

Costruire “teste ben fatte” con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall’emergenza

COSIMO DI BARI

Docente a contratto - Università di Parma

Corresponding author: cosimo.dibari@unipr.it

Abstract. The article deals with the topic of distance learning and reflects on the strategies to promote critical thinking. The emergency of Covid 19 pandemic suddenly forced the school to deal with the use of technologies, even if many teachers weren't ready to set their lesson on-line. The text reflects on the contemporary didactic and tries to identify the features that teaching should have to promote the building of “*tbi-en faits*” heads.

Keywords. Distance Learning - Critical Thinking - Covid 19 - School and Technologies - Contemporary Didactic

1. La didattica a distanza: “imposta” o “progettata”?

Da quando, nel marzo 2020, si è manifestata l’esigenza di limitare i contatti tra soggetti per contenere la pandemia in corso, la sigla “DaD” è diventata protagonista tra organi di informazione, *talk show* televisivi e discussioni (in presenza, ma anche virtuali, attraverso i social network) tra i genitori. Queste pagine, senza fermarsi alla contingenza dei mesi contrassegnati dalla presenza del Covid-19, cercano di riflettere da una prospettiva pedagogica su cosa significhi concretamente fare didattica a distanza a scuola e nell’università e su quali strategie possano essere adottate per rendere tale insegnamento realmente critico.

L’etimologia dell’aggettivo “critico” rimanda al greco *kritiké* e fa riferimento all’arte o alla scienza del giudicare, secondo i principi del vero, del buono e del bello, le opere dell’ingegno¹: una dimensione critica della didattica dovrebbe implicare la capacità del soggetto di acquisire un punto di vista personale, autonomo e riflessivo rispetto agli argomenti trattati e far sì che tale atteggiamento si applichi alle future esperienze. Si tratta di una sfida di “lunga durata” per la scuola, e di una sfida della quale dovrebbe farsi carico la pedagogia critica, chiamata a esercizi di riflessività radicale e totale, attraverso il decostruire, l’interpretare, il ricostruire guidato *da* e pensato *su* l’intenzionalità del pedagogico².

¹ Voce *Critica*, G. Devoto, *Dizionario Etimologico*, Firenze, Le Monnier, 1968.

² F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, Utet, 2006.

L'impatto delle tecnologie sulla didattica dovrebbe essere studiato senza pregiudizi e senza forme di determinismo, che rischiano di produrre "falsi miti": l'innovazione tecnologico-educativa è un fatto multidimensionale e complesso³, che, come sottolinea Larry Cuban già nel 1986, necessita di essere studiato a partire da fattori che riguardino l'accessibilità e la qualità delle strumentazioni, ma anche le dimensioni di carattere organizzativo e socio-culturale⁴.

Tra le conseguenze più evidenti della didattica a distanza vi è l'impossibilità che i corpi dei soggetti coinvolti siano simultaneamente presenti in un unico contesto, come invece avviene all'interno dell'aula nella didattica in presenza: occorre pertanto essere consapevoli che uno dei primi rischi è rappresentato dal perdere almeno parte del potenziale formativo che la corporeità offre alla relazione tra soggetti⁵. La possibilità di stabilire un "contatto" (che non necessariamente, anzi raramente, era un contatto tattile nelle situazioni in presenza) viene veicolata esclusivamente da strumenti tecnologici, che limitano le possibilità dell'udito e della vista.

Per quanto la possibilità di vedere e ascoltare l'insegnante (i due sensi maggiormente in gioco nella situazione in presenza) possano potenzialmente essere mantenute anche a distanza grazie ai collegamenti sincroni sulle varie piattaforme in uso, a distanza può risultare più complesso mantenere a lungo l'attenzione, sia perché osservare uno schermo può essere paragonato all'incontro col volto e il corpo del docente in presenza, ma anche perché in una situazione di connessione in rete dalla propria abitazione aumentano le possibili distrazioni.

Buona parte dei rischi di deriva che riguardano la didattica a distanza esistono anche nella didattica in presenza: si pensi, ad esempio, alla possibilità di realizzare lezioni che non prevedano interazione con gli studenti, di offrire spiegazioni poco interessanti, di non coinvolgere tutti, di impostare strategie esclusivamente trasmissive che non attivano processi di costruzione delle conoscenze; di non promuovere la collaborazione tra studenti. Si può notare come tutti questi rischi della didattica on-line siano ampliati e anche per il docente più sensibile nel cercare strategie per favorire la partecipazione di tutti può diventare più impegnativo riuscire a cogliere tutti i segnali comunicativi che provengono dagli studenti.

Al tempo stesso, la propensione alla partecipazione può essere inibita anche in quegli studenti che solitamente sono portati ad intervenire durante le lezioni in aula. Complessa può anche risultare l'organizzazione di lavori di gruppo: anche di fronte alla possibilità (offerte da alcuni portali) di allestire sottogruppi di lavoro, occorre una specifica e coerente progettazione per riuscire a promuovere le forme di *cooperative learning* realizzabili in presenza.

Preso consapevolezza di quali possano essere i rischi della didattica a distanza, dopo averli confrontati coi rischi della didattica in presenza, come insegnano le ricerche sociologiche sul tema⁶, è possibile cercare di adoperarsi per diffondere una forte consapevolezza dei rischi e per progettare strategie affinché essi si trasformino in opportunità. Si

³ M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio*, Pisa, ETS, 2011.

⁴ L. Cuban, *Teacher and machines*, New York, Teacher College Press, 1986.

⁵ A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità*, Milano, Unicopli, 2004.

⁶ U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2013; S. Livingstone, *Ragazzi online*, Milano, Vita & Pensiero, 2011.

rende pertanto necessario uno sguardo decostruttivo che vada a far emergere pregiudizi, impliciti, impensati della didattica a distanza, smontando e ricostruendo le strategie di insegnamento⁷. Ad esempio, è opportuno sottolineare come non solo introdurre nuove tecnologie nella scuola non significa in sé implicare cambiamenti migliorativi nella didattica⁸, ma in assenza di un’adeguata progettualità e intenzionalità educativa, la didattica a distanza corre il rischio di mantenere e perfino ampliare i “cattivi vizi” della didattica in presenza⁹.

Nel documento del MIUR del 28 maggio 2020 si sostiene che la didattica a distanza abbia “rappresentato una risposta pronta ed efficace delle scuole” di fronte all’emergenza della pandemia e abbia “determinato un’accelerazione di nuove competenze del personale scolastico e degli studenti”, ma al tempo stesso si sottolinea l’esigenza che, anche in situazioni emergenziali, essa possa in futuro rappresentare un momento integrativo e non sostitutivo della didattica in presenza¹⁰: le pagine che seguono cercano pertanto di riflettere, tanto nella prospettiva scolastica quanto in quella universitaria, intorno alla didattica a distanza in termini di arricchimento di quella in presenza.

2. Nuovi spazi, nuovi tempi

Nel progettare la didattica a distanza è necessario pensare a efficaci strategie per allestire nuovi spazi digitali e per gestire del tempo dell’insegnamento. Due obiettivi possono essere considerati prioritari: da un lato cercare di replicare on-line quegli ambienti e quei tempi che caratterizzano la didattica in presenza e che risultano fondamentali per la trasmissione, per condivisione, la costruzione e per la negoziazione della conoscenza; dall’altro, occorre pensare a come gli spazi digitali e le nuove forme di gestione del tempo possano ampliare le possibilità ed arricchire le potenzialità formative, anche nell’ottica di promuovere un pensiero critico tra gli studenti¹¹. Significa, dunque, favorire anche attraverso le tecnologie forme di “comunicazione formativa”, veicolate attraverso i dispositivi dell’empatia, dell’ascolto, del sostegno e del dialogo¹².

In prima istanza si rende necessario mantenere vive, almeno in parte, quelle forme di contatto e di relazione educativa che animano la didattica in presenza e cercare di allestire spazi che riescano a sopperire alla mancanza di compresenza. Se la classe solitamente è l’ambiente della scuola che più ha mantenuto uniforme la sua struttura nel corso dei decenni¹³, senza dubbio nell’impostare una lezione a distanza è necessario progettare

⁷ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.

⁸ A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci, 2016.

⁹ Sul tema, cfr. V. Midoro, *La scuola ai tempi del digitale*, Milano, Franco Angeli, 2016; E. Barbuto, *La didattica a distanza*; P. Ferri, S. Moriggi, *A scuola con le tecnologie*; V. Castello, D. Pepe, *Apprendimento e nuove tecnologie*, Milano, Franco Angeli, 2010; M. Ranieri, *Tecnologie per educatori socio-pedagogici*, Roma, Carocci, 2020; P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *Tecnologie per l’educazione*, Torino, Pearson, 2019.

¹⁰ Comitato Tecnico Scientifico della Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Modalità di ripresa delle attività didattiche del prossimo anno scolastico*, 28 maggio 2020, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/DOCUMENTO+TECNICO+SULL%E2%80%99IPOTESI+DI+RIMODULAZIONE+DELLE+MISURE+CONTENITIVE+NEL+SETTORE+SCOLASTICO.pdf/8d3ca845-d7a7-d691-ec78-1c1ac5e5da53?t=1590689741359>

¹¹ P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

¹² A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2012.

¹³ G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo, 2007.

in modo nuovo lo spazio e pensare a strategie che possano garantire la partecipazione, l'interazione ma anche l'ascolto di tutti i partecipanti all'interno dell'ambiente digitale. In questa ottica, diventa urgente garantire un *feedback* da parte degli studenti ai docenti: questo non è possibile soltanto con l'accensione della webcam, anche perché vedere 20 o più webcam attive mentre si svolge una spiegazione o una conferenza non è certo un'esperienza paragonabile ad avere di fronte fisicamente altrettanti volti e altrettanti corpi. Garantire un efficace *feedback* dovrebbe significare progettare interventi didattici la cui durata è più contenuta nel tempo (venti-trenta minuti, al massimo) ed estendere poi la "presenza virtuale" del docente anche nei momenti in cui non è prevista una didattica sincrona, attraverso la richiesta di attività e interazioni che possano essere svolte dagli allievi in autonomia, durante altri momenti della giornata.

Per questo si rende fondamentale la presenza di un tutor che accompagni la didattica e che rappresenti un'interfaccia tra gli studenti e gli allievi, garantendo un riscontro e un dialogo costruttivo rispetto alle attività, animando al tempo stesso le discussioni che si sviluppano all'interno delle sezioni della piattaforma. Se ciò è sempre auspicabile per la didattica universitaria, nella didattica scolastica è pressoché impossibile che avvenga: spetta all'insegnante progettare attività che possano prevedere una gestione e un'animazione in modo "sostenibile".

Un aspetto fondamentale legato agli ambienti digitali riguarda anche la socialità. Si promuovono istruzione, educazione e formazione e dunque si fa didattica critica grazie anche alle relazioni che intessono tra loro gli studenti e grazie al senso di comunità che una scuola (o un'università) in presenza riesce ad offrire agli allievi. Nel passaggio alla didattica a distanza, sono i canali di comunicazione non ufficiali (come ad esempio un gruppo di messaggistica istantanea o di un social network) i canali adeguati per mantenere vivi quegli spazi di reciproco arricchimento? Per quanto gli adolescenti abitino in modo più attivo di quanto ritiene il senso comune questi spazi virtuali, come sottolineano gli studi Danah Boyd, essi difficilmente riescono a risolvere le disuguaglianze sociali e anzi finiscono per amplificarle¹⁴; al tempo stesso, in assenza di un coordinamento e di una progettualità pedagogica difficilmente si possono promuovere forme di partecipazione democratica e di creazione di comunità in cui i partecipanti assumono un ruolo attivo. I canali non ufficiali dovrebbero essere integrati da canali comunicativi ufficiali – che possono essere progettati proprio all'interno delle piattaforme scelte per la DaD – nei quali il docente (o, quando possibile, il tutor) assume un ruolo di coordinatore e di amministratore delle discussioni: una sorta di "cortile" dell'aula virtuale, in cui gestire tempi di "ricreazione" che siano comunque caratterizzati da forme di socialità, di comunità, di condivisione delle esperienze e delle emozioni scolastiche e universitarie.

Accanto a questi spazi che replicano gli spazi "tradizionali", è auspicabile progettare spazi "nuovi", inediti o comunque più rari nella didattica in presenza. Ad esempio, la possibilità di pensare a spazi "Wiki" in cui gli studenti collaborino a più mani nella stesura di un testo; o, ancora, alla possibilità di prevedere Forum o Sondaggi nei quali ciascuno possa offrire un contributo alla riflessione e si possa innescare un dialogo tra studenti che arricchisca il punto di vista di tutti sugli argomenti trattati e che renda meno trasmissivo l'insegnamento, favorendo forme di co-costruzione della conoscenza.

¹⁴ D. Boyd, *It's complicated*, Roma, Castelvechi, 2015.

Alcune riflessioni sono necessarie anche intorno alla gestione del tempo della didattica a distanza: non vi è più soltanto il tempo del sincrono dedicato alla spiegazione, alle attività e alle interrogazioni, contrapposto al tempo dell’asincrono, dedicato ai compiti da svolgere a casa: la didattica può avvenire anche in modalità asincrona, attraverso le proposte di contenuti e collegamenti, le richieste di approfondimento e le interazioni che possono realizzarsi a prescindere dalla costante compresenza di studenti e allievi nello spazio digitale della piattaforma utilizzata. Se da un lato questo comporta necessariamente una maggiore difficoltà nell’organizzazione delle proprie attività per lo studente, dall’altro può essere colto come un’opportunità: un compito, o meglio “metacomito”, per il docente può diventare quello di offrire all’allievo suggerimenti per progettare strategie personali di gestione del tempo nell’organizzazione dell’attività, favorendo in lui forme di autoregolazione. Si tratta di un compito complesso, che rischia di essere possibile e attuabile per gli studenti che già riescono a gestire efficacemente il loro tempo dello studio e di discriminare quelli che incontrano difficoltà a riguardo; ma, al tempo stesso, si tratta di una delle principali sfide per il docente nella didattica a distanza perché è auspicabile cercare di promuovere per tutti forme di autoregolazione, autogestione e autocontrollo.

3. Educare con e agli strumenti tecnologici

Un compito costante, non solo per la didattica a distanza ma anche per quella in presenza, dovrebbe essere quello di promuovere tra gli allievi uno sguardo critico rispetto agli strumenti che vengono utilizzati per trasmettere e costruire il sapere. Già tra i principi dell’educazione socratica si può ritrovare l’appello affinché l’allievo non si limiti ad apprendere ciò che viene riportato in un libro da un autore, ma sviluppi un’ottica critica verso quel punto di vista, non ottenga soltanto risposte univoche, ma vada anche alla ricerca di domande che, partendo dal pre-testo della lettura appena avvenuta, possano aumentare la capacità di farsi una propria idea¹⁵. Si tratta di riflessioni che si ritrovano in molti pensatori: si pensi all’educazione liberale auspicata da Martha Craven Nussbaum¹⁶ o all’invito a formare una testa ben fatta di Edgar Morin¹⁷. E riflessioni che, se calibrate sui nuovi strumenti, possono suggerire come la didattica sia chiamata a integrare il digitale fino a considerarlo uno strumento e un “ambiente” utile, consentendo agli studenti non solo di usarli superficialmente, ma anche di riflettere su di essi, per capire quali siano le strategie che rendano i loro linguaggi realmente utili per promuovere il pensiero e la creatività¹⁸.

Lo stesso sguardo critico verso lo strumento dovrebbe essere riservato alla didattica a distanza: essa dovrebbe essere calibrata in modo da far comprendere quali sono le strutture e le funzioni degli strumenti adoperati per istruire, educare e formare. La didattica a distanza dovrebbe pertanto essere declinata sempre anche come una didattica critica delle nuove tecnologie – una “critica della ragione informatica”¹⁹ – per promuov-

¹⁵ Platone, *Fedro*, Milano, Feltrinelli, 2016.

¹⁶ M. C. Nussbaum, *Coltivare l’umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.

¹⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R.Cortina, 1999.

¹⁸ F. Schirrmacher, *La libertà ritrovata*, Torino, Codice, 2010.

¹⁹ T. Maldonado, *Critica della ragione informatica*, Milano, Feltrinelli, 1997.

vere l'acquisizione di competenza digitale, intesa non solo come padronanza degli strumenti a livello tecnologico, ma anche cognitivo ed etico²⁰.

Rispetto ad alcune attività, ad esempio, può essere utile chiedere agli allievi quali strumenti possano risultare idonei per realizzarle, assegnare a loro il compito di testare e di comprendere pregi e difetti di alcune tecnologie; si possono stimolare azioni rispetto alle quali l'allievo sia portato a interrogarsi su quali responsabilità esse comportano verso noi stessi, verso gli altri o verso il mondo. Pensando alla dimensione cognitiva, uno dei compiti più urgenti che può combinarsi efficacemente con le strategie della didattica a distanza può consistere nel capire quali siano i criteri che rendano attendibili le fonti dalle quali attingiamo le informazioni. Come suggeriva Umberto Eco in una sua Bustina di Minerva all'interno de "L'Espresso", può essere significativo chiedere agli allievi di impostare una ricerca su un argomento provando a individuare tutte le informazioni non attendibili che si possono rintracciare all'interno della Rete²¹. Questa attività invita l'allievo a incrementare le proprie conoscenze sull'argomento, ma anche a confrontarsi con spiegazioni narrative o fantasiose e, soprattutto, lo costringe ad interrogarsi su quali siano le proprietà che rendono attendibile o non attendibile una risorsa informativa. Auspicalmente questa propensione a verificare le fonti delle proprie informazioni dovrebbe tramutarsi in una *forma mentis* da adottare in ogni contesto di vita, specialmente quando il futuro cittadino entrerà in contatto con informazioni provenienti dal mondo digitale.

Al tempo stesso, la dimensione etica può essere messa al centro della didattica a distanza se si intende promuovere un approccio critico. Cosa significa collaborare in rete? Cosa significa aiutare l'altro? Come si può diventare responsabili delle proprie azioni? Il docente è chiamato a progettare attività che siano realmente collaborative, cogliendo una delle sfide più delicate dell'epoca contemporanea: ad esempio, possono essere incoraggiate attività collaborative, oppure attività che vengano corrette e commentate reciprocamente tra "pari". Il verbo "condividere" (tanto in italiano, quanto nella sua traduzione inglese *to share*) è al centro del lessico delle nuove tecnologie, ma spesso la didattica a distanza abbraccia prevalentemente una dimensione privata, in cui ciascuno si adoperava autonomamente per il raggiungimento dell'obiettivo didattico.

Sintetizzando, educare *con* i media dovrebbe pertanto significare anche educare *ai* media, nell'ottica che già dagli anni '80 è stata promossa dalla Media Education²². Un rischio della didattica a distanza può consistere nel focalizzare l'attenzione sugli strumenti, da un lato sopravvalutandone il ruolo educativo, dall'altro demonizzandoli. Il compito invece dovrebbe essere promuovere una progettualità e un'intenzionalità educativa, oltre a una problematizzazione critica²³: sviluppando una maggiore consapevolezza delle strutture e le funzioni degli strumenti utilizzati, può diventare poi possibile pensare a una loro integrazione, che contribuisca a formare soggetti più critici, più autonomi, più liberi.

Se in situazioni emergenziali – come quella legata al Covid-19 – la didattica a distan-

²⁰ A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011.

²¹ U. Eco, *Come copiare da internet*, "L'Espresso", 16 gennaio 2006; U. Eco, *Un appello alla stampa responsabile*, "L'Espresso", 26 giugno 2015.

²² L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.

²³ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

za è l'unica strada possibile, è auspicabile in generale, fuori dall'emergenza, pensare a un fitto dialogo tra presenza e distanza, in modo da contenere le criticità e valorizzare le potenzialità di ciascuna attività progettata. In questo senso, specialmente nella didattica universitaria, la sfida è molto interessante: come favorire la partecipazione di coloro che solitamente non possono frequentare in aula? E come motivare alla frequenza in presenza gli studenti?

Una possibile risposta sta tutt'oggi nel rendere quando più possibile attivo l'insegnamento, dunque nel promuovere forme di didattica (in presenza, ma anche a distanza) che pongano attenzione alla dimensione di comunità dell'aula e che sappiano valorizzare il reciproco collegamento tra democrazia ed educazione, già descritto da John Dewey nel 1916 e ancora così attuale²⁴.

4. Le sfide critiche della didattica a distanza

Se la pedagogia critica, come sottolinea Franco Cambi, deve farsi strumento per il concreto progettare educativo, diventando una "cassetta degli attrezzi" per le professionalità educative, essa ha dunque anche il compito di vigilare e di agire affinché la dimensione critica coinvolga anche la didattica: in ogni contesto, accanto all'acquisizione di saperi e competenze, si dovrebbero promuovere azioni mirate alla formazione umana dell'uomo²⁵.

Di seguito vengono indicate, senza pretesa di esaustività, dieci proposte: anziché focalizzarsi sul singolo strumento (tanto sull'*hardware* quanto sul *software*, che rischierebbero di risultare obsoleti nel giro di qualche mese), si indicano strategie utili per promuovere forme di didattica critica, anche nella modalità "a distanza".

1) Integrare e non sostituire. Un primo compito è quello di progettare strategie per una didattica a distanza (o comunque svolta attraverso strumenti tecnologici) che si affianchi a quella tradizionale in presenza e non la sostituisca. Si tratta, pertanto, di una didattica che riesca a risultare efficace per quegli allievi che temporaneamente non possono frequentare in aula: ciò è valido ovviamente per l'università, ma anche per la scuola. Dovrebbe significare innanzitutto imbastire un dialogo tra presenza fisica e presenza virtuale, stimolando la partecipazione e creando attività e contesti che possano formare una cassa di risonanza dei temi trattati in aula, ma anche consentire di amplificarli in modo autonomo e, appunto, critico. Con la consapevolezza di ciò, in quelle situazioni in cui la didattica si svolge interamente in forma telematica (dunque, durante le emergenze o negli Atenei telematici), è opportuno prevedere, finché possibile, situazioni minime di presenza o comunque l'organizzazione di strategie e di attività in grado di compensare quelle mancanze che derivano dall'impossibilità degli attori in gioco di essere simultaneamente nello stesso luogo.

2) Rendere l'allievo un ricercatore. Si tratta di un compito che, come gli altri, non riguarda soltanto la didattica a distanza, ma che in questo ambito, sottovalutando la portata delle tecnologie digitali, spesso viene trascurato. Nel progettare un'attività didattica on-line, è auspicabile incoraggiare nell'allievo l'assunzione di un ruolo attivo, accompa-

²⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

²⁵ F. Cambi, *Abitare il disicanto*, cit.

gnando le lezioni con la richiesta di attività che incoraggino l'acquisizione di una postura di ricerca a partire dai contenuti proposti. Dalla *flipped classroom*, alla *peer education*, sono da incoraggiare quelle forme di didattica che portino a una scoperta graduale, condivisa e partecipata della conoscenza da parte degli allievi, sempre attraverso una regia attenta e progettuale dell'insegnante. Rendere l'allievo un ricercatore dovrebbe significare far sì che egli diventi un esploratore di contenuti, promuovendone il ruolo attivo e trasformativo nella costruzione della conoscenza e creare i presupposti per far sì che ciò avvenga in modo partecipato e collaborativo.

3) Prendersi cura. La didattica a distanza, come si è visto, può amplificare il rischio di trascurare alcune dimensioni fondamentali della relazione educativa tra docenti ed allievi, tra gli stessi allievi e altri attori dei contesti educativi. Stabilire una relazione e prendersi cura dell'altro, anche a distanza, dovrebbe essere uno degli obiettivi centrali e può essere uno dei requisiti per assicurare una dimensione critica alla didattica. Il "non curarsi" dell'altro può passare dall'organizzazione di attività che non prevedano un riscontro da parte degli allievi o che non si "curino" del riscontro che essi offrono, dal ritardo nel fornire risposte alle richieste di chiarimento, dall'incapacità di cogliere i bisogni educativi di ciascuno: "prendersi cura" anche a distanza significa allestire spazi, gestire tempi e costruire relazioni capaci di rendere "viva" la relazione educativa. Significa servirsi dei dispositivi del dialogo, dell'ascolto, dell'empatia e del sostegno che, come si è visto, sono fondamentali per rendere la comunicazione autenticamente formativa.

4) Educazione affettiva. Strettamente legato al compito di prendersi cura anche a distanza degli allievi è quello di favorire forme di educazione affettiva. L'impossibilità di essere simultaneamente presenti nello stesso luogo complica le possibilità che gli insegnanti hanno di promuovere forme di ascolto emotivo degli allievi: proprio a partire dalla cura è auspicabile ricercare nella didattica a distanza forme di conoscenza di sé e degli altri che consentano di esplorare le dimensioni dell'intelligenza emotiva, favorendo in ciascun soggetto uno sviluppo più consapevole e più armonico²⁶. Fare educazione affettiva dovrebbe pertanto significare comprendere che mente e affetti non sono separabili e, dunque, spingere ogni allievo, indipendentemente dalla disciplina, a lavorare su se stesso, a verbalizzare i propri stati emotivi e ad aprirsi all'ascolto di quelli degli altri. Per queste finalità letture, autoanalisi, discussioni collettive possono impostate in modo proficuo anche attraverso gli strumenti messi a disposizione dalle piattaforme digitali.

5) Insegnare ad apprendere. Anche a distanza, è opportuno progettare attività che promuovano la riflessività da parte degli allievi, assicurando la formazione di una mente metacognitiva e pertanto critica, capace di autocorreggersi e autocontrollarsi durante il processo di apprendimento²⁷. Una mente non soltanto "piena" di saperi e di competenze, ma anche capace di gestire i propri processi di apprendimento, cogliendone la complessità e le tensioni, regolandosi con una capacità riflessiva e metariflessiva: portando a un autocontrollo del processo cognitivo, interrogandosi sul *problem solving*, rendendo ciascun soggetto consapevole dei propri stili cognitivi²⁸. Come sottolinea ad esempio Edgar Morin, è necessario coltivare una conoscenza personale e personalizzata per costruire una "testa ben fatta", creativa e critica: piuttosto che animata soltanto da competenze

²⁶ A. Mariani (a cura di), *Educazione affettiva*, Roma, Anicia, 2018.

²⁷ A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione*, Bologna, Clueb, 2006.

²⁸ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

convergenti, una mente capace di percorrere le vie trasversali dei saperi e di esercitare uno sguardo riflessivo verso gli apprendimenti²⁹.

6) Narrare per imparare. La narrazione dovrebbe rivestire un ruolo centrale all'interno della didattica a distanza: valorizzando ad esempio la dimensione autobiografica³⁰, ma anche promuovendo la capacità di ascoltare e di leggere storie, ma anche quella di crearne di nuove. Come sottolinea Martha Nussbaum, è l'immaginazione narrativa che ci apre all'empatia e alla compassione nei confronti degli altri³¹. Inoltre, come sostiene Jerome Bruner, la narrazione possiede la capacità di nutrire il pensiero dei soggetti e di alimentare la stessa cultura, andando a negoziare significati comuni e a veicolarli tra i soggetti, fin dalla prima infanzia³². A partire dagli spunti offerti da questi e altri autori, occorre ricordare come anche le nuove tecnologie possano diventare potenzialmente strumenti molto utili per lo *storytelling*, a patto che vengano usate consapevolmente, criticamente e creativamente: a distanza è possibile utilizzare la narrazione (tanto nella fruizione, quanto nella produzione di storie) come strumento per creare relazione tra allievi e per favorire l'accesso alle conoscenze.

7) Promuovere l'inclusione. Dato che tra i compiti centrali della scuola vi è quello di comprendere e di valorizzare le differenze, allora anche la didattica a distanza dovrebbe adoperarsi per promuovere il raggiungimento di questo obiettivo e quindi per scongiurare il rischio di produrre nuove forme di esclusione. Prima di tutto, una comprensione di quali sono le possibili “povertà educative” della didattica a distanza³³; poi cercando di capire come si trasformino gli *special needs* di ciascun allievo³⁴ e cercando di calibrare, in modo condiviso tra il gruppo di docenti, interventi che possano favorire la partecipazione, la crescita e la formazione di tutti gli allievi. Si può sostenere a riguardo che anche la didattica a distanza dovrebbe farsi “enattiva”, nel senso di rimuovere la contrapposizione tra interno ed esterno; di favorire una umanizzazione degli alunni, prendendo in considerazione non soltanto gli aspetti cognitivi ma anche quelli emotivi; dovrebbe promuovere una concezione dell'insegnamento come attività inclusiva anche attraverso gli atteggiamenti e i gesti; dovrebbe pensare l'apprendimento come una attività che non ha soltanto finalità istruttive, ma anche formative, rivolgendosi alla persona³⁵.

8) Stimolare un pensiero divergente. Tra le opportunità più interessanti che il digitale mette a disposizione della didattica vi è la possibilità di immergersi in situazioni e contesti nuovi, nei quali sperimentare, agire per prova ed errore, imparare facendo, instaurare un dialogo tra capacità di anticipazione e ritorno di esperienza: tutte situazioni nelle quali possono entrare in gioco l'intelligenza intuitiva e l'intelligenza ipoteticodeduttiva³⁶. Se opportunamente usato, il digitale (anche in forme a distanza) può favorire quel pensiero divergente che è tra gli obiettivi centrali di molti pedagogisti della secon-

²⁹ E. Morin, op.cit.

³⁰ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³¹ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.

³² J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³³ Save the Children, *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, Roma, Save the Children, 2017; R. Gnocchi, G. Mari, *Le vecchie e nuove povertà educative*, Milano, Vita & Pensiero, 2016.

³⁴ T. Zappaterra, *Special needs a scuola*, Pisa, ETS, 2010.

³⁵ P. G. Rossi, *Didattica enattiva*, Milano, Franco Angeli, 2011.

³⁶ S. Tisseron, 3-6-9-12, Brescia, La Scuola, 2016.

da metà del XX secolo: una rodariana “grammatica della fantasia”³⁷ può essere innescata qualora si renda gli allievi realmente consapevoli delle caratteristiche dei linguaggi multimediali e li si renda anche consapevoli della necessità di assumere un atteggiamento responsabile nel gestirli. A riguardo, può essere emblematico il suggerimento di Neil Postman, che col suo approccio “ecologico” invita a pensare a una scuola “conservatrice” dei saperi che rischiano di andare smarriti, ma anche sovversiva, dotando gli studenti degli strumenti per pensare e sperimentare la differenza³⁸.

9) Creare comunità. I media, per quanto siano stati spesso identificati come strumenti che isolano i soggetti tra loro, possiedono almeno in potenza la capacità di farsi vettore di comunità nei contesti concreti, attivando e mantenendo connessioni e “sinapsi sociali”³⁹. Senza “mitizzare” le tecnologie, pensando che vadano automaticamente formando nuove forme di comunità alternative, piuttosto si può ritenere che esse, se consapevolmente utilizzate, possano rappresentare canali per potenziare le relazioni all’interno della società e farsi promotrici della costruzione di comunità: un compito che può diventare più realizzabile se le azioni educative, istruttive e formative a distanza vengono accompagnate da un efficace lavoro di *tutoring* che non sia tanto (o soltanto) virtuale, ma soprattutto concreto, calato nei contesti e nelle relazioni faccia a faccia tra soggetti.

10) Valorizzare l’ipermedialità: tanto in presenza, quanto a distanza, la scuola deve rispondere al compito di creare cittadini digitali, favorendo l’alfabetizzazione ai molteplici linguaggi che sono oggi a disposizione dei soggetti: un compito quindi urgente è quello di valorizzare il potenziale degli ambienti cognitivi a dimensioni multiple rappresentato dagli strumenti digitali⁴⁰. Il fatto che il multimediale sia “accattivante”, non deve essere un motivo per “demonizzarlo”, piuttosto occorre che la scuola comprenda e faccia proprie alcune delle strategie che tali strumenti (si pensi ad esempio il videogame) possiedono e li sappia valorizzare proficuamente⁴¹. Occorre pertanto progettare attività che siano intertestuali, multimediali e crossmediali, che promuovano l’immersione del soggetto in ambienti inediti, che favoriscano anche la sua capacità di mettersi in gioco, di rischiare e di affrontare l’incertezza.

³⁷ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.

³⁸ N. Postman, *L’insegnamento come attività sovversiva*, Roma, Armando, 1977; N. Postman, *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981.

³⁹ P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

⁴⁰ P. Ferri, *La scuola digitale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

⁴¹ J. P. Gee, *Come un videogioco*, Milano, R.Cortina, 2013.