolastiche vengano considerate semplicemente come uno 'spazio utile' in cui infilare magari mezza classe, proseguendo con numeri appena un po' più piccoli la stessa didattica del passato. Farlo vorrebbe dire perdere un'occasione preziosa: non perché gli spazi della biblioteca scolastica non vadano usati (al contrario, sono effettivamente spazi preziosi!) ma perché vanno usati coerentemente con la loro natura e la loro funzione: terzi spazi in cui costruire attività di approfondimento collaborativo degli interessi. I molti esempi di lavoro di questo tipo svolto in questi mesi – perfino a distanza – dalle biblioteche scolastiche 'virtuose' andrebbero ripresi e allargati, e la biblioteca scolastica dovrebbe essere considerata un tassello essenziale delle strategie per affrontare al meglio i passaggi che ci attendono.

4. Il libro e la lettura non sono in alcun modo l'unico strumento per lavorare sull'approfondimento degli interessi, ma sono una componente fondamentale e imprescindibile di questo lavoro. La forma-libro è con noi da migliaia di anni, e nel corso del tempo si è evoluta, differenziata e allargata in corrispondenza di cambiamenti sociali, culturali e tecnologici spesso di vastissima portata. Il digitale non rappresenta una

'culture orizzontali' si veda Giovanni Solimine e Giorgio Zanchini, *La cultura orizzontale*, Laterza, Bari-Roma 2020.

minaccia ma un'opportunità per proseguire questa evoluzione, senza perdere l'attenzione alla complessità che da sempre caratterizza il libro e di cui continuiamo ad aver bisogno. Un bisogno che è ancor maggiore nella fase che stiamo attraversando, in cui occorre rispondere non solo alla sfida delle conseguenze sociali ed economiche del coronavirus ma anche, più in generale, alla sfida rappresentata dal rapporto assolutamente squilibrato esistente fra 'cultura' e 'natura', che comprende emergenze ancor più rilevanti come quella ambientale e climatica. Per comprendere queste emergenze, e per costruire risposte adeguate, i libri sono strumenti indispensabili. Abbiamo bisogno, più che mai, della cultura del libro: non solo come eredità del passato, ma anche come strumento per immaginare e costruire un futuro migliore.

In promozione con questo eBook

Gino Roncaglia

L'età della frammentazione

Cultura del libro e scuola digitale

versione digitale in formato ePub
con DRM

DISPONIBILE IN TUTTI GLI STORE ON LINE

Collana:	i Robinson / Letture
ISBN:	9788858132425
Prezzo:	9,99€ 4,99€



IN BREVE

All'inizio Internet era abitata da cacciatori-raccoglitori, alla ricerca dei pochi contenuti digitali disponibili. La nascita del web ha portato ai primi insediamenti informativi. Oggi viviamo nella rete dell'artigianato e del commercio: contenuti in movimento, ma ancora brevi e frammentati. Le nuove generazioni sapranno costruire l'età delle cattedrali, fatta di contenuti digitali complessi? In che modo la scuola, i libri, la lettura possono aiutare questo sviluppo?

Grazie alla rivoluzione digitale e allo sviluppo di Internet è oggi disponibile online una sterminata quantità di risorse e contenuti, molti dei quali utili anche per la scuola, l'apprendimento, la formazione personale e professionale di ciascuno di noi. Nonostante l'enorme complessità orizzontale della rete, questi contenuti sono però in genere granulari e frammentati: la complessità verticale che era tipica della cultura del libro sembra almeno in parte sacrificata. L'età della rete è necessariamente anche l'età della frammentazione? Quali strategie e quali strumenti possono essere usati per favorire una maggiore attenzione alla capacità di costruire e utilizzare – anche in digitale – contenuti strutturati e complessi? Come cambia il ruolo del libro e della lettura nella scuola di oggi e di domani, in cui ogni studente ha in mano anche, e a volte solo, uno smartphone? Gino Roncaglia prova a rispondere a queste domande proponendo, con uno stile sempre chiaro e discorsivo, una visione del digitale e della rete assolutamente originale.