

MENSILE PER INSEGNANTI GENITORI E STUDENTI FONDATO DA ALFREDO VINCIGUERRA
APRILE 2021 || NUMERO 611 || ANNO XLVI || EURO 5,00

TUTTOSCUOLA

LA SCUOLA CHE SOGNIAMO /7

È DELLE ALLEANZE,
CONNESSA ALLA VITA
E AL LAVORO

INTERVISTA AL MINISTRO BIANCHI
**«Una conferenza
nazionale sulla scuola
a novembre»**





DAD ED EMERGENZA EDUCATIVA

Limitare i danni, potenziare i vantaggi

La temuta terza ondata pandemica si sta verificando, anche se è viva la speranza che essa venga contenuta mediante gli strumenti, oramai consueti, dei dispositivi individuali e del distanziamento, ma soprattutto con la progressiva accelerazione della campagna vaccinale.

Nel frattempo la Didattica a Distanza continua ad essere uno (lo) strumento di riferimento per affrontare l'emergenza educativa, dando continuità ai percorsi di istruzione e

ROBERTO FRANCHINI*

formazione degli adolescenti. A non sottovalutare i rischi connessi a questa operazione, nelle orecchie di tutti risuona un doppio grido d'allarme: da una parte l'ONU, con il Policy Brief di agosto 2020, ha ammonito a non sottovalutare il rischio che una semplice crisi dei sistemi di istruzione si trasformi in una catastrofe generazionale, che limita o impedisce l'accesso al diritto dei diritti, quello all'educazione: quando

il sistema educativo collassa, afferma il pamphlet, la società intera viene minata nelle sue stesse fondamenta, in termini di pace e prosperità; dall'altra Papa Francesco, nell'ormai celeberrimo discorso agli Ambasciatori di tutto il mondo, afferma che la catastrofe educativa è già in atto, e che dunque davanti ad essa "non è possibile rimanere inerti, per il bene delle future generazioni e dell'intera società".

La DAD rappresenta un fattore di rischio? Se sì, perché? e quale tipo di

rischi? e per chi, in particolare? Ancora, come è possibile contenere questi rischi? ci sono anche dei potenziali vantaggi? Se sì, quali? e a quali condizioni?

Partiamo da un'affermazione lapidaria nella sua semplicità: la DAD indebolisce il fattore relazionale interno alla dinamica del rapporto tra insegnamento e apprendimento. Attenzione: non è la tecnologia di per sé a indebolire il fattore relazionale, ma il suo utilizzo in modalità remota, che sottrae pienezza di spazio, tempo e sensorialità al rapporto educativo.

Naturalmente non tutte le funzioni didattiche richiedono una piena "immersione" spazio-temporale. Per fare un esempio, la mera trasmissione di informazioni (la lezione), può facilmente, e potenzialmente senza danni, essere "importata" dentro al contenitore della DAD. Essa infatti richiede un canale di trasmissione per così dire "povero", strettamente legato alla produzione verbale e all'ascolto, sostenuto da elementi visivi, che tuttavia sono per lo più facilmente condivisibili con le potenti piattaforme oggi a disposizione.

Proprio per questa sua attitudine, le prime evidenze ci raccontano che la DAD, nella modalità sincrona, è utilizzata prevalentemente, se non esclusivamente, per fare lezione, funzione per la quale essa si presta pressoché in modo perfetto. Ma la lezione, già prima del COVID, rappresentava e rappresenta uno strumento didattico povero di elementi relazionali, standardizzato e poco inclusivo.

Ecco dunque ciò che probabilmente stiamo iniziando a comprendere e toccare con mano: come il COVID-19 sfrutta le debolezze del corpo umano, attaccandole; come l'emergenza pandemica mette sotto la lente le vulnerabilità economiche e sociali, inasprendole; così la DAD ingigantisce e amplifica i limiti del modello frontale, evidenziando problematiche che erano già esperibili

prima del COVID, e che genericamente potremmo ricondurre ai temi dell'inclusione e della personalizzazione.

La lezione frontale, prima, e la DAD (almeno quella che si è più diffusa), ora, favoriscono un modello didattico centrato su colui che insegna e sulle cose che egli ha da insegnare, e non su colui che apprende, e sulle competenze che egli deve apprendere. La DAD, come strumento "sostitutivo", surrogato virtuale della classe, risponde in modo efficiente alla preoccupazione di "sparare" sugli alunni una serie di enunciati, magari in modo convincente, o persino dialogico e partecipativo, ma comunque centrato su contenuti standard.

E la standardizzazione, come è noto, è il contrario della personalizzazione... ecco allora che la DAD potrebbe aumentare le differenze, rappresentando uno strumento utile, persino un facilitatore, per alunni in grado di ascoltare e comprendere, ma al contempo una barriera per gli alunni che, con un adagio oggi in voga, presentano Bisogni Educativi Speciali, oppure più semplicemente

versano in uno stato di demotivazione.

Come affrontare dunque il concreto rischio di un aumento delle disuguaglianze, ulteriormente inasprito dal cosiddetto *digital divide*? Si tratta di una questione complessa, che sfida la creatività dell'uomo, mentre aumenta l'importanza del fattore tecnologico. Di fronte al dispiegamento delle enormi potenzialità dei nuovi dispositivi, occorre chiedersi che cosa di *umano* il docente è in grado di aggiungere, proprio mentre trae profitto dalla tecnologia. Per dirla in altri termini, la presenza massiva della tecnologia potrebbe dispiegare uno scenario entro il quale diventa possibile per il docente spostare l'attenzione sul fattore relazionale, lasciando che le macchine eseguano al suo posto le operazioni, ripetitive e standardizzate, che prima agiva in prima persona.

Nell'equilibrio tra sincrono e asincrono, alcune linee per limitare i danni e massimizzare i vantaggi potrebbero dunque essere le seguenti:

- delegare le funzioni e i contenuti standard alla tecnologia, mediante

segue a pag. 22





segue da pag. 19

- ▶ la predisposizione di *repository* ove sia possibile rintracciare in modo asincrono videolezioni, tutorial, saggi, articoli, ecc., sul modello delle *flipped classroom*;
- dedicare brevi spazi sincroni e/o una chat dedicata per le domande di chiarimento/approfondimento che potrebbero dover fare gli studenti dopo aver fruito del materiale asincrono;
- nel tempo sincrono, organizzare mandati di lavoro (compiti di realtà), suddividendo la classe in piccoli gruppi cooperativi, di massimo tre-quattro studenti, grazie all'utilizzo dei canali o stanze messi a disposizione dalle piattaforme;
- a seconda delle circostanze, organizzare i gruppi in modo eterogeneo, ovvero prevedendo la presenza di studenti competenti (anche digitalmente) al fianco di studenti in difficoltà, oppure gruppi omogenei (gruppi di livello), potendo così "abbandonare" alcuni gruppi al lavoro autonomo, per dedicare tutte le energie educati-

ve a gruppi di studenti con specifiche difficoltà;

- ove possibile, prevedere la presenza a scuola di gruppi di studenti, selezionati in base a difficoltà specifiche (gruppi di livello), oppure in base all'indisponibilità di tecnologie o di connettività.

Tutte le linee appena descritte obbediscono ad un principio dell'educazione speciale, che può essere ricondotto al ben noto adagio di don Lorenzo Milani: "non è giusto far parti uguali tra diseguali". Mai come oggi, probabilmente, occorre far valere questo motto, potenziando al massimo grado la dinamica della personalizzazione. Per alcuni studenti, infatti, la DAD è davvero un utile strumento di continuità, facilitatore di apprendimenti, pur con le innegabili criticità, legate soprattutto agli aspetti dell'appartenenza e della socializzazione. A questo tipo di studenti il docente può, seppur con trepidazione, dedicare meno attenzione, dando fiducia alla loro autonomia e autodeterminazione.

Per altri studenti, invece, la DAD

può diventare una barriera significativa, un ostacolo agli apprendimenti, e questo per ragioni diverse, che possono andare dalla demotivazione alla presenza di Bisogni Educativi Speciali, dal digital divide alle problematiche familiari e contestuali. Per questi studenti il fattore umano diventa determinante, sia a livello personale, in termini di supporto, attenzione e progettazione personalizzata, che a livello istituzionale, in termini di flessibilità organizzativa.

La scuola inclusiva, come emerge dall'Index for Inclusion, è una realtà doppiamente plastica e versatile, in grado di modificare sia il curriculum esplicito, mediante la predisposizione di un'offerta educativa ampia e diversificata, che il curriculum implicito, mediante la rimodulazione di variabili organizzative come gli spazi (tra presenza e remoto), i tempi e le modalità di raggruppamento. Anche sotto questo profilo l'attuale crisi del sistema educativo potrebbe condurci ad un intelligente ripensamento del modo di "fare scuola", facendo tesoro dell'esperienza di questi ▶

segue a pag. 24

A distanza: insegnare e apprendere

GABRIELLA AGRUSTI

Di recente si è affacciato nel panorama italiano, prepotente come tutti i cambiamenti imposti dalla contingenza, un altro modo di fare scuola, che prende le vesti multiformi della didattica a distanza. Anicia ha pubblicato su questo tema un testo agile ed efficace di Benedetto Vertecchi, esponente di rilievo del pensiero pedagogico di matrice sperimentale, del quale sono noti i molti contributi sull'istruzione a distanza, dapprima introdotta, pionieristicamente in Italia, con corsi di perfezionamento universitari per corrispondenza e successivamente studiata nei suoi sviluppi tecnologici di individualizzazione più avanzati attraverso numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali.

Il libro *A distanza: insegnare e apprendere* presenta in cinque capitoli le premesse logico-concettuali che sottostanno a qualsiasi attività di progettazione di percorsi di istruzione a distanza, collegandole opportunamente alle grandi questioni di fondo della didattica e ai modelli teorici di riferimento e riportandole, con un lessico accessibile e con attività di riflessione e progettazione guidata, ai problemi quotidiani degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado.

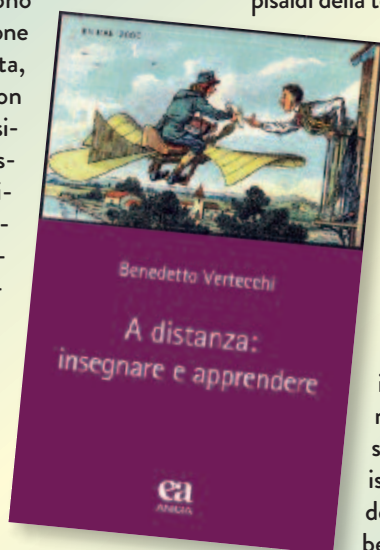
L'idea di fondo di leggere l'istruzione a distanza come una forma di scuola (e non viceversa, come pure spesso si sente dire) permette di incastonare - e avviare a soluzione - problemi legati all'esigenza di un sostegno individualizzato, alla continuità tra istruzione scolastica e istruzione a distanza, alla tentazione semplicistica di appiattire sull'autodidattismo lo stu-

diare in modalità asincrona. La necessità di stabilire un rapporto tra discente e docente e tra pari durante le attività di apprendimento richiede una concettualizzazione non trasmissiva e realmente dialogica dell'apprendimento, seppur consapevole dei limiti della comunicazione nella didattica a distanza e delle sue specificità.

L'argomentazione sostenuta da Vertecchi si dipana in modo organico e puntuale attraverso i maggiori capisaldi della teoria della mediazione didattica, ponendo in risalto le teorie implicite che spesso guidano l'azione educativa, sia essa in presenza, a distanza o in forme miste: una fra tutte quella che legge in chiave deterministica la concomitanza di attitudine e livello di apprendimento raggiunto. Sferzante e condivisibile la critica al *nuovismo* e al *messianesimo tecnologico*, che considera in modo acritico e senza alcuna verifica sperimentale le innovazioni di recente introduzione. Tale critica consente di rimarcare come le scelte didattiche imposte dalla progettazione di un percorso di istruzione a distanza non possano e non debbano fondarsi su spinte ideologiche, bensì richiedano la ricomposizione coerente di tutte le soluzioni in funzione delle

esigenze del discente e degli obiettivi di formazione. Seguendo quindi il modello interpretativo di Johan Clauberg, in *Logica vetus et nova*, il libro guida il lettore nella costruzione dei tre pilastri dell'azione didattica: che cosa si debba insegnare e perché, quali siano le caratteristiche del mittente e del destinatario del messaggio di istruzione e, da ultimo, in che modo sia preferibile comunicare tale messaggio. ■

Benedetto Vertecchi, *A distanza: insegnare e apprendere*, Roma, Edizioni Anicia, 2021



segue da pag. 22

► mesi per anticipare la transizione verso un modello che, paradossalmente, faccia della tecnologia una leva per la creatività, la relazione e l'inclusione, superando definitivamente il paradigma standard.

La DaD, in questa logica, rappresenta soltanto un provvisorio e utile

strumento, in grado, proprio per la sua non definitività, di avviare una transizione epocale, fecondo nel suo indicare la strada verso nuove modalità di apprendimento attivo e inclusivo. ■

* Docente università cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia

¹ Questa opportunità, come è noto, è stata di recente legittimata dalla Nota del Ministero dell'Istruzione 343/2021, in applicazione del DPCM del 2 marzo.

² Tony Booth, *Mel Ainscow (2021), Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Firenze.