

La relazione educativa tra tradizione e nuove tecnologie

Andrea Potestio

Abstract

*This paper proposes, starting from some theoretical issues conveyed by Rousseau's *Émile*, to investigate how and if the educational relationship changes in those processes of teaching-learning that involve the new technologies. Along this direction, it will be analyzed the value of some theoretical categories, such as the spatial and temporal expansion, the loss of physical presence and the informal learning, which are typical features of the educational relationship in e-learning.*

Vi è relazione educativa nell'e-learning? È possibile pensare che il semplice inserimento delle nuove tecnologie nei contesti scolastici e formativi consenta di migliorare le pratiche educative? La struttura essenziale della relazione educativa viene modificata dall'uso delle nuove tecnologie?

Per cercare di rispondere a queste domande, si prenderanno in considerazione alcune categorie che emergono dall'idea di relazione educativa proposta da Rousseau che, teorizzando tra i primi la centralità dell'allievo e l'educazione progressiva, costituisce un punto fondamentale della riflessione pedagogica moderna. Il Ginevrino non descrive una situazione esistente e particolare, ma ha l'ambizione di ipotizzare ciò che dovrebbe accadere in tutte le prassi educative positive. Rousseau, riprendendo i principi metafisici della sua epoca, ragiona sull'essenza dell'azione educativa e tenta di coglierne le strutture fondanti che la costituiscono. Egli, partendo dall'idea che ogni uomo è buono per natura, sostiene che il compito del percorso educativo è permettere la manifestazione della positività originaria di ogni essere umano. Questo percorso non è individuale e solitario, ma prevede la presenza di altri esseri umani che, intenzionalmente, lo guidino. Il *gouverneur* rappresenta il maestro ideale che è in grado di assumere le funzioni della madre e del padre e di condurre il giovane Emilio a diventare un uomo adulto, responsabile e capace di essere «un benefattore, un modello»¹ per gli altri cittadini. Il *gouverneur* assume una funzione etica, in quanto non è solo colui che trasmette le conoscenze o i valori della società nella quale si trova, ma accompagna l'intera vita del suo allievo per portarlo a riconoscere la sua essenza umana più profonda e autentica. Un'essenza che coincide con la consapevolezza della propria singolarità, autonomia, libertà e bontà.

Se la proposta rousseauiana può essere considerata ampiamente condivisibile dal punto di vista teorico e ideale, i problemi iniziano a concretizzarsi nel momento della realizzazione pratica e della decisione delle strategie migliori per mettere in atto le finalità

¹ J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* [1762], in *Œuvres complètes* [O.C.], vol. IV., Bibliothèque de la Pléiade, Editions Gallimard, Paris 1959-1995; tr. it. *Emilio*, Mondadori, Milano 1997, p. 670.

ipotizzate. È possibile superare l'obiezione che considera l'educazione naturale una fantasticheria dell'autore o, al massimo, un esercizio intellettuale?

Rousseau non si limita a dichiarare l'importanza della relazione educativa, ma ne descrive anche le caratteristiche concrete. Tra i diversi spunti che emergono dal testo rousseauiano ci soffermiamo su tre aspetti che possono risultare utili per la nostra riflessione. La prima modalità di relazione educativa riguarda la dilatazione temporale che, per prendere in considerazione l'intera vita dell'allievo, non può consumarsi solo attraverso interventi momentanei e rapidi. Infatti, il *gouverneur* non si occupa solo dei bisogni immediati del suo allievo, ma deve sempre agire in vista di un progetto ampio capace non «di guadagnare tempo, ma di perderne»², quando è necessario. La seconda coinvolge la presenza dell'educatore che, nonostante abbia il compito di vegliare sul proprio allievo, non si deve trasformare in una figura che tende a sostituirlo e a imporre comportamenti e dispositivi rigidi. Non a caso, Rousseau sostiene che «la prima educazione deve essere puramente negativa. Non consiste affatto nell'insegnare la virtù ma nel tutelare il cuore dal vizio e la mente dall'errore»³. Vi sono momenti, come quelli iniziali nella vita del fanciullo, in cui l'educazione piena si manifesta in assenza, attraverso la mancanza di un intervento diretto del *gouverneur*. Non solo. Il fine dell'intero processo è il dissolvimento della relazione educativa nel momento in cui l'allievo sarà in grado, autonomamente, di diventare a sua volta una guida per suo figlio. Ultima modalità significativa nella relazione educativa dell'*Émile* consiste nel contesto non formale e nella decisione di abbandonare le città, le scuole e di avviare il percorso formativo lontano dai luoghi istituzionali che, in quanto tali, hanno un potere negativo e coercitivo. La dilatazione temporale, l'importanza dell'assenza o di una diversa forma della presenza e il ruolo dei contesti non formali rappresentano tre modi, tra gli altri, di pensare la relazione educativa nella proposta rousseauiana. Lo scopo di questo scritto è di utilizzare queste modalità come categorie teoriche che permettono di verificare le condizioni di una reale relazione educativa anche in quelle pratiche di insegnamento moderne che, anche attraverso le nuove tecnologie, si pongono la finalità di promuovere l'autonomia, l'integrità e la libertà dell'allievo.

E-learning e la dilatazione spaziale e temporale

La relazione educativa, per essere tale, deve prevedere almeno due protagonisti che possiedono conoscenze, intenzionalità o ruolo sociale differente, in modo tale che il maestro possa trasmettere qualcosa al suo allievo. Questa condizione può essere temporanea e il maestro, al di fuori di un determinato contesto, può perdere la propria funzione di educatore e, anche, trasformarsi in allievo. Non solo. Vi possono essere relazioni educative non formalizzate, nelle quali colui che insegna si trova a farlo in modo involontario e senza che la sua funzione sia istituzionalizzata, come avviene nelle dinamiche imitative tra coetanei, compagni di classe o amici. Inoltre, ogni processo formativo è sempre mediato dai luoghi, dagli strumenti e dai tempi che lo costituiscono.

Le nuove tecnologie modificano qualcosa della struttura classica della relazione educativa? Si può affermare che le nuove prassi di insegnamento che utilizzano video, computer e la Rete riescono a generare una nuova idea di legame tra maestro e allievo?

² Ivi, p. 94.

³ Ivi, p. 95.

La risposta a queste domande è, nella sostanza, negativa. Questo articolo parte dalla convinzione che l'utilizzo delle nuove tecnologie nei processi di apprendimento non stravolge l'essenza stessa della relazione educativa, ma modifica le forme di mediazione che costituiscono una necessaria modalità della sua manifestazione. L'obiettivo non consiste nel sminuire l'importanza delle trasformazioni prodotte dall'utilizzo delle nuove tecnologie e dalla Rete in ambito educativo e nemmeno affermare la loro neutralità, ma è quello di evitare il determinismo tecnologico. Ossia, come mette bene in evidenza Rivoltella, attribuire alla tecnologia un potere eccessivo «ritenendo che sia sufficiente introdurre dei media nel processo educativo perché in esso la relazione non sia possibile»⁴ o, al contrario, ritenere che l'uso dei nuovi media produca rivoluzioni improvvise e modificazioni neuronali nei soggetti coinvolti⁵.

Non è semplice giungere a una definizione univoca di e-learning, in quanto la letteratura su questo tema, anche se si è sviluppata solo negli ultimi decenni, è molto stratificata. Senza poter approfondire le diverse posizioni sull'argomento, è possibile affermare che l'e-learning non coincide con la didattica a distanza o con i corsi in teleconferenza nei quali il fattore discriminante è la mancanza della condivisione di uno spazio concreto e comune tra allievo e maestro e nemmeno con il semplice uso delle nuove tecnologie. Infatti, la consultazione di un sito on line o l'atto di scaricare documenti dalla Rete non costituisce in sé una pratica formativa, ma un semplice trasferimento di informazioni che non necessariamente prevede una relazione educativa. Ne consegue, come afferma Ardizzone, che nell'e-learning «la dimensione tecnologica [...] diviene solo un descrittore interno alla scelta didattica che viene operata: la "e", dunque designa la quota, assolutamente variabile, di tecnologia che in un dato programma viene implementata»⁶. L'e-learning, quindi, si costituisce a partire e attraverso la relazione educativa tra chi elabora e costruisce i luoghi virtuali, i tempi e i contenuti di un determinato progetto educativo on line e chi vi interagisce e apprende attraverso di essi⁷. La differenza significativa tra un apprendimento classico e l'e-learning risiede nell'utilizzo di forme di mediazione tra allievo e maestro che prevedono un grado variabile di tecnologia. Ma la struttura classica della relazione educativa rimane invariata: il maestro ha utilizzato da sempre oggetti, libri e materiali vari per facilitare il rapporto con gli studenti,

⁴ P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma 2003, p. 132.

⁵ Nell'ultimo decennio si è parlato, in diverse ricerche internazionali, della nascita di una nuova generazione legata alla capacità di utilizzo delle nuove tecnologie. Una nuova generazione che presenta caratteristiche del tutto nuove, anche alcune modificazioni nelle funzioni cerebrali. Prensky, nel 2001, ha introdotto la categoria di "nativi digitali" che, poi recentemente, egli stesso ha messo in discussione. Su questi temi si vedano M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», 2001, vol. 9, 5, pp. 1-6; id., *H. Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 50, 2010, p. 17 e succ.; H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini, Milano 2010 e P. Ferri, *Nativi digitali*, Mondadori, Milano 2011. Per una critica della categoria di "nativi digitali" si vedano B. Bruschi, *Tecnologie e cultura digitale*, in C.M. Fedeli (ed.), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino 2013, pp. 27-46 e P.C. Rivoltella, *Neurodidattica: insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

⁶ P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, cit., p. 132

⁷ Per un approfondimento su diverse sperimentazioni di progetti educativi in ambienti virtuali si veda, a titolo d'esempio, il portale dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa: <http://www.scuola-digitale.it>.

ha predisposto gli spazi in funzione del proprio progetto e si è servito della voce e del corpo per insegnare, ossia ha, da sempre, impiegato le mediazioni che sono necessarie per ogni relazione educativa. Non a caso, Rousseau critica l'utilizzo eccessivo, nel processo educativo, dei segni, dei libri e di tutto ciò che allontana dall'esperienza diretta e dal contatto immediato con il *gouverneur*, ossia coglie il potere delle forme di mediazione che, se pur necessarie, possono assorbire l'attenzione dell'allievo e impedire le finalità educative⁸.

L'affermazione che l'e-learning non modifica l'essenza dell'idea di relazione educativa non vuole ridurre l'importanza della mediazione tecnologica. Ogni media possiede il potere di trasformare ciò che viene mediato, sia il contenuto, sia le modalità attraverso le quali viene veicolato, sia le rappresentazioni dei soggetti coinvolti nel processo e le loro intenzionalità. Tra le possibili trasformazioni che la mediazione tecnologica può contribuire a sviluppare, l'ampliamento dello spazio e del tempo e una loro diversa percezione rappresentano due aspetti, decisivi e interessanti, nell'uso delle nuove tecnologie in ambito educativo.

La telepresenza, la scrittura digitale, le piattaforme dedicate all'e-learning, l'utilizzo di *forum*, *chat*, *blog* e *wiki* costituiscono solo alcuni esempi di sperimentazioni di luoghi virtuali che ampliano le possibilità di ciò che viene pensato, tradizionalmente, come orizzonte spazio-temporale e permettono la realizzazione di alcune possibilità implicite nell'idea stessa di spazio e tempo. Foucault parla di eterotopie, intese come «gli spazi assolutamente altri»⁹ nei quali si intrecciano, in un luogo reale, più spazi e tempi che normalmente dovrebbero essere incompatibili. Il filosofo francese, analizzando l'esperienza dello specchiarsi, definisce lo specchio come «un'eterotopia poiché rende questo posto che occupo, nel momento in cui mi guardo nel vetro, che è a sua volta assolutamente reale, connesso con tutto lo spazio che l'attornia ed è al contempo assolutamente irrealmente poiché è obbligato, per essere percepito, a passare attraverso quel punto virtuale che si trova là in fondo»¹⁰. La descrizione dello specchiarsi può rappresentare, in modo efficace, le dinamiche che si generano negli spazi virtuali. Il soggetto, utilizzando un supporto informatico concreto, un computer, un *tablet*, uno *smartphone*, si trova a interagire in uno spazio virtuale, un *blog*, una *chat* o i *social network*, che gli restituisce una sorta di effetto di ritorno che lo spinge a compiere un movimento riflessivo su di sé¹¹.

L'esempio foucaultiano dello specchio ci permette di comprendere che l'esperienza degli spazi virtuali o immaginari non ha bisogno delle nuove tecnologie, ma, in qualche modo, accompagna la modalità dell'esperire umano. Questo fatto non elimina l'importanza dell'accelerazione che le nuove tecnologie hanno impresso alle possibilità di relazione, nella vita quotidiana, in spazi virtuali, ma impone un pensiero critico che sappia cogliere le

⁸ Sulle forme di mediazioni e di supplemento nella proposta educativa di Rousseau, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola editrice, Brescia 2013.

⁹ M. Foucault, *Les hétérotopies. Les corps utopiques*, Institut National de l'audiovisuel, Paris 2004; tr. it. *Eterotopia*, in AA.VV., *Eterotopia. Luoghi e non-luoghi metropolitani*, Mimesis, Milano 1994, p. 14.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Si pensi anche a spazi virtuali come *Second Life*, nei quali l'utente può interagire con altri attraverso un'identità virtuale, o gli *avatar* che rappresentano proteggendo e mostrando, negli spazi on line, la soggettività reale. Su questi temi si vedano D. Weinberger, *Small pieces loosely joined. A unified theory of the Web*, Perseus publishing, Cambridge, 2002; tr. it. *Arcipelago Web*, Sperling & Kupfer, Milano 2002 e M. Ciastellardi, *Le architetture liquide. Dalle reti del pensiero al pensiero in Rete*, LED, Milano 2009.

modalità epistemiche di mediazione tra le categorie di pensiero tradizionale e quelle contemporanee e sia in grado di evitare le opposizioni forzate tra apocalittici e integrati.

La dilatazione degli spazi che le nuove tecnologie permettono genera una conseguente trasformazione della percezione del tempo. La relazione, sia comunicativa sia educativa, non deve essere, necessariamente, sincrona e prevedere la presenza contemporanea, nello stesso luogo, di chi vi partecipa. Le mediateche, i video e i programmi di condivisione dei documenti e di scrittura collaborativa¹² facilitano lo sviluppo di un tempo asincrono, nel quale le fasi di apprendimento possono avvenire in momenti molto diversificati e senza la diretta presenza di colui che ha prodotto i contenuti. In realtà, ancora una volta, la struttura non è rivoluzionaria rispetto a ciò che avviene tradizionalmente durante la lettura e lo studio di libri, che producono effetti a distanza di anni, secoli e millenni in assenza dell'autore. Non a caso, Platone aveva già individuato i pericoli e anche le potenzialità della scrittura. Le nuove tecnologie, però, aumentano le possibilità già presenti nel testo scritto. Per esempio, attraverso il sistema *wiki* posso produrre ipertesti collaborativi partecipando attivamente al prodotto che può essere pubblicato rapidamente in Rete, attraverso i video e i materiali multimediali posso fare esperienza (vedere, sentire, forse anche toccare) un determinato avvenimento. Il tempo e lo spazio sono dilatati. Ciò che è accaduto nel passato può essere, almeno parzialmente, ripetuto, rivisto e riascoltato e ciò che avviene in un luogo immaginario o molto lontano può essere esperito come prossimo.

Queste trasformazioni come possono essere impiegate in ambito educativo? Come è possibile, a partire dalla dilatazione di spazio e tempo prodotta dalle nuove tecnologie, favorire la relazione educativa e lo sviluppo autonomo, libero e responsabile dell'allievo?

Per tentare di rispondere, anche solo parzialmente a queste domande, è opportuno richiamare l'idea rousseauiana di dilatazione temporale che è insita nella sua proposta di relazione educativa. Il maestro non ha solo il compito di soddisfare i bisogni immediati, ma si deve prefiggere la finalità di costruire progetti ampi che abbiano la forza di favorire lo sviluppo integrale dei propri allievi. In questa direzione, la possibilità di reiterazione delle esperienze didattiche e laboratoriali che le nuove tecnologie offrono può diventare uno strumento efficace per "perdere tempo" e procedere con lentezza. Superando ogni tentazione, insita nell'uso delle nuove tecnologie, di velocizzare i tempi, di rendere le lezioni sempre più brevi e misurabili, anche ai fini della verifica e della rendicontazione burocratica, gli ambienti virtuali possono costituire un invito alla ripetizione delle esperienze. Una ripetizione lenta, per esempio attraverso la visione comune dei video delle lezioni avvenute, per coglierne gli aspetti metodologici significativi e avviare percorsi di autovalutazione critica da parte degli studenti o la costruzione di un ipertesto prodotto dall'intera classe che può essere reso disponibile in Rete, per essere letto e analizzato in momenti differenti dell'attività didattica. Queste pratiche laboratoriali possono favorire gli aspetti di restituzione critica del proprio agire, permettendo agli allievi e ai maestri di confrontarsi su ciò che è avvenuto e sui punti di forza e di debolezza dell'attività.

¹² Negli ultimi anni, l'Web 2.0 ha permesso nuove metodologie di lavoro e di condivisione di documenti e materiali. Le applicazioni 2.0 sono fortemente interattive e non hanno bisogno di essere scaricate sul proprio computer. Ciò che serve è una connessione alla Rete e un supporto informatico (*tablet*, computer, *smartphone*) dotato di *browser* e sistema operativo. In questo modo, si possono utilizzare applicativi come *Dropbox* per organizzare e condividere materiali, *Google Drive* o *Wiki* per scrivere documenti in forma collaborativa e *You Tube* per pubblicarli in Rete.

La dilatazione dello spazio e del tempo che l'utilizzo delle nuove tecnologie consente può facilitare l'affermazione di una didattica laboratoriale, certamente non inedita e inusuale, ma forse mai applicata in modo efficace e coerente nelle pratiche di insegnamento scolastiche. L'idea di didattica laboratoriale non coincide con un'attività svolta in laboratorio, ma, come sostiene Sandrone, assume il significato «di metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo. [...] La didattica laboratoriale, così intesa, diventa un potente generatore di senso per l'allievo che viene accompagnato ad essere attore creativo e responsabile del suo itinerario conoscitivo ed euristico»¹³. Ne consegue che le pratiche formative laboratoriali si distanziano dalla rigida organizzazione scolastica che prevede la suddivisione in classi, in discipline, in ore di insegnamento e la separazione tra materie pratiche e teoriche¹⁴.

In questa direzione, proprio l'e-learning offre diverse e importanti potenzialità che possono essere riprese all'interno di pratiche laboratoriali. Gli studenti, suddivisi in modo flessibile in relazione all'attività che stanno seguendo¹⁵, possono collaborare alla realizzazione di un progetto comune: un ipertesto, un sito web, un video che intersecano le conoscenze e le competenze di diverse discipline. I prodotti possono essere pubblicati su piattaforme on line o su siti. In questo modo, è possibile avere a disposizione archivi di materiale da consultare, sia per la riflessione *a posteriori* dell'attività svolta, sia come documenti per ulteriori esperienze. Questo utilizzo delle nuove tecnologie produce, inevitabili, trasformazioni anche sulla professionalità del docente che, infatti, come il *gouverneur* rousseauiano, non può agire semplicemente come un esperto disciplinare che trasmette contenuti, ma come *magister*¹⁶ che tenta di promuovere lo sviluppo delle potenzialità, della libertà e dell'autonomia di un'altra persona, partendo dalla consapevolezza che questo compito è possibile solo se l'altro riconosce, attivamente, la positività della relazione educativa che si viene a generare.

¹³ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La scuola editrice, Brescia 2012, p. 185.

¹⁴ Bertagna afferma: «la scuola moderna, come è noto, si è costituita e giustificata, negli ultimi secoli sull'idea stessa di separazione. Separazione dalla famiglia, dalla società, dall'ambiente, dall'impresa, fino a categorizzare l'esistenza di una scuola e di un'extrascuola. Separazione, poi, all'interno della scuola stessa, tra docenti, tra discipline di insegnamento, tra aule, tra classi di età, tra orari. [...] Questo paradigma allo stesso tempo istituzionale, epistemologico, metodologico e contenutistico è oggi, tuttavia, messo radicalmente ed irreversibilmente in crisi nella società, nell'economia e nella scuola» (G. Bertagna, *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., pp. 62-63).

¹⁵ Sul tema dell'organizzazione flessibile nella scuola si veda la proposta, inserita nei decreti attuativi della legge delega 53/2003, dei LARSA (Laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti) che permettono un reale superamento della divisione in classi.

¹⁶ Il *magister* (maestro) contiene al suo interno la parola *magis*, ossia il "di più" che l'insegnante deve avere rispetto al suo allievo. Allo stesso tempo, però, il maestro si deve relazionare con il *mysterium*, ossia con la consapevolezza che l'alterità dell'allievo non è mai pienamente misurabile, conoscibile e prevedibile. Per questa ragione, la relazione educativa, se reale, si fonda su uno sforzo reciproco che porta, entrambi, a riconoscere liberamente la positività del legame che si sta generando. Su questi temi, si veda G. Bertagna, *Quale "docente" in quale "scuola"? Dieci anni di incrocio tra riforma degli ordinamenti e della formazione degli insegnanti*, in G. Bertagna, C. Xodo (eds.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, pp. 485-489.

E-tutor e la relazione “in assenza”

Negli ultimi anni, l'interesse riguardante le potenzialità delle nuove tecnologie e il loro utilizzo in ambito educativo, gli investimenti economici delle istituzioni e, anche, una considerevole retorica sembrano considerare l'e-learning come la via principale da perseguire per risolvere i problemi delle nostre istituzioni educative e formative. Si sta assistendo a una fase che può essere chiamata di normalizzazione nell'utilizzo dell'e-learning¹⁷, poiché «nella formazione esso è sicuramente un modello condiviso, un termine di approdo che nessuno si permette di discutere (tranne sacche di resistenza ultraconservatrici)»¹⁸. Rivoltella sottolinea che l'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito formativo ha trovato in questi anni, nella nostra società, dopo una fase di resistenze e di discussioni critiche, un'ampia riconoscibilità che, a volte, sfocia in una retorica eccessiva che considera l'utilizzo di uno strumento tecnologico, di un'applicazione, di un *social network* come un'innovazione nelle pratiche e nelle relazioni educative.

Il fenomeno di normalizzazione è stato facilitato dall'avvento dei modelli di *blended learning*¹⁹ che, in un modo semplicistico, possono essere intesi come pratiche formative che prevedono attività sia in presenza sia a distanza. La diffusione delle piattaforme *blended*, se ha spinto all'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito educativo, comporta anche «il rischio di perdere di vista il significato reale dell'e-learning, di non riuscire più a vedere il suo valore aggiunto rispetto a ciò che e-learning non è»²⁰. Il pericolo è di trovare un modo solo apparentemente diverso per riprodurre metodologie didattiche e pratiche educative tradizionali, neutralizzando le potenzialità innovative, positive e negative, insite nell'e-learning²¹. Ma, in questo caso, quali sono le potenzialità innovative di cui parla? E come si intrecciano con il tema della relazione educativa?

Il tema della normalizzazione e relativa neutralizzazione di alcuni aspetti innovativi dell'e-learning solleva la questione, all'interno della relazione educativa, del passaggio da docente tradizionale a tutor e della possibile assenza fisica o lontananza di colui che gestisce gli apprendimenti. Il *gouverneur* rousseauiano può essere considerato, come abbiamo visto, un tutor che non ha solo compito di trasmettere le conoscenze, né di soddisfare i bisogni immediati, ma deve essere in grado di dosare la presenza e l'assenza, di comprendere quando intervenire, di spingere l'allievo lontano da sé per fare esperienza del mondo e di porre fine alla relazione educativa nel momento opportuno. Rousseau è consapevole dei pericoli insiti durante il percorso educativo e del rischio del fallimento,

¹⁷ In Italia si inizia a parlare di e-learning, senza utilizzare questo nome, intorno alla fine degli anni Novanta grazie alla telematicalità e alla formazione a distanza di terza generazione che permettono lo sviluppo delle sperimentazioni successive. Cfr. G. Trentin, *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna 1998 e A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erikson, Trento 2000.

¹⁸ P.C. Rivoltella (ed.), *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, Carocci, Roma 2006, p. 12.

¹⁹ Per una riflessione sulle diverse tipologie di *blended learning*, si veda H. Singh, *Building effective blended learning programs*, «Issue of Educational technology», vol. 43, 6, 2003, pp. 51-54.

²⁰ P.C. Rivoltella (ed.), *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, cit., p. 12.

²¹ Bruschi sostiene che, spesso, al di là della retorica sull'innovazione dell'e-learning, i processi educativi e le metodologie in atto hanno ripreso quelli delle prassi formative tradizionali: «in generale, si continua a pensare che l'e-learning rappresenti una rottura con il passato e che pertanto si debba modificare completamente il panorama conosciuto, senza però avere ancora a disposizione gli elementi necessari a configurarne uno nuovo. In realtà, come si è cercato di dimostrare, non siamo di fronte a una rottura, ma a una forma di continuità che ammette dei cambiamenti e degli adattamenti» (B. Bruschi, M.L. Ercole, *Strategie per l'e-learning. Progettare e valutare la formazione online*, Carocci, Roma 2005, pp. 41-42).

come testimoniano i *Solitari*²². Un pericolo che appartiene all'idea stessa di relazione educativa, al suo mistero e al fatto che, affinché vi sia autentica educazione, l'allievo deve riconoscere liberamente la positività del suo maestro, della sua testimonianza e dei suoi insegnamenti. Solo, in questo modo, potrà, anche senza il suo maestro, assumersi la responsabilità delle proprie azioni e diventare un uomo completo. Proprio per questa ragione, si potrebbe affermare che una finalità significativa della relazione educativa sia quella di abituare l'allievo alla lontananza e all'assenza del maestro, non in modo improvviso alla fine di un percorso o di un anno scolastico, ma per gradi, durante il processo formativo. In questo aspetto, risiede, forse, una potenzialità significativa dell'e-learning, che riprende una dinamica tipica della didattica laboratoriale, che affida, tradizionalmente, agli studenti spazi di autonomia per gestire i compiti e i progetti assegnati e le relazioni con i compagni.

La letteratura pedagogica degli ultimi anni si è soffermata, con particolare attenzione, sulla figura del tutor in ambienti di apprendimento on line e sulle sue caratteristiche innovative più significative²³. Le funzioni del tutor on line possono essere suddivise, prevalentemente, in due grandi ambiti che indicano differenti tipologie di competenze e conoscenze: il tutor disciplinare e quello di sistema. Il tutor (*e-teacher*) disciplinare è colui che progetta i contenuti e deve possedere conoscenze specifiche nelle discipline affrontate durante il corso. Avrà anche una funzione di supporto nei confronti degli studenti, di feedback, di chiarimento rispetto alle loro attività e di valutazione. Il tutor di sistema (*e-moderator*) rappresenta una figura di mediazione tra i docenti e gli studenti, anima i processi di comunicazione previsti durante il corso (*blog, mail, chat*) e accompagna e supporta gli allievi per il raggiungimento degli obiettivi previsti. Queste ampie tipologie di e-tutor possono coesistere in un progetto di e-learning o, per ragioni economiche e di tempi, il tutor disciplinare può svolgere anche le funzioni di moderatore e di consulente tecnico. A volte, in alcune sperimentazioni di didattica on line si assiste anche a ulteriori sottodivisioni della figura del e-tutor, che possono dare origine a profili professionali molto specifici rivolti ad aiutare lo studente per le operazioni tecnologiche.

Senza poter approfondire, in questa sede, le diverse sperimentazioni di didattica on line che hanno proposto soluzioni interessanti e problematiche in relazione al ruolo dell'e-tutor, ciò che sembra emergere «è la registrazione di un processo in atto di lateralizzazione e di distribuzione dell'identità educativa-formativa. Le funzioni nei sistemi formativi si vanno lateralizzando, perdono di centralità, e insieme se ne evidenzia una distribuzione, dove è chiaro che la perdita di centralità posizionale non implica una perdita della centralità valoriale»²⁴. La perdita di centralità del tutor-formatore non è, anche in questo caso, un fenomeno totalmente innovativo nella relazione educativa. Infatti, l'insistenza della pedagogia moderna, a partire da Rousseau fino alle diverse teorizzazioni delle scuole attive, sull'importanza dell'allievo che deve essere il centro del processo

²² J.J. Rousseau, *Émile et Sophie, ou les solitaires*, in O.C., IV, pp. 881- 924, tr. it. E. Becchi (ed.), *Emilio e Sofia o i solitari*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

²³ Sulle diverse funzioni del tutor in ambienti virtuali si vedano R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2004; B. Kopp, M.C. Matteucci, C. Tomasetto, *E-tutorial support for collaborative online learning: an explorative study on experienced and inexperienced e-tutors*, in «Computer & education», 58, 2012, pp. 12-20 e G. Salomon, *E-moderating. The key to teaching and learning on line*, Kogan Page, London 2000.

²⁴ P.C. Rivoltella (ed.), *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, cit., p. 23

formativo chiedono al docente di ricalibrare la propria funzione e di pensarsi, maggiormente, come colui che è al servizio dell'allievo e non come il depositario istituzionale di un sapere che deve essere veicolato. L'utilizzo delle nuove tecnologie nelle pratiche di apprendimento rende ancora più evidente questo tema classico della relazione educativa.

L'e-tutor si trova a gestire gli spazi di assenza che l'e-learning rende espliciti. Per spazi di assenza si intendono tutti gli aspetti che, nella pratica educativa, il maestro non può controllare e prevedere e che hanno una funzione indiretta sul processo formativo. Per esempio l'e-tutor non ha una funzione esclusiva nel percorso di apprendimento e deve collaborare con altri esperti, di ambito tecnologico, pedagogico o contenutistico, che lo coadiuvano²⁵. Non solo. Il tutor in ambienti telematici può fare affidamento, in modo solo parziale, sul proprio corpo, sulla voce e sulla presenza fisica concreta che gli permettono un controllo diretto su come si sta svolgendo l'apprendimento. Egli, anche se ha predisposto in modo accurato lo spazio virtuale e anche se conosce in profondità gli strumenti tecnologici che utilizza, deve essere in grado di gestire la lontananza visiva dai suoi allievi. Deve avere le competenze necessarie per cogliere i segnali utili, attraverso le *mail*, le *chat* e l'evoluzione dello stato dei lavori, che gli consentono di comprendere come si stanno svolgendo le esperienze formative e gli eventuali problemi che stanno nascendo. Un compito decisamente complesso, tipico della didattica laboratoriale, nella quale, però, il maestro, a differenza dell'e-learning, ha la possibilità di seguire costantemente il proprio allievo, di osservarlo e anche di operare con lui. Un ultimo aspetto significativo, in relazione al tema dell'assenza, nelle funzioni dell'e-tutor è costituito dal *fading*²⁶, ossia dal tentativo di diminuire costantemente il proprio supporto nella pratica educativa per valorizzare l'autonomia e la relazionalità degli allievi nei processi di apprendimento.

La gestione dell'assenza, l'impossibilità di padroneggiare l'intero processo educativo e la dilatazione degli spazi e dei tempi sembrano essere tra gli aspetti più rilevanti e fecondi che l'e-learning può sviluppare all'interno della relazione educativa. Aspetti non totalmente nuovi o rivoluzionari, ma dinamiche che mettono in evidenza alcune possibilità interne all'idea di relazione educativa classica. Infatti, come afferma Bertagna, «è falso sostenere che il virtuale sarebbe contrapposto a reale: semplicemente si ampliano le categorie dell'ontologia classica. [...] Nessuno, tuttavia, può negare che questa "nuvola" tecnologica che avvolge la vita umana nel tempo e l'intero mondo nello spazio manifesti alcuni tratti che non possono non provocare la pedagogia e chiederle un supplemento di teorizzazione»²⁷. Il supplemento di teorizzazione che Bertagna chiede alla pedagogia parte dal desiderio di evitare le opposizioni tra tradizione e innovazione e dalla volontà di superare i facili entusiasmi e atteggiamenti di rifiuto e ostilità nei confronti delle nuove tecnologie.

²⁵ Nell'*Émile*, Rousseau intuisce il problema del rapporto complesso tra le diverse figure che si occupano dei processi educativi di un fanciullo e, senza affrontarlo direttamente, afferma di non essere disposto a dividere la sua autorità sull'allievo con nessun altro, nemmeno con i genitori e, quindi, ipotizza nella finzione narrativa che Emilio sia orfano e che egli stesso abbia «tutte le qualità di un buon *gouverneur*» (J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 29).

²⁶ Sul processo di *fading*, si veda la riflessione di P.C. Rivoltella, *Docente, mentore, tutor. Un quadro di riflessione per le professionalità dell'E-learning*, in P. Crispiani, P.G. Rossi (eds.), *E-learning. Formazione, modelli, proposte*, Armando editore, Roma 2006, pp. 55-74.

²⁷ G. Bertagna, *Per ottimizzare la "rivoluzione" virtuale*, in AA.VV., *L'Educazione tra reale e virtuale. 50° convegno di Scolé*, Editrice la Scuola, Brescia 2012, p. 140.

L'opposizione tra formale e informale

La dilatazione degli spazi e dei tempi e il tema dell'assenza ci hanno permesso di focalizzare alcuni aspetti che l'e-learning, nel momento in cui riesce a costruire reali relazioni educative, può valorizzare in modo efficace. A tal proposito, un ultimo punto rilevante che l'utilizzo delle nuove tecnologie sembra sviluppare riguarda il potenziamento dell'apprendimento informale, che «è dato dall'insieme di tutte le esperienze quotidiane che generano apprendimenti nei vari contesti amicali, lavorativi, famigliari e nel tempo libero, che non presentano alcuna intenzionalità consapevolmente ed esplicitamente educativa. In questa categoria rientrano i gruppi tra pari, le comunità, gli scambi comunicativi e relazionali e tutte quelle esperienze meno socialmente codificabili»²⁸. Ad uno sguardo superficiale, si potrebbe sostenere che le pratiche educative che utilizzano le nuove tecnologie aumentino l'importanza della dimensione informale creando nuovi spazi e nuove potenzialità per la didattica. L'insistenza sul carattere innovativo delle nuove tecnologie, sulla loro flessibilità e connettività spinge a pensare la Rete come un luogo, in sé, educativo e fecondo per la costruzione dei legami sociali. Il rischio di una tale semplificazione porta, per esempio, a considerare i *social network* come strumenti che, dato che permettono l'interazione tra gli utenti, possano facilitare la relazione educativa. Se l'educatore si aggiorna e conosce le nuove tecnologie, riesce ad attirare l'attenzione dell'allievo e a costruire un legame educativo profondo che permette ai giovani di essere partecipi e attivi su argomenti che costituiscono il loro interesse quotidiano. Per questa ragione, le nuove tecnologie possono essere utili per superare le rigide barriere e le norme degli ambienti di apprendimento più formali, caratterizzati da regole, orari, organizzazione e valutazione.

Le conseguenze dirette, in ambito educativo, di queste argomentazioni riduttive sono almeno due. La prima consiste nella celebrazione dell'educazione informale che, in quanto avviene al di fuori delle istituzioni, permette una maggiore valorizzazione della spontaneità, della creatività e della partecipazione dell'allievo²⁹. L'uso delle nuove

²⁸ L. Petti, *Apprendimento informale in Rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 35. La distinzione tra formale, non formale e informale in educazione nasce nel mondo anglosassone e si sviluppa, negli ultimi anni, anche nei documenti ufficiali e nella letteratura scientifica pedagogica. Non è semplice arrivare a una definizione rigida delle tre categorie. Si può affermare che l'informale indica un'esperienza educativa non intenzionale che avviene in luoghi non rivolti a pratiche formative. Si vedano su questi temi A.M. Mariani, *Educazione informale tra adulti*, Unicopli, Milano 1997; P.H. Choomb, *Formal and Non-Formal educations: future strategies*, in C.J. Titmus (eds.), *Lifelong educations for adults. An international book*, Pergamon press, Oxford 1989, pp. 57-60; G. Dimitriadis, *Studying Urban Youth Culture*, Peter Lang, New York 2008; S.B. Heath, *Way with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge 1996 e G. Bonaiuti (ed.), *E-learning 2.0. Il future dell'apprendimento in Rete, tra formale e informale*, Erikson, Trento 2006.

²⁹ Tramma afferma: «l'educazione informale può essere caratterizzata da "naturalità", "spontaneità", "ingenuità", "casualità", ma anche da un'intenzionalità che, pur non giungendo a una riflessività su di sé, sui propri scopi, sulle proprie "didattiche", tende a stimolare apprendimenti diffusi o delimitati. [...] L'educazione informale è potenzialmente presente in ogni luogo d'esperienza (dagli ipermercati ai quartieri periferici, dalle organizzazioni di volontariato alla fruizione dei media)» (S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009, p. 37). Su questo tema si veda anche M.L. Iavarone, *La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale*, in AA.VV., *Questioni di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 28-42.

tecnologie deve, quindi, essere favorito, anche, attraverso esperienze ludiche e cooperative, al di fuori delle attività di apprendimento tipicamente scolastiche, o più formali. La seconda sostiene che il semplice utilizzo di media elettronici negli ambienti educativi formali permette di migliorare la relazione educativa. Insomma, è sufficiente utilizzare la LIM³⁰ o parlare di *Facebook* e *Twitter* per generare un rapporto migliore con gli studenti, introdurre la vita “vera” a scuola e interessarli anche ai contenuti disciplinari classici.

A uno sguardo più approfondito, invece, l’opposizione tra formale e informale in educazione interroga la modalità attraverso la quale una società decide di trasmettere alle nuove generazioni ciò che considera caratterizzante e significativo di sé e della sua tradizione. Ogni relazione educativa è situata in una determinata società e avviene a partire e attraverso regole, principi e valori che appartengono a specifici contesti culturali. Nel Novecento molti studiosi hanno evidenziato il rischio, implicito in ogni sistema educativo, di riprodurre e imporre le ideologie e le disuguaglianze della classe sociale egemone. Bourdieu e Passeron denunciano, con decisione, che l’insegnante è un ingranaggio della società nella quale vive e tende, consapevolmente o inconsapevolmente, a imporre ai suoi allievi, in modo autoritario, la cultura alla quale appartiene. Infatti, «il solo fatto di trasmettere un messaggio in un rapporto di comunicazione pedagogica implica e impone una definizione sociale di quel che merita d’esser trasmesso, del codice nel quale il messaggio deve essere trasmesso, di quelli che hanno il diritto di trasmetterlo, o meglio, di imporre la ricezione»³¹.

Questo è il pericolo interno a ogni forma di relazione educativa formalizzata che, in quanto eterodiretta e programmata, tende a lasciare poco spazio all’alterità e alla libertà dell’allievo. In realtà, lo stesso rischio è presente anche nelle relazioni informali o non formali nel momento in cui, anche senza la struttura rigida delle prassi educative formali, il processo educativo riproduce, in modo stereotipato, i luoghi comuni della cultura di appartenenza e non riesce a mettere in atto la dimensione trasformativa che l’educazione dovrebbe sempre avere. La scelta operata da Rousseau, all’inizio dell’*Émile*, di portare il giovane all’allievo lontano dalla città, dai colleghi e da ogni struttura educativa formale per avviare il percorso di educazione naturale testimonia che il pedagogo ginevrino ha compreso, in profondità, il rischio di riprodurre un’educazione impositiva, basata sulla ripetizione meccanica delle consuetudini settecentesche. Infatti, egli considera estremamente negative le pratiche educative della sua epoca, critica la moda di utilizzare le balie per allattare e curare i neonati, l’uso delle fasce, il disinteresse dei genitori,

³⁰ La LIM (Lavagna interattiva multimediale) costituisce uno degli strumenti più significativi attraverso i quali poter svolgere sperimentazioni di e-learning. Naturalmente l’utilizzo della LIM, in sé, non è sufficiente per migliorare la relazione educativa o le metodologie didattiche a scuola.

³¹ P. Bourdieu e J.C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Les éditions de Minuit, Paris 1970; tr. it. *La riproduzione. Per una teoria del sistema di insegnamento*, Guaraldi, Firenze 2006, p. 157. Su questi temi si veda anche M. Foucault, *Surveiller et punir. La naissance de la prison*, Gallimand, Paris 1975; tr. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976. Interessante è anche la posizione di Durkheim che considera la relazione maestro-allievo come un processo necessario per l’integrazione sociale. Cfr. E. Durkheim, *Education et sociologie*, Alcan, Paris 1924; tr. it. *La sociologia e l’educazione*, Newton Compton, Roma 1971. Sulle diverse interpretazioni della relazione educativa M. Postic, *La relation éducative*, Presses Universitaires de France, Paris 1979; tr. it. *La relazione educativa*, Armando, Roma 1983.

l'obbligo di studiare a memoria e un insegnamento lontano dall'esperienza e dall'interesse dei fanciulli.

L'intero percorso educativo dell'*Émile* è finalizzato a formare un essere umano consapevole della propria unicità e bontà. Emilio, dopo aver sposato Sofia ed essere diventato padre, non si è trasformato nel cittadino delle società classiche che s'identifica nella patria e nemmeno nell'individuo moderno che si adegua a regole e dispositivi, ma è un uomo libero e autonomo che, pur decidendo di vivere in una nazione e di rispettarne le leggi, è consapevole della propria singolarità positiva e cerca di manifestarla in azioni consapevoli. Questa è la finalità più autentica di una relazione educativa che è in grado di valorizzare le potenzialità innovative di ogni essere umano. Il *gouverneur* rousseauiano è, quindi, consapevole che, come afferma San Tommaso, «vale di più illuminare piuttosto che limitarsi a risplendere»³². Egli guida il suo allievo, mettendosi al suo servizio e progettando un percorso flessibile che ha come finalità somma la valorizzazione delle sue potenzialità. Per realizzare questa finalità, non è sufficiente abbandonare la città e spostarsi in un contesto non formalizzato, ma è necessario anche progettare gli spazi, osservare l'allievo ed equilibrare la presenza e l'assenza del maestro. Negli ambienti educativi sia formali sia informali, al di là del grado di complessità e di rigidità organizzativa, la relazione educativa esiste ed è positiva, ossia trasformativa del reale, solo se è in grado di riconoscere, accettare e accompagnare, senza sostituzioni e imposizioni, il "nuovo" che è presente nell'alterità di ogni allievo. E l'e-learning? Come può favorire questa caratteristica della relazione educativa?

Le nuove tecnologie utilizzate in ambito educativo non rappresentano il "nuovo", l'originale, l'innovativo e l'evento e non sono sufficienti per istaurare una relazione educativa. Non possono essere pensate come strumenti capaci di erogare educazione informale che può stimolare, illusoriamente, la spontaneità e la creatività. Esse, al contrario, come sostiene anche Rivoltella parlando di "fase di normalizzazione", sono la manifestazione della nostra cultura e sono esposte a tutti i rischi di irrigidimento e formalizzazione eccessiva presenti in ogni didattica utilizzata in un sistema educativo. Ma possiedono, al loro interno, anche alcune potenzialità, come la dilatazione degli spazi e dei tempi, la possibilità di ripetizione, la gestione dell'assenza, che possono favorire una paziente riflessione pedagogica e una, altrettanto paziente, progettazione educativa per permettere la messa in atto di relazioni educative laboratoriali, volte a valorizzare il riconoscimento e la manifestazione della libertà, dell'autonomia e della responsabilità di ogni essere umano.

Andrea Potestio

(Assegnista di ricerca – Università degli studi di Bergamo)

³² S. Tommaso, in *Summa Theologica*, II-II, q. 188, a. 6, resp.