

SCUOLA DIGITALE O SCUOLA VIVA? LA LOGICA CULTURALE DEL PNSD TRA MEDILOGIA E MEDIA EDUCATION

DIGITAL SCHOOL OR LIVE SCHOOL? THE CULTURAL VIEW OF NPDS BETWEEN MEDIOLGY AND MEDIA EDUCATION

Mario Pireddu, Università degli Studi Roma Tre, mario.pireddu@uniroma3.it

SOMMARIO

Il Piano Nazionale Scuola Digitale, parte della Legge 107 del 2015 dedicata alla riforma del sistema nazionale italiano di istruzione e formazione, ha avuto tra i suoi obiettivi quello di proporre «un nuovo posizionamento del sistema educativo scolastico nell'era digitale». Nonostante l'applicazione del Piano sia stata caratterizzata sin da subito da forti problematicità, le indicazioni teoriche e operative ivi contenute rendono conto di una elaborazione complessiva volta a sistematizzare un'articolata e inedita strategia di innovazione della scuola. Nel tentativo di allineare la scuola italiana agli obiettivi delle raccomandazioni europee e internazionali, il Piano rivela il recepimento da parte del legislatore di riflessioni e acquisizioni provenienti dagli ambiti di ricerca della mediologia e della media education.

PAROLE CHIAVE

Educazione, scuola, digitale, media, innovazione

ABSTRACT

The National Plan for Digital School, as part of the Law 107/2015 dedicated to the reform of the Italian national education and training system, was conceived with the aim of proposing «a new positioning of the school education system in the digital age». Although the application of the Plan has been characterized since the beginning by many critical issues, its theoretical and operational policies reveal an overall elaboration aimed at systematizing a structured and unprecedented school innovation strategy. In an attempt to bring the Italian school in line with the objectives of the European and international recommendations, the Plan reveals the efforts made by the legislator to take into account reflections and acquisitions coming from the research areas of mediology and media education.

KEYWORDS

Education, school, digital, media, innovation

Autore per corrispondenza

*Mario Pireddu, Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione,
via Milazzo 11/B 00185 – Roma, mario.pireddu@uniroma3.it*

1 Introduzione

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) varato dal governo italiano nel 2015 come pilastro fondamentale della Legge 107 ha avuto tra i suoi obiettivi quello di sistematizzare una strategia complessiva di innovazione della scuola e proporre «un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale» (MIUR, 2015, p. 6). Evitando fin da subito di prendere in considerazione le polemiche sul senso stesso della locuzione «scuola digitale», pur discutibile, quello che appare più interessante per chi si occupa di questi temi è la centralità del tema dell'innovazione del sistema pubblico declinata in ambito scolastico. Se è vero che quando si parla di innovazione vi è spesso il rischio di incappare in retoriche sterili o fuorvianti, va riconosciuto al legislatore il merito di avere cercato di mettere a punto una riforma organica del sistema scolastico, con l'obiettivo di allineare la scuola italiana agli obiettivi delle raccomandazioni europee e internazionali.

Le dichiarazioni di chi ha sviluppato il PNSD rendono conto di una strategia al cui centro sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità offerte da quella che viene definita – con un'altra locuzione non priva di problematicità – «educazione digitale». Nel PNSD viene fatto riferimento a pratiche quotidiane di supporto allo sviluppo di competenze di cittadinanza e per la vita degli studenti, e alle figure del Dirigente Scolastico e del Direttore Amministrativo viste non come meri esecutori di procedure amministrative ma come protagonisti della «scuola digitale». Protagonisti affiancati da una nuova figura, l'Animatore Digitale, il cui ruolo è stato concepito e definito come abilitante.

È da rilevare come il sovrautilizzo del termine «digitale» – era digitale, scuola digitale, educazione digitale, animatore digitale – riveli una precisa concezione delle tecnologie informatiche come intrinsecamente «nuove» o innovatrici, capaci comunque di rinnovamento radicale anche laddove si tratti di tecnologie con più di venti anni di vita. Qui senso comune, prassi giornalistiche, provvedimenti legislativi e persino linguaggio accademico si tengono insieme, nella rappresentazione sociale degli oggetti «digitali» e delle pratiche ad essi correlate come unicum a cui fare riferimento, sulla scorta di una semplificazione euristica ormai generalizzata e interiorizzata. Non è naturalmente questa la sede per una decostruzione del digitale come costruito sociale, ma basti ricordare qui come su tale costruito si siano costruiti nel tempo automatismi, rappresentazioni sociali e politiche di ampio respiro tutt'altro che neutre, come quella oggetto della riforma introdotta nel 2015.

2 Applicazione del PNSD e criticità

Quali sono dunque gli effetti del PNSD sul riassetto complessivo della scuola italiana? Va rilevato in primis che l'applicazione del Piano è stata caratterizzata sin da subito da forti problematicità. La formazione relativa al PNSD è iniziata

infatti nel 2016 con una tempistica sotto ogni aspetto contraddittoria: la nuova e abilitante figura dell'Animatore Digitale è stata selezionata in tutti gli istituti dai Dirigenti Scolastici, a cui spettava la scelta ponderata in base agli indirizzi del piano stesso, ma la formazione dei Dirigenti si è svolta solo in seguito alla nomina e alla formazione degli Animatori. In sintesi: gli Animatori Digitali sono stati selezionati da Dirigenti non ancora formati e dunque non pienamente consapevoli degli obiettivi principali del Piano, e a questa prima incongruenza si devono non poche delle criticità rilevate da più parti in merito all'applicazione operativa del Piano Nazionale.

La formazione si è poi articolata su scala regionale e secondo modalità a volte radicalmente differenti. In alcune regioni le scuole capofila per la formazione hanno seguito un approccio strettamente disciplinare, costruito su singoli moduli relativi ai molti – e a un'attenta analisi troppi (Mazzoni, 2017) – ambiti del PNSD¹ (p.e. coding, banda larga, sicurezza e TIC, BYOD, ecc.); in altre regioni è stato privilegiato un approccio orientato allo sviluppo di metacompetenze e soft skills necessarie alle nuove figure di sistema individuate dal Piano.

In alcune regioni un solo Polo formativo ha coordinato la formazione iniziale relativa agli AD, in altre regioni i Poli formativi sono stati diversi. È possibile sostenere, pur comprendendo parzialmente la necessità di salvaguardare l'autonomia degli istituti e delle regioni, che per via delle modalità scelte – centralizzazione verticale a livello locale ed elevata differenziazione tra le varie regioni – l'obiettivo di un'armonizzazione nazionale della prima fase di formazione al PNSD non è stato raggiunto. Detto in altri termini: a seconda del luogo e delle scelte fatte, i risultati ottenuti sono stati molto diversi sia in termini di soddisfazione dei soggetti coinvolti che in termini di ricaduta sulle prassi didattiche e organizzative delle scuole.

La seconda fase della formazione ha visto la presa in carico dei percorsi da parte di più istituti in tutte le Regioni, con la conseguente moltiplicazione delle differenze tra le modalità di selezione dei formatori, selezione non di rado affidata a burocratiche tabelle con punteggi più che a elezione ragionata; differenze nell'organizzazione della didattica e degli incontri; differenze radicali per quel che concerne impostazioni teoriche e pratiche dei percorsi formativi. Si è fatto inoltre ricorso in modo eccessivo alla logica dei bandi (PON e MIUR) per poter ottenere finanziamenti: se ciò da un lato ha indubbiamente incentivato la creazione di reti (non solo tra le scuole ma anche con soggetti extrascolastici), dall'altro lato ha tuttavia messo al lavoro moltissimi operatori scolastici con tempistiche spesso gestibili solo con grandi difficoltà. Persone che hanno sottratto tempo prezioso alle regolari attività scolastiche e spesso anche alla vita privata, e un ritorno apprezzabile solo da una ridotta percentuale delle stesse.

Lo sforzo e l'esasperazione nella gestione delle tempistiche sono al cuore di molti problemi della scuola: non possono essere ignorati o trattati come questio-

¹ Cfr. <http://schoolkit.istruzione.it/materiali-e-pnsd/> [Accesso 10.10.2017]

ne marginale, giacché riguardano la gran parte dei soggetti coinvolti e riguardano anche lo stesso Ministero, che richiede il rispetto preciso delle scadenze salvo essere esso stesso colpevole di ritardi o superamento di scadenze da esso stesso stabilite. Un esempio in questo senso è quello dei materiali² forniti a formazione già iniziata, o ancora quello degli Schoolkit³ – modelli di buone pratiche replicabili realizzati spesso da Animatori Digitali e docenti della scuola – anch’essi resi disponibili dal Ministero in ritardo sui tempi previsti, e che alla data del 15 settembre 2017 sono ancora fermi al numero di tredici. Al netto delle vicende politiche e governative dell’ultimo anno, è legittimo chiedersi come mai un percorso così lineare si sia interrotto in questo modo: di buone pratiche è ricca la scuola italiana, grazie a docenti e reti di docenti che lavorano con grande professionalità e che potrebbero continuare a mettere a disposizione le proprie competenze sul sito ministeriale per tutti i colleghi italiani e non solo.

Alle difficoltà non solo iniziali segnalate da numerosi formatori, Dirigenti Scolastici, Animatori Digitali e docenti relative alle tempistiche impossibili da rispettare e all’inefficienza delle piattaforme ministeriali (si vedano Torcellan, 2016 e Cianfriglia, 2017), si sono aggiunti poi nel tempo i timori di una sostanziale caduta della spinta propulsiva iniziale, almeno per quanti avevano condiviso il senso del Piano predisposto dal Ministero. La mancanza di linee operative – pur ripetutamente annunciate – su diversi ambiti, così come la mancanza di un adeguato monitoraggio dei percorsi di formazione e dei risultati (per un approfondimento si veda Fiorini, 2016a), hanno lasciato la sensazione di un insieme di scuole abbandonate a se stesse nello sviluppo di percorsi decisivi per il presente e il futuro dell’educazione pubblica. È da rilevare inoltre, e su questo torneremo in seguito, come vi possano essere problemi politici già solo in seguito all’annuncio della creazione di linee operative specifiche, come dimostrano la ricezione generalizzata e il clima di rifiuto e diffidenza creatosi nel settembre 2017 dopo le dichiarazioni della ministra Fedeli in merito all’utilizzo di dispositivi mobili per la didattica.

3 La logica culturale del PNSD

Le criticità sopra illustrate riguardano, come si è detto, l’applicazione del Piano Nazionale Scuola Digitale. Cosa dire invece della struttura e della logica culturale che informa il Piano stesso? È qui necessario essere chiari: nonostante le difficoltà elencate nella sua applicazione, il PNSD a oggi resta senza ombra di dubbio una delle iniziative istituzionali più significative e strutturate in tema di innovazione scolastica, il cui patrimonio di elaborazione e la cui implementazione andrebbero recuperati con decisione e coraggio (come sottolineato in

² Disponibili su <http://www.formazionepnsd.it/> [Accesso 10.10.2017].

³ Si veda il sito dedicato ai modelli di istruzioni per accompagnare le scuole nell’attuazione del PNSD: <http://schoolkit.istruzione.it/> [Accesso 10.10.2017].

Benassi, 2017). Ciò nella speranza che in un futuro prossimo non si debba ancora usare l'aggettivo «digitale» per la scuola, così come già accade per altri comparti. L'apprendimento digitale, se si vuol fare affidamento su tale espressione, è a tutti gli effetti apprendimento (così come l'e-learning è learning): più che sulle definizioni occorre concentrarsi sulle buone pratiche e le esperienze, in un ecosistema informativo, formativo e didattico che nei prossimi anni sarà sempre più plurimediale e di rete.

Chi scrive è stato coinvolto nella formazione degli Animatori Digitali della Regione Lazio per il Polo diretto dall'Istituto Magistrale Margherita di Savoia di Roma. In quel caso, dato il tipo di percorso formativo, si è scelto di introdurre gli Animatori alle numerose azioni previste dal Piano – impossibili da affrontare nella loro esaustività con le tempistiche previste dalle indicazioni nazionali – secondo un avvicinamento graduale e operativo alla logica culturale della riforma, più che ai singoli ambiti disciplinari (per un riepilogo si veda Fiorini, 2016b). Il senso profondo della riforma, ciò che la distingue dalla maggior parte delle iniziative ministeriali e istituzionali che la hanno preceduta, è che l'innovazione non riguarda la tecnologia. Pur nella sua apparente semplicità (aspetto facilmente criticabile e forse assimilabile a rozzezza da un punto di vista puramente accademico), il PNSD ha posto le basi per un ripensamento radicale dell'istituzione scuola.

La tecnologia – in linea con le più avanzate raccomandazioni internazionali e con le correnti di pensiero che più trattano il tema in ambito di media studies e media education – è vista dal legislatore come ambiente abilitante e non come forza determinante. Nel documento di indirizzo del Ministero – che, è bene ricordarlo, è altro dalle dichiarazioni di politici, ministri e sottosegretari – non vi è alcun determinismo implicito, né di natura positiva né di natura negativa, come invece era accaduto in passato. Si fa invece esplicito riferimento all'imprescindibilità delle interazioni intensive tra i soggetti coinvolti, alle sfide che la società nel suo complesso affronta nell'interpretare e sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in contesti formali e non formali.

Lifelong e lifewide non sono slogan, se incarnati in progetti concreti di media e lunga durata: la scuola è un'istituzione secolare che trova oggi il suo senso non nella ripetizione fine a se stessa del sapere accumulato, ma nella formazione di *persone* – non solo cittadini – in grado di sviluppare profondo senso critico e competenze utili per la vita. Il documento ministeriale fa riferimento agli obiettivi del sistema educativo nel suo complesso: «competenze degli studenti, loro apprendimenti e risultati, impatto che avranno nella società come individui, cittadini e professionisti» (MIUR, 2015, p. 8).

Una delle azioni più importanti del PNSD a questo proposito è l'azione #14, dedicata alla definizione di un *framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti* (MIUR, 2015, p. 71). Il focus è sulle competenze, e quindi sui percorsi didattici e i modelli pedagogici: la tecnologia è descritta correttamente come ambiente di apprendimento «a supporto di tutte le dimensioni delle competenze trasversali (cognitiva, operativa, relazionale, metacognitiva)»

(MIUR, 2015, p. 72). Il riferimento legislativo e di indirizzo va alle raccomandazioni internazionali (Parlamento Europeo, Consiglio d'Europa, World Economic Forum ecc.), con un'attenzione alla dimensione storica non irrilevante: «l'interpretazione di quali competenze sono utili e centrali al nostro tempo non può essere disconnessa dalla fase storica nella quale i nostri studenti crescono, ed è quindi in continua evoluzione» (Ibidem). Una presa di distanza dalle posizioni monolitiche e regressiste di chi lavora per un ritorno alla scuola del passato (che pure è viva e ben presente in gran parte della scuola attuale): si prende atto che chi va a scuola oggi deve agire come cittadino pienamente indipendente e troverà occupazione tra dieci o venti anni, in un mondo che già oggi non è più quello del secolo scorso o del XIX secolo. Ciò che è «digitale» emerge quindi come «Foundational Literacy (nuova alfabetizzazione di base), con una sua importante e crescente verticalità» (Ibidem): il digitale, insomma, come medium non neutrale «attraverso cui sviluppare e praticare competenze e attitudini, all'interno di e attraverso ogni disciplina» (Ibidem). I cambiamenti sociali, economici e informativi degli ultimi anni vengono richiamati per sottolineare la necessità di competenze di «cittadinanza digitale» essenziali per vivere il presente e il futuro.

Il collegamento è qui ai risultati degli sforzi dei gruppi di lavoro della Commissione Europea sulle competenze digitali: viene citato il framework europeo *DigComp* (Carretero et al., 2017), che viene aggiornato periodicamente ed è dedicato all'individuazione delle competenze chiave da promuovere, consolidare, validare e certificare. È da aggiungere qui che tale framework prevede dalla primavera del 2017 una versione specificamente dedicata al settore educativo: la prima bozza del *DigCompEdu* (JRC-EC, 2017), già sufficientemente strutturata, si sta imponendo in ambito europeo come riferimento per l'implementazione di linee guida nazionali e per la progettazione di percorsi formativi che tengano conto dei mutamenti sociali, economici, culturali e antropologici degli ultimi anni. Nel testo che accompagna la proposta iniziale del *DigCompEdu* si legge infatti: «the ubiquity of digital devices and the duty to help students become digitally competent requires educators to develop their own digital competence» (DigCompEdu, 2017).

Il PNSD prevedeva l'istituzione di un tavolo tecnico per la redazione di un framework nazionale italiano utile a fornire «un indirizzo chiaro sulla dimensione, sul ruolo e sul contorno delle competenze digitali che ogni studente dovrà sviluppare nel triennio 2016-2018» (MIUR, 2015, p. 74), e faceva riferimento a una possibile revisione delle indicazioni nazionali. Dei ritardi del Ministero nell'attuazione del Piano si è già detto, qui come si è detto interessa analizzare più a fondo le cornici culturali di riferimento. Le competenze generali descritte nella versione del *DigComp* citata nel documento di indirizzo del PNSD erano 21, comprese in 5 aree: Informazione, Comunicazione, Creazione di contenuti, Sicurezza e Problem solving. Le competenze elencate nel più specifico *DigCompEdu* del marzo 2017 sono invece 23, comprese in 6 aree: Professional engagement, Digital Resources, Digital Pedagogy, Digital Assessment, Empowering Learners, Facilitating Learners' Digital Competence.

Tra le competenze indicate nelle sei diverse aree ne emergono diverse che sono tuttora in sintonia con numerose istanze del PNSD. L'elenco che segue è una selezione delle competenze proposte dal framework europeo più utili ai fini del presente ragionamento:

- 1.4 *Reflective practice*; 1.5 *Digital Continuous Professional Development (CPD)*.
- 2.1 *Selecting digital resources*; 2.2 *Organising, sharing and publishing digital resources*; 2.3 *Creating and modifying digital resources*.
- 3.2 *Teacher-learner interaction*; 3.4 *Self-directed learning*.
- 4.2 *Analysing evidence*; 4.3 *Feedback and Planning*.
- 5.1 *Accessibility and inclusion*; 5.2 *Differentiation and personalisation*.
- 6.1 *Information and media literacy*; 6.2 *Digital communication & collaboration*; 6.3 *Digital content creation*; 6.4. *Wellbeing*; 6.5 *Digital problem solving*.

Saper riflettere sull'uso delle tecnologie nelle proprie pratiche didattiche; saper ricercare, selezionare e valutare risorse digitali più utili per la didattica; saper organizzare, condividere e pubblicare risorse digitali aperte; saper creare e editare contenuti digitali pensati per la didattica; saper progettare e supportare attività collaborative tra gli studenti; gestire la propria autoformazione. Ancora, sapere avvalersi di strumenti digitali per la valutazione formativa e sommativa; conoscere le metodologie della ricerca didattica per la raccolta e l'analisi di dati utili a valutare l'efficacia dei percorsi proposti; saper utilizzare gli ambienti per gestire i feedback per gli studenti, al fine di ricalibrare e individualizzare l'insegnamento; saper gestire le problematiche relative all'accessibilità e saper utilizzare spazi, ambienti e risorse più utili allo scopo. Infine, promuovere lo sviluppo della competenza digitale degli studenti: media literacy, capacità di comunicazione e collaborazione anche attraverso ambienti digitali e di rete, di creare contenuti e saper risolvere problemi. Il gruppo di lavoro europeo dedica attenzione anche al *benessere* inteso come gestione del rischio e equilibrio delle dimensioni fisica, psicologica e sociale coinvolte nell'uso delle tecnologie digitali: questo aspetto è quasi del tutto assente nel documento di indirizzo del PNSD, vecchio di due anni rispetto alla prima bozza del *DigCompEdu* (si fa riferimento unicamente al benessere relativo alla vita all'interno dello spazio fisico degli istituti scolastici).

A ben vedere, e al di là delle dovute differenze, dovrebbe essere più chiaro ora cosa si intende per logica culturale che informa il PNSD, e perché non poche delle critiche ad esso rivolte si siano rivelate a tutti gli effetti pregiudiziali o fondate su una visione della scuola fuori dal tempo (quando non ideologica). Il dibattito sviluppatosi nel mese di settembre 2017 sulle dichiarazioni della ministra Fedeli relative all'azione #6 del Piano è indicativo: le disposizioni per le *Politiche Attive per il BYOD (Bring Your Own Device)* prevedevano sin dall'inizio l'apertura al concetto di «classe digitale leggera» e a metodologie didattiche in grado di sfruttare le opportunità dei dispositivi mobili. Il PNSD nel 2015 proponeva testualmente di «bilanciare l'esigenza di assicurare un uso “fluidico” degli ambienti di apprendimento tramite dispositivi uniformi, che garantiscano un controllato

livello di sicurezza, con la possibilità di aprirsi a soluzioni flessibili, che permettano a tutti gli studenti e docenti della scuola di utilizzare un dispositivo, anche proprio» (MIUR, 2015, p. 47).

L'intento, esplicitato, era quello di superare le disposizioni drastiche e censorie elaborate negli anni precedenti, come la Direttiva del Ministro Fioroni del 15 marzo 2007: in quel testo si faceva ancora riferimento ai «telefoni cellulari» e alla necessità del divieto del loro utilizzo, ma in dieci anni l'evoluzione dei dispositivi mobili personali e dei loro software ha reso centrali nella vita delle persone oggetti all'epoca non esistenti come gli smartphone e i tablet. Già nel 2010, infatti, il documento *La privacy tra i banchi di scuola*, elaborato dall'Autorità Garante per la Protezione dei Dati Personali, aveva proposto un primo allontanamento dalla Direttiva del 2007 con il riferimento alla possibilità per le istituzioni scolastiche di «regolare o inibire l'utilizzo di registratori audio-video, inclusi i telefoni cellulari abilitati, all'interno delle aule di lezione o nelle scuole stesse» (Garante, 2010, p. 19).

Nel 2012 la sezione Ufficio Relazioni con il Pubblico (URP) del sito del MIUR riporta una sintesi dei chiarimenti del Garante in cui si afferma, subito dopo le raccomandazioni relative alla diffusione in rete di immagini, video e foto in rete: «stesse cautele vanno previste per l'uso dei tablet, se usati a fini di registrazione e non soltanto per fini didattici o per consultare in classe libri elettronici e testi online» (Ibidem). Quel «tablet usati per fini didattici» mostra la presa d'atto di una situazione che ha portato nel tempo diversi istituti a dotarsi di apposito regolamento per l'utilizzo di cellulari e dispositivi mobili (si veda un esempio in ISA18, 2014).

Non sono pochi i docenti italiani che utilizzano con successo da anni i dispositivi mobili,⁴ ma sempre senza una adeguata cornice legislativa di riferimento. Nell'ambito del PNSD, e per voce dell'allora sottosegretario all'Istruzione, nel giugno e nel novembre del 2016 è stato descritto il divieto di utilizzo di qualsiasi dispositivo come «una contraddizione», annunciando azioni concrete in materia. Tra i mesi di luglio e settembre del 2017, con non poco ritardo rispetto all'attuazione del Piano, il Ministero ha comunicato quindi l'insediamento di una commissione ministeriale incaricata di costruire le linee guida per l'utilizzo dello smartphone in aula. Le reazioni alle dichiarazioni pubbliche della ministra, che pure ha fatto riferimento alla necessità di insegnanti adeguatamente preparati e ai dispositivi mobili come strumenti didattici per facilitare l'apprendimento, hanno subito mostrato un generale atteggiamento di chiusura sia da parte degli operatori scolastici, sia da parte dell'opinione pubblica. Il dibattito pubblico si è

⁴ Si vedano a titolo esemplificativo le prime esperienze di Anna Rita Vizzari (<http://bit.ly/2xyZcL8>), i percorsi «Solve Using Your Own Device» documentati dall'Istituto Agrario Alberto Parolini di Bassano del Grappa (<http://bit.ly/2xyDZkr>), le lezioni con smartphone di Mimmo Aprile (<http://bit.ly/2x8SY3J>), quelle di Emanuela Pulvirenti (<http://bit.ly/2wgIRa6>) e quelle di Linda Ierardi (<http://bit.ly/2fMncAF>), o ancora quanto prodotto negli anni dall'applicazione del metodo TwLetteratura (<https://www.twletteratura.org>) anche con l'uso dell'app Betwyll (<http://www.betwyll.com>).

costruito in gran parte sulle opinioni delle personalità più in vista, tra cui politici e giornalisti forse a loro agio sui temi dell'innovazione e del digitale, ma poco competenti in fatto di didattica e media education. Le accuse di incompetenza alla ministra, d'altronde, cadono nel vuoto perché lei parla in questo caso a nome di chi ha elaborato e sta portando avanti il PNSD. In un lungo articolo pubblicato su Agenda Digitale alla fine del mese di luglio, infatti, Donatella Solda e Damien Lanfrey – estensori e coordinatori del PNSD sin dall'inizio – provavano a fare il punto sul Piano a venti mesi dalla sua implementazione. In quell'articolo veniva annunciato esplicitamente l'insediamento di due gruppi di lavoro dedicati allo sviluppo di linee guida «chiare ed efficaci per le scuole» sull'uso dei dispositivi personali degli studenti, e allo studio dell'innovazione metodologica nella didattica per poter offrire alle scuole modelli applicabili e replicabili (Solda & Lanfrey, 2017). Al centro del ragionamento che ha ispirato queste ulteriori disposizioni vi sono l'attenzione ai temi dell'educazione ai media e all'informazione, della data literacy e «l'introduzione definitiva delle competenze digitali negli ordinamenti scolastici» (Ibidem).

Va fatta chiarezza sui due ordini di discorso che nel dibattito pubblico – e a volte anche in quello accademico – spesso vengono sovrapposti: della necessità di sviluppare consapevolezza d'uso delle tecnologie come cittadini e persone che vivono il proprio tempo si è detto, ma molti ragionamenti continuano a ruotare sul senso stesso delle tecnologie utilizzate come ambiente di apprendimento. Se da una parte anche i più ostili all'attuale ecosistema informativo digitale sono costretti a riconoscere che gli studenti hanno e avranno sempre più bisogno di strumenti critici per usare le tecnologie e non farsi usare da esse (tecnologia da apprendere), dall'altra si fa più fatica ad accettare l'idea che le tecnologie possano offrirsi come media abilitanti per un apprendimento significativo (tecnologia per apprendere).

All'interno di un dibattito in cui il bullismo online viene purtroppo ancora etichettato come «cyberbullismo» e viene presentato da molti come conseguenza o «effetto» delle tecnologie digitali e non di problemi sociali e psicologici più profondi, è doveroso ricordare che le tecnologie si sono sempre offerte come ambienti di mediazione, territori di produzione e di negoziazione dei linguaggi espressivi e delle forme simboliche, e come luoghi dell'apprendimento. In quanto luoghi per la costruzione di percorsi di senso individuali e collettivi, i media – anche quelli analogici – sono luoghi dell'abitare cognitivo e corporeo. Come si può contrastare il bullismo online – che non nasce a causa degli ambienti di rete ma semplicemente anche lì trova modo di esistere – senza conoscere anche operativamente gli ambienti di rete? Come si può educare al controllo dei propri dati personali e della propria reputazione online senza prevedere alcun tipo di percorso formativo competente in merito? Il problema di fondo del dibattito italiano sull'innovazione scolastica è di natura culturale: è uso comune – nel linguaggio giornalistico come nel quotidiano, ma anche per numerosi docenti e molti accademici – usare l'aggettivo «tecnologico» per indicare soltanto le tecnologie più recenti o quelle con le quali abbiamo meno familiarità.

Una classe viene generalmente considerata «tecnologica» quando docenti e alunni utilizzano computer, tablet e smartphone, e ci si dimentica che lo è anche quando al suo interno vi sono lavagne, libri e quaderni. La stessa edilizia scolastica è un medium che influisce sull'apprendimento (e negli ultimi anni finalmente le istituzioni stanno cominciando a lavorare in modo adeguato anche su questo tema, si veda in proposito il lavoro dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa; INDIRE, 2016): un docente è «tecnologico» sia quando utilizza i social media, sia quando si limita a utilizzare il libro di testo. Il libro stesso, per lungo tempo pilastro dell'istituzione Scuola tanto da essere interiorizzato fino a essere considerato non più dispositivo tecnico ma elemento «naturale» per l'apprendimento, è stato a suo tempo «nuova tecnologia». Eppure sappiamo che non esistono modi «naturali» per educare, e che l'essere umano costruisce tecnologie sin da quando esiste come homo sapiens: tecnologie per spostarsi, per cacciare, per coltivare; tecnologie per comunicare, tecnologie per educare.

Da questo punto di vista, il medium è il modo in cui si organizza e ha luogo la percezione in un determinato periodo storico, dando forma a un'esperienza sensibile sempre mediata e storicamente variabile. Sono media tutti i dispositivi e le risorse che compensano i limiti di conoscenza, di esperienza e di comunicazione dell'uomo o che ne amplificano la portata: non soltanto i dispositivi e gli oggetti materiali, ma anche le loro capacità di trasformazione dell'esperienza e gli utilizzi che se ne fanno. I media – che non sono semplici strumenti – costruiscono ambienti di mediazione, di socializzazione, di comunicazione e di formazione, e si caratterizzano anche come luoghi della costruzione sociale e condivisa della realtà. Il recente dibattito sulle fake news, per esempio, evidenzia ulteriormente questa condizione: i media – «vecchi» e «nuovi» – incidono sulla quantità e sulla qualità delle nostre esperienze, e contribuiscono alla riconfigurazione delle modalità di archiviazione, riproduzione e creazione della conoscenza. La scuola non ha a che fare con tutto questo? È ipotizzabile che la scuola resti ancorata alla sola tecnologia del libro continuando a restare all'interno di un'unica cornice mediale, quella tipografica?

Se è vero che la produzione di pensiero e la stessa cognizione non sono indipendenti dalle tecnologie o dalle macchine che utilizziamo, e che comunicazione e educazione sono processi complessi le cui forme sono socialmente e storicamente costruite, allora va riconosciuto che oggi si deve avere a che fare con differenti e complessi ecosistemi mediali.

Il PNSD, per come è stato concepito e presentato, pare non lontano da questo inquadramento concettuale, che – se accettato fino in fondo – porta a una inevitabile presa d'atto: le sole scienze dell'educazione non possono riuscire a occuparsi delle sfide e dei problemi connessi a questi processi, né possono bastare i soli media studies. Chi scrive è convinto della necessità di integrare i punti di vista e gli strumenti della pedagogia con quelli delle scienze della comunicazione: in questo modo si può soltanto ragionevolmente cercare di comprendere i mutamenti connessi alla pervasività di quella vera e propria infrastruttura della conoscenza che è oggi la rete.

4 L'infrastruttura del mondo e della scuola

In quest'ottica – che è anche quella, pur con qualche leggerezza di cui si è dato conto, a cui è riconducibile per molti versi il PNSD – l'aggettivo «digitale» non rappresenta e non deve rappresentare un riferimento strettamente tecnologico, quanto un riferimento di tipo culturale e sistemico. Di «azione culturale e di sistema» parla a tutti gli effetti il documento di indirizzo del MIUR, il quale sembra riconoscere il ruolo di infrastruttura della rete. Perché utilizzare questo termine?

Il vocabolario online Treccani definisce infrastruttura come «struttura o complesso di elementi che costituiscono la base di sostegno o comunque la parte sottostante di altre strutture».⁵ Stando ai dati che abbiamo a disposizione (Pireddu, 2015), il digitale e la rete sono ormai alla base di gran parte delle nostre azioni quotidiane, e questo è ancora più vero se si tratta di consumi culturali (musica, film e serie tv, news, editoria, ecc.) e di relazioni sociali (social networking sites, instant messaging, dating apps, social media, ecc.). In ambito scolastico e accademico vi è chi decide di non occuparsi di questo mutamento già avvenuto e ancora potentemente in atto, con l'esito paradossale di un dibattito povero e spesso costruito interamente sulla visione di un passato idealizzato o su metafisiche dell'esistenza che si traducono per gli studenti in frustrazione e atteggiamenti di dissociazione.

L'alibi del sistema economico – una volta capitalismo, oggi neoliberismo, domani neototalitarismo – non può funzionare da stratagemma per la chiusura o la censura a qualsiasi tipo di mutamento in ambito scolastico. La stessa editoria che ha vissuto (e vive) in simbiosi con il sistema scolastico negli ultimi decenni è parte di un sistema economico che si alimenta delle risorse che provengono da scuola e famiglie. Eppure l'economia basata sulla tipografia e i libri di testo non è meno capitalista di quella basata su Internet e le risorse digitali. Al contrario, a ben guardare le prospettive aperte dall'open source e dalle risorse educative aperte (OER) vanno molto più nella direzione di un sapere aperto e condiviso rispetto al modello economico del manuale scolastico che ogni anno o due viene modificato per giustificare nuove vendite.

Riconoscere di far parte di un mondo che cambia velocemente dovrebbe essere il punto di partenza per la costruzione di un dibattito sano e laico sul senso delle istituzioni educative nella società. Un docente, non importa se di matematica o letteratura, non vive fuori dal mondo che si regge sull'infrastruttura di rete, e lo stesso vale per lo studente. Quel mondo agisce e incide quotidianamente su ciò che si fa e su come lo si fa: perché dunque la scuola dovrebbe rendere impermeabili le proprie pareti, invece di aprirsi a quel mondo lasciandosi penetrare ed entrandovi pienamente? Per quanto edificata da secoli sulla cornice tipografica e sul paradigma della testualità, la scuola non è condannata a morire sull'altare del

⁵ Cfr. <http://www.treccani.it/vocabolario/infrastruttura/> [Accesso 10.10.2017].

libro: le resistenze di molti – all'interno e all'esterno della scuola – rendono conto della difficoltà di accettare la relativizzazione di quella cornice mediale così fortemente interiorizzata. Il digitale e la rete, in quanto tecnologie abilitanti, aiutano a mettere in discussione l'unicità di tale cornice monomediale e a far capire che le pratiche di apprendimento possono vivere di plurimedialità, di interazione, di ambienti per la condivisione e di dimensioni altrimenti difficili da esperire. La geografia di un manuale stampato non è la geografia di cui si fa esperienza attraverso i dispositivi di posizionamento satellitare e l'editing collaborativo di mappe interattive. La scrittura non è unicamente statica, individuale e autoriale, ma può vivere di momenti di gruppo e di network come di elementi multimediali e collegamenti attivi. Lettura, ascolto, visione e interazione sono risorse di cognizione e metacognizione che non ha più senso dividere in classifiche dove l'Alto (la scrittura) spodesta regolarmente il Basso (l'immagine, il video, l'elemento sonoro, ecc.). Relativizzare la cornice mediale tipografica non significa svalutare il libro e la cultura del libro, così importanti per la storia dell'umanità: vuol dire al contrario valutare e valorizzare anche altre cornici e altri paradigmi, altrettanto potenti e alla base della creazione di saperi e conoscenza.

Il PNSD, al netto delle criticità illustrate, riconosce l'elaborazione concettuale decennale della mediologia e della media education, e dunque la necessità di allargare gli orizzonti della scuola alle opportunità offerte dalla complessità dell'ecosistema comunicativo attuale. Per Damien Lanfrey la scuola è «un'organizzazione complessa con una missione ben precisa: la buona didattica, e quindi il fine ultimo, gli apprendimenti, le competenze dei nostri studenti: il loro impatto nel mondo» (Lanfrey, 2015). La scuola, per quanto costretta troppe volte nelle maglie di una burocrazia aberrante e soprattutto di una mentalità burocratica interiorizzata da troppi operatori, non ha come destino quello di restare identica a se stessa. A ben vedere, l'immobilismo sul lungo periodo non è il destino di nessuna istituzione, e il digitale – nel bene e nel male, se non compreso e governato – sta già contribuendo alla ridefinizione di non poche agenzie che si consideravano tradizionali e immutabili nel tempo.

Continuare a chiedere di vietare l'uso dei dispositivi mobili o di agire come se non esistessero è con tutta probabilità il modo migliore per andare in direzione contraria rispetto alla missione stessa delle istituzioni educative. L'idea – da molti praticata – di scuola come «santuario» o luogo «non contaminato» dal mondo corruttore è figlia di un approccio ideologico, puramente astratto e utopistico (per la precisione qui il termine più corretto è distopia). L'insegnante ha il dovere di instaurare un dialogo costante con le persone che deve accompagnare attraverso i percorsi formativi che progetta e predispone: egli per primo deve studiare per conoscere al meglio – e operativamente – rischi e opportunità degli ecosistemi mediali che si abitano. Saper creare una risorsa aperta, saperne gestire i metadati per una ottimale condivisione, saper giudicare l'affidabilità di un sito web o sapere come e quando condividere dati personali: si tratta di pratiche che devono essere inquadrare all'interno di cornici teoriche e concettuali in grado di rispondere alla complessità del tempo che viviamo. Non è ipotizzabile

«educare ai media» senza tenere conto della necessità di educare con i media e dentro i media: con il libro lo si è fatto, è da tempo ora di farlo anche con ciò che non proviene dalla sola matrice tipografica. Non è ragionevole continuare a sostenere il bando e il divieto di smartphone e tablet a scuola senza parlare invece delle modalità di utilizzo didattico dei dispositivi. La parte più interessante del dibattito pubblico su questi temi – ora con focus sul PNSD – non è quella che continua a polarizzarsi su «sì o no» ma quella che lavora sul «come» fare le cose. Se sappiamo per certo che anche con la tecnologia libro è stato ed è centrale il come apprendere, giacché non basta la sola presenza del libro per garantire buon apprendimento, perché non si adotta lo stesso ragionamento anche per i dispositivi mobili? Potenzialità e opportunità sono davanti ai nostri occhi nelle pratiche degli sperimentatori, di chi fa ricerca e di chi testa e calibra i risultati con i propri studenti: continuare a proporre divieti e censure non fa che aumentare la distanza tra scuola e società.

In conclusione, è evidente che, finché ci saranno docenti non adeguatamente formati e preparati, che non vivono gli ambienti digitali nella propria quotidianità o che li considerano estranei alla dimensione lavorativa, sarà difficile allineare la scuola alle linee operative previste dal PNSD e ancor di più alle raccomandazioni europee e internazionali. Senza una attenta e prudente pianificazione, rispettosa delle tempistiche annunciate e lontana dalla burocratizzazione esasperata, sarà difficile essere utili agli studenti e alla società nel suo complesso. Di fronte alla vastità di connessioni, materiali, contenuti, percorsi e opzioni presenti in rete, e nonostante le comprensibili difficoltà di orientamento e azione in un contesto così mutevole, studente e docente sono chiamati a muoversi in un mondo che li comprende necessariamente entrambi. Gli studenti, che spesso vengono definiti troppo frettolosamente «nativi digitali», restano il vero obiettivo di qualsiasi politica legata alla formazione: quel che la scuola – non digitale ma viva – dovrebbe fare è gestire al meglio il complesso rapporto tra una realtà di overload informativo in continuo mutamento e un sistema che dovrebbe essere progettato per offrire strumenti in grado di garantire possibilità di orientamento e azione in quella realtà.

Bibliografia

- Autorità Garante Per la Protezione dei Dati Personali (2010). *La privacy tra i banchi di scuola*. <http://bit.ly/2xUQAiW> [Accesso 15.09.2017].
- Benassi, G. (2017). Piano nazionale scuola digitale, i punti deboli escono a fine anno. *Agenda Digitale.eu*. <http://bit.ly/2xjl9hw> [Accesso 15.09.2017].
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union. <http://bit.ly/2q9W3gr> [Accesso 15.09.2017].

- Cianfriglia, L. (2017). Bene il PNSD, ma nelle scuole sono critiche le infrastrutture digitali. *Agenda Digitale.eu*. <http://bit.ly/2flW8ei> [Accesso 15.09.2017].
- DigCompEdu Leaflet. (2017). *Assessing Educators' Digital Competence*. <http://bit.ly/2hvM7s1> [Accesso 15.09.2017].
- Fiorini, L. (2016a). PNSD, cosa succede se non si attivano il monitoraggio e la valutazione. *FORUM PA.IT*. <http://bit.ly/2wDkjfG> [Accesso 15.09.2017].
- Fiorini, N. (2016b). PNSD Lazio, il modello degli animatori della cultura digitale. *FORUM PA.IT*. <http://bit.ly/2w9pPm7> [Accesso 15.09.2017].
- INDIRE (2016). *Il modello 1+4 spazi educativi*. <http://bit.ly/2jOiYNa> [Accesso 15.09.2017].
- ISA18 – Istituto Comprensivo di Arcola/Ameglia (2014). *Regolamento uso cellulari e dispositivi mobili da parte degli alunni*. <http://bit.ly/2jNF9Dq> [Accesso 15.09.2017].
- JRC Joint Research Centre, European Commission (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. <http://bit.ly/2micSIG> [Accesso 15.09.2017].
- Lanfrey, D. (2015). Abbiamo un Piano, è Digitale. *Nòva-Il Sole 24 Ore – Public Innovation*. <http://bit.ly/1PVdHvD> [Accesso 15.09.2017].
- Mazzoni, S. (2017). PNSD: ora tirare il freno e portare a termine (almeno) le azioni avviate. *Agenda Digitale.eu*. <http://bit.ly/2wNUaJz> [Accesso 15.09.2017].
- MIUR (2012). *Privacy tra i banchi di scuola*. <http://bit.ly/2fevPDv> [Accesso 15.09.2017].
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. <http://bit.ly/2eJ14sK> [Accesso 15.09.2017].
- Pireddu, M. (2015). Di cosa parliamo quando parliamo di digitale. *LTA online*. <http://bit.ly/2feLvX0> [Accesso 15.09.2017].
- Solda, D., & Lanfrey, D. (2017). MIUR: «Ecco la nuova vita del Piano Scuola Digitale». *Agenda Digitale.eu*. <http://bit.ly/2fdezOE> [Accesso 15.09.2017].
- Torcellan, F. (2016). Precisazioni sull'avvio dei Corsi del PNSD in Veneto (D.M. 762/2014). *Scuola Digitale Veneta*. <http://bit.ly/2flG1Ob> [Accesso 15.09.2017].