fuori collana

La scuola dell’ibridazione

Stefano Rossetti
28 Aprile 2025



Sulle Nuove indicazioni per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione si è aperto un dibattito approfondito, che si concentra in particolare sulle premesse ideali/ ideologiche del documento, sulla sua struttura e sui suoi contenuti, in termini di competenze e obiettivi.

Le Indicazioni sono definite esplicitamente “Materiali per il dibattito pubblico”, ma i tempi ristrettissimi e la tendenziosità del questionario attraverso il quale si chiede alle scuole di esprimere un loro parere inducono molte persone di scuola allo scetticismo. In un contesto politico e culturale segnato da una fortissima polarizzazione ideologica, sussiste infatti un dubbio più che legittimo sulla capacità di ascolto degli estensori del documento, come sulla loro disponibilità a riconoscere la buona fede di tante persone che l’hanno criticato e di conseguenza a recepirne suggerimenti e integrazioni.

Due prospettive critiche

Questo articolo intende osservare il testo da due prospettive: la rappresentazione, più o meno esplicita, dell’interazione fra i diversi soggetti coinvolti nel processo di insegnamento/ apprendimento (in particolare del docente), da una parte; e dall’altra il ruolo assegnato alla tecnologia nei processi di costruzione del

curricolo. Il documento si presta assai bene a questo genere di osservazione: è sufficiente distogliere l'attenzione dalla descrizione di finalità, contenuti e obiettivi di ciascuna disciplina, e concentrarla invece sui tre Box che seguono. I Box, infatti, sono dedicati rispettivamente alla definizione di un'esperienza interdisciplinare esemplare, ai suggerimenti didattici e metodologici, alle "possibili ibridazioni tecnologiche" (questa la definizione degli autori) nell'insegnamento di ciascuna disciplina.

Questo spostamento del fulcro dell'analisi – dall'ambito delle domande su "cosa" e "perché" studiare a quello del "come" studiare, e in particolare "come coniugare ciò che si studia con l'utilizzo delle tecnologie" – rivela atteggiamenti e inclinazioni molto marcate, e probabilmente anche la direzione verso la quale chi ha redatto il testo intende orientare la scuola e chi ci lavora.

Per questo motivo, al termine del ragionamento, mi è sembrato corretto lasciare spazio all'espressione di alcune perplessità che credo non siano solo mie.

Non multa, sed multum

Nel documento, ritorna con insistenza un precetto latino, cui evidentemente gli autori affidano il compito di conferire autorevolezza al loro modo di vedere l'insegnamento: "*non multa sed multum*". Con questa massima, si intende che non è importante la quantità delle conoscenze quanto la sua qualità (*quantità* e *qualità* sono apertamente messi in contrasto nella seconda Appendice, nelle prime righe di pag. 146): in altre parole, a una sterile trasmissione di contenuti che rimangono dati e informazioni inerti e estranei a chi impara si contrappone la capacità di trasmettere contenuti e abilità tramite una comunicazione e un'interazione profonda e penetrante fra docente e studente. Su quest'aspetto del processo formativo si insiste in modo molto marcato, ribadendo in diversi punti che il molto è nemico del buono. Non bisogna sovraccaricare gli studenti di informazioni e dati, bensì fare in modo che li assimilino in modo approfondito: a pag. 99, per esempio, si legge che chi insegna Matematica «non deve lasciarsi condizionare dall'esigenza di terminare il programma. È molto più utile che gli alunni abbiano compreso a fondo tutte le idee fondamentali, piuttosto che abbiano studiato molti concetti senza assimilarli completamente». Si tratta, beninteso, di un problema reale – quello dell'enciclopedismo e del nozionismo – che però in questa sede viene risolto semplicemente svalutando le nozioni, soprattutto quelle teoriche, introducendo categorie piuttosto aleatorie come i "saperi fondanti", esaltando la

pratica (già cara alla ministra Gelmini) della *essenzializzazione*. Di quest'ultima, associata alla revisione dei contenuti disciplinari, gli estensori spiegano che non si tratta di una "semplificazione", ma di conferire "*specificità*, ossia disposizione a notare i dettagli delle proposte educative e formative". Tuttavia, in nessun punto del documento appare una spiegazione chiara di questo complesso processo culturale e didattico, salvo che esso dovrebbe servire a liberare il tempo dell'apprendimento dal peso della trasmissione di contenuti superflui perché (immagino) non specifici.

Lo sfondo ideale di simili riflessioni è il classico stereotipo del docente trasmettitore di conoscenze, che andrebbe rimosso dallo scenario della scuola. A rendere possibile un processo innovativo, infatti, servono insegnanti altrettanto innovativi, colti e preparati su ogni aspetto dell'interazione con le giovani e i giovani cui si relazionano; naturalmente, che oggi non lo siano abbastanza è un luogo comune, ma questo non sembra essere importante. Dunque, molta enfasi viene posta sulla figura del "maestro", sempre al maschile anche quando si parla di ordini di scuola in cui i maschi sono presenze rarissime. Ecco, per esempio, la definizione di chi insegna alla scuola dell'infanzia:

«(…) si caratterizza per il possesso di competenze educative, disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di osservazione, di valutazione formativa e di contesto, di documentazione, ma anche di innovazione e di ricerca di nuove strategie educative e didattiche, nel rispetto dei ritmi di sviluppo di ciascuna bambina e di ciascun bambino».

Una simile figura di professionista dell'educazione – che, detto per inciso, riceve in Italia uno stipendio bassissimo, sul quale né il Ministero né i suoi consulenti hanno nulla di rilevante da osservare – esalta i tratti del Maestro ideale (in questo caso maschio con la maiuscola), di cui si scrive a pag. 9 che «un insegnante è *magis*, di più, (…) è il volano del desiderio di apprendere di un allievo». Si tratta di un professionista della passione, capace di condurre gli studenti verso l'esperienza personale del sapere, senza appesantirli mai con i contenuti eccessivi, liberandoli dal peso della fatica (poi accenneremo a come questo potrebbe essere possibile), in modo che ciò che apprendono non rimanga mai inerte ma sia sempre «orientato all'azione». A questo proposito, si afferma apoditticamente che il sapere – temi, contenuti, idee – non ha di per sé alcun

fascino o attrattiva: «L'allievo (…) non sceglie di desiderare di imparare, sceglie il modello che sa stimolarlo (…)». Sul tema dell'insegnante modello, non sembra irrilevante notare di sfuggita che le Indicazioni dedicano pochissimo spazio alla collegialità, evocata velocemente quando si ragiona sulla «comunità educante» ma sostanzialmente assente in qualsiasi ragionamento sulle dinamiche di insegnamento e apprendimento: la conquista del sapere è sostanzialmente una serie di avventure a due.

Un ruolo fondamentale, in questo processo di innovazione del percorso formativo, è rivestito da due elementi su cui viene posta una forte enfasi: il gioco e la personalizzazione. Da una parte si sottolinea a ogni piè sospinto l'importanza degli aspetti ludici dell'insegnamento/apprendimento (un'altra parola-chiave di queste pagine è *gamification*), in grado magicamente di favorire l'interiorizzazione di contenuti e abilità, alleggerendo nel contempo la fatica e lo sforzo; due aspetti del percorso di studi percepiti, per motivi mai spiegati in maniera esplicita, come nemici del discente, anche quando si avvia verso scelte importanti in prospettiva lavorativa. Dall'altra, si insiste, quasi sempre con il pretesto delle reali situazioni di bisogno individuale (disturbi specifici e bisogni educativi speciali), sulla necessità che il docente non insegni a un gruppo, bensì a singole persone. Anche in questo caso, non è in discussione la rilevanza di simili dimensioni del processo formativo, ma il forte rischio di affrontarne l'analisi in termini semplicistici.

Vale la pena, infine, di soffermarsi su un aspetto del percorso di apprendimento cui viene dedicata una particolare attenzione, quando si decide che il Box numero 1, fra quelli descritti in precedenza, sia dedicato per ciascuna materia all'illustrazione di un'attività interdisciplinare. Una rapida lettura evidenzia la compresenza di esperienze di profilo culturale alto e difficile («L'irrazionalità: un ponte fra Matematica, Musica, Arte e Letteratura») e altre al limite dell'ingenuità («La corsa campestre»). Leggendo i contenuti e la costruzione di ciascuna esperienza, si riscontra la presenza di un atteggiamento estremamente disinvolto rispetto alla logica tramite la quale le discipline si collegano, e si può quindi costruire un ragionamento argomentato che le unisca. Osservate nella prospettiva di chi negli ultimi anni ha assistito a molti colloqui dell'esame di Stato nella secondaria di secondo grado, queste esperienze sembrano la premessa ideale di ragionamenti basati sulla logica dei link che si trovano in rete, piuttosto che sulla ricerca di una profonda unitarietà del sapere rispetto a concetti e categorie

fondamentali della cultura contemporanea; tratto che, invece, distingue la reale interdisciplinarità dalla sua caricatura, la semplice giustapposizione di argomenti in qualche modo simili trattati in differenti discipline. Si respira, nelle numerose pagine dedicate a illustrare modelli di percorsi trasversali, la stessa aria disinvolta e sbrigativa con cui Alessandro Baricco liquida il sapere novecentesco, cancellato dalla nuova conoscenza proposta dalla rete: l'antico concetto di "profondità", tipico di una visione verticale e elitaria del sapere, sconfitto da una nuova idea di "conoscenza orizzontale", legato a quello che l'autore torinese definisce *surfing*. A questa proposta si accompagna la fine del protagonismo di chi insegna, naturalmente incline all'autoritarismo e al soliloquio, ad opera del protagonismo di chi apprende, naturalmente incline a una sana socialità e alla condivisione.

La tecnologia come natura

C'è un fattore irrinunciabile, nell'idea di scuola che sostiene chi ha scritto le Nuove Indicazioni: la costante presenza della tecnologia, in ogni sua forma e versione. Si potrebbe quasi dire, citando "Blade Runner", che lo slogan ideale per sintetizzare l'atteggiamento di questo testo nei confronti delle tecnologie al servizio dell'insegnamento/ apprendimento, potrebbe essere "più umano dell'umano". Nella costruzione di un "nuovo umanesimo" che metta al centro lo «sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti» (pag.10) sembra infatti regnare un imperativo categorico: non lasciare mai chi insegna e chi apprende a sé stessi, senza una balia tecnologica che li affianchi. Per questo, letto il documento, il senso dell'espressione "governo della tecnica", che compare nelle sue premesse ideali (a pag. 12) come classico auspicio che questa sia al servizio dell'uomo e non viceversa, risuona piuttosto inquietante. L'assoluta centralità del rapporto fra il sapere, l'insegnante e la tecnica è esplicitata dai Box ai quali si faceva riferimento in precedenza, nei quali si propongono costantemente attività e esperienze di "ibridazione tecnologica", non importa quale sia la disciplina o l'ambito culturale in cui chi studia muove i suoi passi, né quale sia la sua età o il punto del suo percorso formativo.

Nel delineare un simile quadro di intenti, chi scrive non mostra alcun interesse per gli interrogativi serissimi posti dalle neuroscienze, dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione a proposito del rapporto fra le persone che studiano le moderne tecnologie. Al contrario, sembra abbracciare una visione tanto diffusa quanto pericolosa, che scambia l'utilizzo precoce delle tecnologie, e la

conseguente abilità strumentale nel maneggiarle, con la consapevolezza; deducendone che la loro diffusione massiccia nelle scuole promuova automaticamente la crescita di una piena alfabetizzazione al loro uso. Con una logica uguale a quella di chi ritiene che imparare tante nozioni, magari memorizzandole senza comprenderne a fondo il senso, significhi automaticamente promuovere il senso critico e l'intelligenza argomentativa.

Si legge così che è preciso compito della scuola, sin dai suoi primi passi, «stimolare un atteggiamento positivo nei confronti dell'informatica», e si afferma candidamente che le bambine e ai bambini della scuola dell'infanzia, «grazie alle esperienze in ambiente familiare e sociale hanno già consolidato alcune fondamentali competenze logico-matematiche, scientifiche e tecnologiche in generale» (pag. 106). Su queste basi, e sfruttando la naturale familiarità con le tecnologie presente in ogni famiglia (piuttosto sorprendente l'uso del termine "naturale" in un documento che si occupa di come strutturare i processi di apprendimento formale/ istituzionale, per ridurre le disuguaglianze e includere tutte e tutti), non è difficile immaginare che gli studenti della secondaria di primo grado passino a «una visione più critica e riflessiva delle implicazioni delle scelte tecnologiche». Le competenze "naturali" e acquisite permettono dunque loro di strutturare programmi, combinare strumenti, comprendere rischi e responsabilità. Tutto questo, sia chiaro, prima dell'inizio della secondaria di secondo grado.

In un simile contesto, si leggono talvolta affermazioni che rischiano, pur senza volerlo, di suscitare ilarità, almeno in chi abbia messo piede qualche volta in una classe. Per esempio, l'onnipresente Intelligenza Artificiale, vero e proprio totem, sarà molto utile nel lavoro di studio del Latino: traducendo testi molto semplici e privilegiando un approccio multimediale potrà «agevolare lo studente nella costruzione di traduzioni assistite». Una prospettiva, quelle di «agevolare la costruzione di una traduzione assistita» (anche complessa) con l'IA, che ben conosce anche chi insegna in un liceo…Ci muoviamo, del resto, in un orizzonte nel quale virtuale e autentico paiono sostanzialmente sinonimi, in esperienze in cui i limiti dell'umano vengono di continuo superati grazie a interfacce digitali, sensori, Caschi VR, realtà aumentata, aule immersive. In questo luogo ideale perfino l'esperienza corporea si realizza più pienamente se viene accompagnata da strumenti di consapevolezza digitale, descritti in termini che con un generoso eufemismo si possono definire vaghi: per esempio, «l'uso della tecnologia può

integrarsi in modo naturale con il movimento e la corporeità, favorendo la costruzione di un'esperienza del corpo nella sua relazione con l'ambiente e gli altri sempre più autonoma e riflessiva» (pag. 139).

Il digitale e la tecnologia, quindi, accompagnano il discente nel gioco dell'apprendimento, personalizzano lo studio, rendono la scuola inclusiva: al punto che si invitano gli studenti a chiedere ai Chatbox «di fare cose che l'insegnante non può fare, o non con altrettanta rapidità» (pag. 48).

Tutto vero e, fino a un certo punto, credibile; ammesso che si accetti di concepire la tecnologia soltanto nei suoi risvolti strumentali. Quanto, infatti, alla logica in base alla quale dal continuo utilizzo si perverrebbe alla consapevolezza e alla riflessività, il documento non contiene alcuna indicazione chiara. Anzi, a tratti presenta un notevole grado di confusione: come quando, illustrando le risorse metodologiche per l'insegnamento della lingua straniera, la *media literacy*– nozione sfaccettata e complessa, che in alcuni paesi ha dato vita a articolati curricula di insegnamento e a straordinarie esperienze di apprendimento – viene pacificamente considerata un metodo fra altri metodi (pag. 58).

Manca, a dare spessore e prospettiva all'utilizzo delle tecnologie per sviluppare consapevolezza e senso del limite in chi le maneggia, qualsiasi riflessione critica, storica, socio-economica, contenutistica: come nascono i media contemporanei? A quali scopi vengono usati? Quali interessi economici e sociali ne fondano la diffusione e l'utilizzo? Quali problemi etici pongono? Di queste e simili domande non c'è alcuna traccia. E se questo può avere senso in relazione ai contenuti (i più "piccoli" forse non potrebbero ancora comprendere a fondo), dovrebbe invece essere al centro assoluto della riflessione didattica e pedagogica rivolta a chi insegna. Ma in qualsiasi box si guardi – nelle esperienze interdisciplinari, nelle indicazioni metodologiche, nelle ibridazioni più svariate – non c'è alcuna traccia di riflessione critica, né spazio per esitazioni e dubbi. La certezza incrollabile è che da questa scuola nuova, piena di tecnologia e priva di domande sulla tecnologia, scaturirà il celeberrimo utilizzo consapevole e il "consumo critico" dei prodotti, di cui si continua a favoleggiare mentre intorno alla scuola fioriscono abusi, strumentalizzazioni, manipolazioni.

Unica eccezione, la Storia. Fra tante altre interessanti e discutibili proposte, Galli Della Loggia prende infatti le distanze dalla filosofia dell'ibridazione, in ragione proprio dei dubbi suscitati da un approccio disinvolto e superficiale al tema delle

tecnologie nella scuola. Si legge quindi a pag. 78:

«Ma resta un punto decisivo: la storia e il suo insegnamento non sono un video o un film storico, né sono sostituibili da alcuna simulazione virtuale. Così come egualmente la storia non può prestarsi a nessuna manipolazione "creativa" da parte degli studenti. Per quanto si voglia rendere interessante il racconto storico esso deve essere anzitutto conosciuto attraverso la spiegazione dell'insegnante o le pagine scritte di un libro. Al contrario di quanto comunemente si pensa l'interazione con contenuti multimediali non è in grado di promuovere il pensiero critico e l'analisi storica».

Un caso unico di mancato allineamento alle idee guida del documento.

Tre problemi

Ragionando sul testo complesso e ambizioso delle Nuove Indicazioni, si corre inevitabilmente il rischio di essere dispersivi. Volendo invece scegliere poche idee da offrire come spunto al dibattito pubblico, indicherei tre questioni:

1) La prima è lo scollamento di questo testo rispetto alla realtà in cui versano le istituzioni educative e scolastiche. In un simile documento è comprensibile, forse necessaria, una tensione per certi aspetti utopistica, capace di spingere le persone che fanno parte della comunità verso un orizzonte ideale, per progredire. Tuttavia, in questo caso lo scenario è tale da rendere addirittura impossibile riconoscere, dietro l'immagine del futuro, i tratti che caratterizzano il presente. Gli esempi sono numerosi: l'intento di costruire ambienti innovativi e promuovere il benessere tramite appendici e arredi tecnologici, in edifici spesso fatiscenti quando non a rischio di crollo, in cui giovani e adulti fanno i loto bisogni in bagni rotti, sporchi e maleodoranti; la leggerezza con cui si parla di "comunità" e "corresponsabilità", in un contesto di relazioni in cui purtroppo si vivono dinamiche di aggressività, violenza e intimidazione fra i diversi soggetti coinvolti nel percorso formativo; la rimozione (fino a una disinvolta falsificazione) delle reali condizioni in cui bambini e bambine fanno esperienza della tecnologia nei contesti familiari e sociali, che non genera affatto serenità e facilità d'uso sotto la sapiente guida delle persone adulte, ma al contrario solitudine, ansia e sfruttamento.

2) Una seconda questione riguarda la famosa "essenzializzazione". Ammesso (e non concesso) che il nozionismo imperi nella scuola attuale, ammesso (e non

concesso) che l'equilibrio fra il tempo trascorso a memorizzare e apprendere conoscenze e quello dedicato a una loro assimilazione intelligente e personale sia effettivamente squilibrato come si evince dalle Indicazioni, qual è la strada giusta da percorrere per non incorrere effettivamente nel rischio che si dice di voler scongiurare? Il rischio cioè di banalizzare e semplificare anziché rendere significative le cose che si sanno e che si sanno fare? Non appare, alla lettura del testo, ben chiaro che cosa significhi realmente "essenzializzare", né sul piano teorico né nei suoi risvolti concreti.

3) Un'ultima questione riguarda l'enfasi con la quale si dà credito all'idea che le tecnologie siano irrinunciabili, al punto da essere considerate uno dei pilastri (verrebbe da dire *il* pilastro) sui quali costruire il nuovo edificio formativo immaginato dagli estensori di questa proposta. Ma se davvero si trattasse di "materiali per il dibattito pubblico", sarebbe bello e educativo ascoltare tutte le voci: quella di chi considera dimostrate le potenzialità di apprendimento accompagnato e mediato dalle tecnologie; quella di chi invece individua nella pervasività dei più diversi supporti tecnologici la causa prima dell'indebolimento del sapere, della capacità di scegliere, della libertà delle persone. In poche parole, proprio di quelle dimensioni della formazione umana che, secondo chi ha scritto il documento, si gioveranno immensamente di una massiccia ibridazione tecnologica dei processi educativi.

In un mondo in cui la disumanità conquista sempre nuovi spazi, l'idea di un "nuovo Umanesimo" non può che affascinarci. Ma sarà bene interrogarci a fondo sui pilastri che ne reggeranno il peso.