

Ambienti di apprendimento e didattica di prossimità: il ruolo delle tecnologie nella riorganizzazione scolastica

Learning environments and proximity teaching: the role of technology in school reorganization

Angela Spinelli

PhD Student in Cultural Heritage, Training and Territory | Department of History, Cultural Heritage, Education and Society | University of Rome Tor Vergata (Italy) | angela.spinelli@uniroma2.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Spinelli A. (2021). Ambienti di apprendimento e didattica di prossimità: il ruolo delle tecnologie nella riorganizzazione scolastica. *Pedagogia oggi*, 19(1), 145-150.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-19>

ABSTRACT

Responding to an emergency and working to enhance prevention is an individual and organizational behaviour that improves “the art of navigating in torrents”, i.e. the ability to be resilient. Some schools are managing the “Black Swan”, represented by the current pandemic, through inclusive didactic processes, mediated by technologies and oriented to a proximity teaching that can bring the school to houses, and improve relationships. This paper explores organizational and educational strategies and technological processes that have allowed teachers how to manage the unexpected. Specifically, it seeks to understand if and how the re-design of post-lockdown educational environments can foster environmental and social architectures that are designed to solicit participation, development, change, and learning in the school community.

Rispondere ad un'emergenza e, successivamente, lavorare sul potenziamento della prevenzione è un atteggiamento individuale e organizzativo che potenzia “l'arte di navigare nei torrenti”, ossia la capacità di essere resilienti. Alcune scuole stanno gestendo il “cigno nero”, rappresentato dall'attuale pandemia, attraverso processi didattici inclusivi, fortemente mediati dalle tecnologie e volti a proporre una didattica di prossimità capace di portare la scuola nelle case, insistendo sulle relazioni e non sui contenuti. Il contributo esplora strategie organizzative e didattiche e processi tecnologici che hanno permesso di governare l'inatteso. In particolare, si intende comprendere se e come la ri-progettazione degli ambienti educativi post-lockdown possa favorire delle architetture ambientali e sociali volte a sollecitare partecipazione, sviluppo, cambiamento e apprendimento della comunità scolastica

Keywords: Environment, Learning, Technologies, Resilience, Community

Parole chiave: Ambiente, Apprendimento, Tecnologie, Resilienza, Comunità

Received: February 22, 2021
Accepted: April 7, 2021
Published: June 25, 2021

Corresponding Author:
Angela Spinelli, angela.spinelli@uniroma2.it

1. La scuola: una comunità antifragile?

La scuola è un'organizzazione che fa fatica a promuovere processi di innovazione e cambiamento, ma da quando l'emergenza sanitaria ha costretto a modificare la pianificazione e lo svolgimento delle attività didattiche, ha mostrato anche un altro volto, un'attitudine in parte nuova.

La pandemia è stata un *cigno nero* (Taleb, 2008), un evento imprevisto e imprevedibile, che ha modificato radicalmente abitudini e routine. Di fronte a situazioni di questo tipo alcune organizzazioni rispondono meglio di altre perché sono preparate per governare l'inatteso, essendosi dotate di modalità organizzative che le rendono più resilienti di altre. È il caso di quelle organizzazioni ad alta affidabilità all'interno delle quali non devono capitare incidenti e che diventano *antifragili* (Taleb, 2013) perché sono capaci di convivere con fattori di stress e sollecitazioni imprevedibili. Queste caratteristiche non sono comuni nella scuola, che pure è un'organizzazione che deve garantire prevenzione e sicurezza in moltissimi dei suoi processi.

Le organizzazioni affidabili sono contraddistinte da *menti collettive* (Weick, Roberts, 1993), in cui la prestazione è il frutto di un'azione sociale e non solo di un singolo individuo; la condivisione di modelli mentali è uno dei requisiti dell'affidabilità (Catino, 2006).

Anche l'agire didattico ha uno strettissimo legame con la configurazione organizzativa. La didattica è, infatti, composta da una dimensione metodologica, una relazionale-comunicativa e una organizzativa (Castoldi, 2010). Queste aree influenzano profondamente il lavoro di mediazione didattica che caratterizza le dinamiche di insegnamento/apprendimento (Guasti, 2002).

Alla luce di queste riflessioni è importante porre al centro del ragionamento il livello di partecipazione attivato: la scuola è un'organizzazione, ma nella sua accezione pedagogica è anche una comunità, in cui i diversi portatori di interesse sono chiamati a contribuire. La partecipazione, agita attraverso processi facilitati e orientati alla co-progettazione, diventa un'attività dirimente per fortificare senso di appartenenza, vissuto democratico, risposta all'inatteso e processi di inclusione:

appartenenza e partecipazione sono due facce della stessa medaglia e rappresentano la garanzia della realizzazione di culture, politiche e pratiche inclusive. È infatti il forte riconoscimento del senso di appartenenza che sta alla base della partecipazione [...] che crea quella coesione sociale che promuove inclusione di tutti all'interno della scuola, ivi compresi degli alunni con disabilità (Chiappetta Cajola, 2019, p. 250).

Le caratteristiche organizzative descritte, e la spinta a pensare la comunità scolastica come luogo deputato a promuovere un approccio partecipato, sono state alcune delle caratteristiche che hanno permesso di affrontare i cambiamenti di questi mesi.

Le ricerche svolte a livello nazionale hanno mostrato, di contro, una immagine non unitaria della collegialità e un alto numero di realtà in cui il docente è rimasto solo con la classe (Lucisano, 2020, p. 16), evidenziando come i casi di mancata collaborazione siano stati fonte di profondo disagio.

Evidentemente, solo alcune scuole, o movimenti, si sono comportate come comunità *antifragili*, favorendo una *didattica di prossimità* caratterizzata dal coinvolgimento della comunità scolastica e dal consolidamento del suo capitale sociale.

L'emergenza sanitaria ci ha costretti a pensare con più attenzione alla funzione della scuola, al ruolo dell'istruzione nel quadro più ampio della vita di una comunità nazionale, e tutto questo dimenarsi e dibattere ha perlomeno contribuito a una generale crescita della consapevolezza, e quindi della cittadinanza (Vereni, 2020).

E tuttavia questo *dimenarsi* ha raggiunto esiti positivi in quelle situazioni in cui era già presente una sensibilità verso la comunità educante e verso metodi non trasmissivi, derivanti dalla lunga tradizione dell'attivismo pedagogico e integrati con l'uso delle tecnologie.

Altro elemento di interesse è lo spazio, che è stato ripensato o per rispondere esclusivamente ad esigenze sanitarie, con risultati piuttosto frustranti, o come variabile indipendente da organizzare tanto in termini di sicurezza sanitaria, quanto come manifestazione di una intenzionalità pedagogica (Castoldi, 2010, p. 70). *L'ibridazione feconda* (Spadafora, 2017) è stata nell'incontro tra analogico e digitale, capace di superare

la logica asfittica e depotenziante della opposizione fra didattica in presenza e a distanza e di dare seguito a molte delle aspirazioni che la scuola aveva già da decenni in merito alla promozione della competenza digitale (D.M. 13 novembre 2012, n. 254) come condizione imprescindibile per la cittadinanza (Bentivegna, 2009).

2. L'esperienza dell'Istituto comprensivo San Filippo Neri

Interessante è l'analisi dell'esperienza del Circolo didattico San Filippo Neri¹, condotta con il metodo dello studio di caso esplorativo (Trincherò, 2004). L'indagine ha avuto lo scopo di comprendere il rapporto tra strategie organizzative e didattica nella riorganizzazione degli ambienti digitali che si è resa necessaria per le attività di didattica a distanza e integrata nelle scuole dell'infanzia e primaria. La raccolta dati è avvenuta su base documentale, mediante un'intervista al dirigente scolastico (di seguito vengono riportate in corsivo le trascrizioni letterali di alcuni passaggi significativi) e tramite analisi dei questionari. La documentazione presa in esame è costituita dal POF scolastico, dai documenti redatti per l'adeguamento edilizio della scuola, dai *Vademecum Covid-19* e *Didattica a distanza*, dall'analisi dei progetti pregressi che hanno coinvolto la comunità educante insieme a quelli – anche più recenti – riguardanti le soluzioni tecnologiche e metodologiche della rete Piccole scuole, in cui il circolo è attivo. I questionari, invece, fanno riferimento agli a.s. 2019/20 e 2020/21.

La tecnica di analisi utilizzata è stata la *pattern-matching* per comparare il modello emergente con la letteratura organizzativa e didattica presa in esame.

Il dirigente, Massimo Belardinelli, ha ripensato l'organizzazione partendo dalla domanda: *vendiamo l'anima (pedagogica) al COVID-19?* Domanda retorica, perché le scuole del Circolo sono centrate su cardini pedagogici dichiarati come irrinunciabili: autonomia e responsabilità; imparare insieme; imparare facendo e cittadinanza attiva e responsabile (Belardinelli, 2020a). La DAD è stata organizzata intorno al principio della *School House*: portare la scuola a casa, per continuare a praticare quella dimensione relazionale che è il presupposto dell'organizzazione spazio/temporale che il circolo si era dato negli anni di lavoro pre-Covid.

L'uso delle tecnologie, già inserite nel processo didattico con un approccio trasparente per creare aule aumentate, è stato pensato in funzione della salvaguardia delle scelte pedagogiche precedenti e finalizzato al mantenimento delle metodologie didattiche e cioè a partire dalle relazioni, cuore pulsante di questo circolo didattico. Tempi, spazi, metodi, rituali, sono stati ripensati per essere vissuti anche nei luoghi digitali. In una scuola che non ha corridoi, le cui aule sono organizzate con banchi cooperativi e non ci sono cattedre, in cui la lezione frontale ha ruolo marginale, la *School House* è stata progettata per mantenere il medesimo modello di architettura cognitiva, emotiva e relazionale: *architetture della responsabilità per andare dall'io al noi*. L'attenzione allo spazio è stata centrale anche per la fase di attività a distanza, con indicazioni alle famiglie su come organizzare il luogo da cui i bambini si collegavano; il tempo – invece – è stato oggetto di una rimodulazione ritualizzata, per offrire una routine quotidiana utile alla riorganizzazione cognitiva ed emotiva dei bambini collegati online. Le tecnologie digitali sono state scelte per *stare in relazione*, mantenendo il ritmo di vita grazie ad un orario scolastico semplificato e rimodulato. La *School House* è stata progettata seguendo la metafora della scuola dotata di aula magna, aule dedicate alle diverse sezioni e laboratori. Lo spazio fisico, inteso come vettore di apprendimento e luogo incentivante la comunità, era stato invece riprogettato nel 2015, così come gli arredi organizzati secondo la logica cooperativa e l'introduzione di elementi *pedarchitettonici* (Chipa, Moscato, 2018).

Per sopperire alla mancanza individuale di dispositivi o di accesso alla rete sono state attivate collaborazioni per il comodato d'uso ed è stato garantito il collegamento con il Centro operativo comunale (COC). Nella prima settimana di attività online sono state avviate 37 classi virtuali per la primaria e 17 per l'infanzia; sono stati tenuti 2 collegi docenti e 3 incontri con i genitori, registrando oltre 300 presenze (Belardinelli, 2020b).

La riorganizzazione, condotta in modo collegiale secondo una *leadership* condivisa, è stata formalizzata

1 Il 1° Circolo didattico San Filippo Neri si trova in Umbria. È costituito da 6 plessi di Scuola Primaria e 6 Plessi di Scuola dell'Infanzia dislocati nei comuni di Città di Castello e Monte Santa Maria Tiberina.

nei *Vademecum*, con un processo a posteriori, *perché le cose prima si fanno, e poi si definiscono nelle linee guida*, così da essere un cambiamento che muove dall'interno della scuola e non dall'esterno.

A marzo 2020 un questionario rivolto ai genitori con 487 rispondenti ha mostrato che la partecipazione alla DAD riguardava l'83% della popolazione studentesca, con un gradimento pari a "sempre" del 71% e "a volte" del 22%.

In questa prima fase il supporto tecnico è stato assicurato anche dalla disponibilità di alcuni genitori, fra cui non italiani, elemento che ha permesso il contatto con le famiglie non madrelingua. Nell'a.s. in corso – invece – tutti i dipendenti – alcuni dei quali deputati al supporto tecnico con orario prolungato – sono stati dotati di cellulare di servizio.

Nel 2021, in cui la DAD è stata alternata alla presenza per 8 settimane, il questionario ha mostrato una partecipazione e un gradimento ancora più alti. Sebbene nei commenti aperti sia ricorrente il desiderio di tornare fisicamente a scuola, il riconoscimento dell'ambiente digitale come luogo educativo abilitante è stato condiviso dalla maggioranza delle famiglie.

3. La dimensione transmediale dello spazio didattico

Spazio e tempo sono categorie fondanti per l'organizzazione della scuola; eppure lo spazio scolastico è, spesso, caratterizzato da un'ambivalenza: necessario per entrare a far parte della società attraverso l'istruzione formale e tuttavia percepito come non accogliente, in cui lo spazio delle "non-aule" è accessorio, magari disponibile, ma non utilizzato; uno spazio simbolico bello e terribile insieme (Parricchi, 2019, p. 386).

I tentativi di innovazione di questa fase di crisi sono stati caratterizzati anche da un ripensamento delle architetture fisiche e sociali: cambiamenti che si sono inseriti in un più ampio percorso in cui era già maturata una sensibilità organizzativa di tipo collaborativo. Disegnare l'esperienza didattica utilizzando lo spazio rende percepibile la funzione di *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976), quell'impalcatura che trasforma l'esperienza in apprendimento, perché "non basta insistere sulla necessità dell'esperienza, e neppure sull'attività nell'esperienza. Tutto dipende dalla qualità dell'esperienza che si fa" (Dewey, 1938/2014, p. 13).

Queste considerazioni influiscono anche sull'organizzazione degli spazi digitali, con il loro potere pragmatico dell'*onlife* (Floridi, 2017) e della società mediatizzata in cui le tecnologie sono la filigrana del nostro sistema sociale (Rivoltella, 2020).

Sono perciò interessanti i nessi tra spazio reale e digitale pensati come transmediali, al cui interno promuovere percorsi personalizzati e partecipativi (Limone, 2012, p. 37). Un ulteriore elemento è la possibilità di pensare lo spazio transmediale come un ambiente che includa anche i media analogici e le tecnologie tradizionali.

Processi medialità differenti e distribuiti, diversificazione delle occasioni e degli spazi di apprendimento (*ubiquitous learning*) e pluralità di linguaggi e culture conferiscono alla didattica di prossimità potenti strumenti per pensare la scuola come luogo che lascia spazio alla partecipazione e co-progettazione, seguendo una tradizione piuttosto consolidata nell'edilizia scolastica (Biondi, Borri, Tosi, 2016).

La didattica di prossimità può essere definita come un approccio metodologico partecipativo e collaborativo che allarga gli spazi, fisici e digitali, coinvolgendo nella co-progettazione insegnanti e studenti, ma anche famiglie, territorio e parti sociali. L'elemento funzionale è la collettiva ricerca di soluzioni ad un problema, che restituisce protagonismo agli interessati, instaurando una relazione sussidiaria.

La *prossimità* ha un alto potenziale educativo e generativo, funzionale alla costituzione e al mantenimento della comunità scolastica. Ma è anche di interesse per la didattica, perché introduce pratiche partecipative e attiva metodi che ben si coniugano con la progettazione per competenze e con gli sforzi di connessione con il sociale che la scuola persegue da tempo.

4. Conclusioni

Il circolo didattico San Filippo Neri ha agito sulle articolazioni funzionali della didattica, cioè in quell'ambito "in cui si delineano le forme organizzative e collegiali della scuola, le scelte di spazio e di tempo

in cui vivere e formarsi” (Seganti, 2014, p. 34), allo scopo di affrontare le contraddizioni poste dall'emergenza sanitaria. Questa modalità organizzativa, fortemente correlata agli indirizzi pedagogici e alle scelte didattiche, ha garantito una continuità dell'attività tra presenza/distanza che ha coinvolto la comunità scolastica e il territorio. Sebbene non sia possibile, dal caso esaminato, trarre conclusioni sui risultati di apprendimento, è tuttavia ipotizzabile individuare alcuni elementi che hanno giovato alla tenuta dell'attività, almeno sotto il profilo socio-relazionale:

- una progettazione organizzativa e didattica molto coerente, condivisa con tutta la comunità scolastica e radicata in un percorso diacronico;
- la riorganizzazione dell'architettura tecnologica a partire da considerazioni pedagogico / relazionali, in continuità con le funzioni degli spazi fisici della scuola;
- l'attivazione della comunità nel rispondere ai problemi iniziali.

Questi elementi hanno facilitato l'introduzione e l'accettazione delle tecnologie per la didattica a distanza e per un approccio transmediale al digitale: il ruolo delle tecnologie non è stato sostitutivo, ma integrato in una visione che le ha dotate di un orizzonte di senso all'interno di una progettualità ampia, non legata alla fase – drammatica ma transitoria – di emergenza.

Il modello pedagogico e organizzativo “di comunità educante” ha permesso l'attivazione e il coinvolgimento delle famiglie e – nell'insieme – la risposta della scuola al *cigno nero* è stata tempestiva e resiliente. Ciò incoraggia l'ipotesi che la partecipazione, il senso pedagogico dello spazio, l'uso integrato delle tecnologie siano elementi significativi nel processo di riorganizzazione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Belardinelli M. (2020a). Trasformare la scuola a partire dagli spazi. *DIDA*, 7: 34-39.
- Belardinelli M. (2020b). Portare la scuola a casa: l'esperienza di didattica a distanza del I° Circolo didattico “San Filippo” di Città di Castello. *IUL Research*, 1: 167-175.
- Bentivegna S. (2009). *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (eds.) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altraleina.
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Catino M. (2006). *Da Chernobyl a Linate. Incidenti tecnologici o errori organizzativi?* Milano: Mondadori.
- Chiappetta Caiola L.C. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali*. Roma: Anicia.
- Chipa S., Moscato G. (2018). Spazi e apprendimento: trasformare gli ambienti educativi tra pedagogia e architettura. *Bricks*, 3: 127-135.
- D.M. 13 novembre 2012, n. 254 – *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guasti L. (2002). Didattica e significato del metodo. In L. Guasti et alii, *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo* (pp. 7-29). Milano: Vita e Pensiero.
- Limone P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewide Learning*, 36: 3-25.
- Parricchi M. (2019). Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi. *Pedagogia oggi*, 1: 383-398.
- Rivoltella P.C. (2020). *La didattica al tempo della mediatizzazione. Tra retrotopia e innovazione*. Trascrizione intervento in Convegno: <<https://www.crem.it/la-didattica-al-tempo-della-mediatizzazione-tra-retrotopia-e-innovazione/>> (ultima consultazione: 22/02/2021).
- Seganti M. (2014). Verso una pedagogia di prossimità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1: 27-36.
- Spadafora G. (2017). Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9: 36-46.

- Taleb N.N. (2008). *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*. Milano: il Saggiatore.
- Taleb N.N. (2013). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: il Saggiatore.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Vereni P. (2020). A scuola dal virus? Pandemia e doppi legami del sistema educativo. *Rivista di antropologia contemporanea*, 1: 217-226.
- Weick K.E., Roberts K.H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3): 357-381.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.