

A DEBITA DISTANZA

Alcune considerazioni sulla didattica a distanza e non solo

Francesco Emmolo

Parto col dire che, a mio avviso, la didattica a distanza (DaD) non ha posto alcuna nuova sfida agli insegnanti, semmai ha esplicitato e radicalizzato alcune contraddizioni e alcuni limiti che già erano (più o meno) impliciti nella didattica ordinaria, ma che spesso venivano ignorati o sepolti sotto la sabbia della consuetudine e del quieto vivere.

Alle menti pensanti la DaD ha offerto l'occasione per un ripensamento radicale dell'insegnamento, della didattica, della funzione formativa del sapere; oltre a consentire di recuperare degli spazi "perduti", quali la ricerca personale, sia in ordine ai contenuti, sia in ordine alle modalità didattiche.

Soprattutto all'inizio, ho potuto riscontrare che la DaD ha fatto esplodere la creatività dei docenti; ci sarebbe da riflettere seriamente sui meccanismi, personali e istituzionali, che impediscono ai docenti, in condizioni ordinarie, di avere la stessa intraprendenza e creatività. Tuttavia, questa creatività pare aver registrato una battuta d'arresto nel momento in cui ha dovuto misurarsi con una questione radicale: la costruzione del sapere. Se è possibile, e auspicabile, sperimentare molteplici tecniche e strumenti per consentire agli studenti di apprendere i contenuti, la costruzione del loro sapere, cioè l'insegnamento propriamente detto, resta comunque difficile da veicolare "a distanza".

Sono persuaso che qualsiasi riflessione sulla formazione scolastica, debba partire da una riflessione sulla differenza (e co-implicazione) tra insegnamento e apprendimento. Sebbene i due termini indichino due aspetti del medesimo processo, tuttavia non sono né temporalmente né "ontologicamente" mescolabili o identificabili. Il processo formativo consta di queste due "ante". L'insegnamento è paragonabile alla semina, che è e rimarrà sempre un'attività eteroprodotta: la collocazione del seme nel terreno spetta sempre all'insegnante; e se è vero che lo studente può reperire semi propri, è vero anche che essi richiederanno comunque la mediazione di un "maestro" (incarnato, letterario o virtuale che sia). L'apprendimento invece richiama il processo di crescita e di sviluppo della pianta: deve essere accompagnato e curato; deve essere quanto più possibile modellato sul singolo studente, prevedere tempi lunghi e modalità fluide e versatili, per consentire ad ogni studente di far germogliare nella maniera meglio radicata possibile il proprio sapere.

Indubbiamente è possibile "apprendere facendo", non penso però che "far fare" o "far eseguire" qualcosa, equivalga a insegnare. Noi imprudentemente diciamo che "abbiamo insegnato a qualcuno ad andare in bicicletta", ma il siciliano (lingua nobile) dice più opportunamente: "io ho *imparato* a qualcuno qualcosa", perché l'andare in bicicletta non deriva dall'accesso a un sapere teorico, ma è il risultato di un apprendimento pratico. Si può "far imparare" qualcosa, cioè riavvicinare molto le due dimensioni della scuola, ma esse restano distinte.

Per questo, a mio avviso, la lezione è e resta frontale per definizione; e la sua frontalità non ha a che fare necessariamente con la sua forma (uno che parla e l'altro che ascolta), ma con il fatto che l'insegnante offre un apporto fondamentale e non derogabile nella costruzione del sapere dell'alunno, in quanto quest'ultimo apprende ciò che è stato ruminato e metabolizzato anzitutto dall'insegnante (cioè da chi lo ha appreso prima di lui).

La classe rovesciata, per esempio, è una straordinaria tecnica di apprendimento, non di insegnamento! Nella classe rovesciata il docente guida l'apprendimento degli studenti (come il papà o la mamma, che tengono in equilibrio il figlio o la figlia mentre impara ad andare in bicicletta). Indubbiamente la sua sapienza lo guida nell'orientare gli studenti, ma è altra cosa dall'insegnamento. Persino il dialogo socratico che, se vogliamo, è la prima forma di "classe rovesciata" della storia, con buona pace di didatti e pseudo-pedagogisti odierni, non è un metodo di insegnamento, ma una forma di ricerca del sapere che si fa tra pari. Come, d'altronde, il dialogo platonico è una "finzione letteraria", finalizzata a nascondere il meno possibile il processo attraverso il quale si generano le idee, per evitare che si identifichi il sapere con il risultato della ricerca. Certo, se attraverso la rimodulazione della didattica si volesse pervenire alla creazione di una scuola socratica, a una maieutica moderna, sarei il primo a sposare il progetto. Questo comporterebbe però la possibilità di disporre di tempi di lavoro lunghi e di apportare modifiche che non si sposano con l'idea di "istruzione", a meno che non si intenda fare una "finta maieutica", cioè usarla come tecnica di apprendimento.

Io stesso ho fatto un "esperimento socratico" con i miei studenti; e posso testimoniare che ho scoperto cose che non conoscevo, concetti sui quali non avevo mai riflettuto. Ma questo esperimento ha comportato

tempi molto lunghi e il lavorare non su un contenuto di studio, ma su un'esperienza vissuta: lo studio, per l'appunto.

È indubbio che, oggi più che mai, si avverte l'esigenza di ritrovare il senso della funzione educativa e formativa del sapere. La "scuola informativa", che identifica l'insegnamento con il trasferimento di informazioni e l'apprendimento con il reperimento e la ripetizione delle stesse, non funziona più e forse non ha mai funzionato. Se il semplice apprendimento dei contenuti, il semplice trovarsi di fronte al dispiegamento del sapere, producesse (quasi per "illuminazione") la comprensione della realtà, non si ascolterebbero tante bestialità da parte di persone "istruite", come si suol dire. Lo stesso concetto di "istruzione", poi, non mi soddisfa; dal momento che, a ben guardare, terminologicamente, concettualmente e operativamente avvicina il percorso formativo dell'uomo alle "istruzioni" per far funzionare un elettrodomestico, che tanto più sono efficaci quanto più sono dettagliate! A voi le conclusioni...

D'altra parte è comprovato che i ragazzi che si affacciano al mondo del lavoro dopo un lungo, e spesso tormentato, percorso scolastico, pur dotati di titoli che attestano la loro "preparazione", sono impreparati e incapaci di utilizzare il loro sapere in una forma diversa da quella scolastica, cioè dalla forma attraverso la quale lo hanno appreso. Per non parlare del fatto che noi insegnanti per primi, non abbiamo alcuna preparazione all'insegnamento. Veniamo catapultati in classe sulla base di un titolo che attesta che siamo in grado di insegnare Hegel, solo perché lo abbiamo studiato e ripetuto ad un professore visto una volta sola per 15/20 minuti. Per non parlare della contraddizione di chiamare "abilitazioni" percorsi e concorsi che nulla hanno a che fare con le abilità che vengono richieste ad un insegnante quando varca la soglia di un classe.

Nell'esperienza scolastica, la funzione educativa del sapere è strettamente legata alla natura dell'apprendimento e alla didattica che deve supportarlo. Sembra sempre più necessario che l'insegnante (a differenza di ciò che è accaduto fino ad ora nella scuola "gentiliana") non sia solo la incarnazione di un sapere (oggettivo) da dispiegare di fronte allo studente, ma sia al contempo implicato nel processo di apprendimento dei contenuti. D'altra parte, una scuola che si vuole definire pubblica non può sfuggire a questa necessità. Credo che molti di noi, soprattutto al liceo, abbiano, almeno per una materia nel quinquennio, fatto ricorso a insegnanti privati che ci guidassero nella comprensione di alcuni argomenti. L'idea che "esporre" un contenuto in maniera asettica ad una classe di 27 (almeno) studenti in un tempo relativamente breve basti alla comprensione non funziona e non ha mai funzionato. Tuttavia non si tratta di una questione solo "sociale".

Nel processo della conoscenza possiamo distinguere un momento pratico-esperienziale e un momento teorico; parlare di apprendimento dovrebbe voler dire parlare della necessità di non rimuovere la prassi che sta alla base dell'esercizio del tuo sapere. La strutturazione della nostra logica (chiedo venia al mio maestro per la semplificazione) è strettamente legata alla scrittura, cioè ad una sequenza ben precisa di azioni, per questo la conoscenza passa per l'apprendimento: senza la capacità di impugnare la penna e riprodurre i suoni con segni grafici, nessuna logica!

L'insegnante coinvolto nell'apprendimento è l'insegnante che semina e che segue lo sviluppo del seme. Il fallimento della semina deriva spesso dall'ignoranza (o dal disinteresse) per la cura; e se è vero, come dice il Vangelo, che il seme cresce sia che il contadino vegli, sia che dorma, è vero anche, sempre secondo il Vangelo, che non basta seppellire un talento perché si riproduca. Ma la questione dell'apprendimento, della cura e dello sviluppo del sapere *nello* studente non può essere risolta con il semplice ricorso a "trovate" didattiche. Chi guarda alla propria didattica non può non constatare che non esistono "formule per tutte le stagioni". Se una lezione di matematica può raggiungere il suo scopo di apprendimento guidando lo studente nella riproposizione della dimostrazione del teorema di Pitagora, una lezione di filosofia può dire raggiunto il suo scopo solo perché lo studente sa elencare le regole del metodo cartesiano o "raccontare" come funzionano materia e forma in Aristotele? D'altra parte, come è possibile che uno studente, abituato a dimostrare il teorema di Pitagora o a risolvere disequazioni complicatissime, si trovi completamente spaesato di fronte alla illustrazione del ragionamento deduttivo, che pure esercita quotidianamente?

Devo confessarlo, io non ho cambiato modo di insegnare, piuttosto, per effetto della DaD, ho potuto finalmente fare delle cose che prima non potevo fare (se non in parte) e ottenere, alla prova dei fatti, dei "risultati" che ho sempre solo immaginato e sperato. E mi chiedo: perché queste cose non posso farle in condizioni normali? Non dobbiamo ingannarci: la buona riuscita della DaD è strettamente legata alla possibilità di limare e limitare alcune contraddizioni e storture del sistema scolastico. La DaD (se non in casi rari in cui dirigenti e docenti scellerati hanno preteso di replicare la stessa formula della didattica in presenza) ha comportato una diminuzione delle ore di lezione settimanale. Diminuire le ore di lezione significa diminuire la quantità di contenuti impartiti nell'arco della giornata, disporre di tempi di studio (e di riposo) più dilatati. Il risultato è che molti dei miei studenti hanno usato i tempi più lunghi per studiare con più calma e più approfonditamente, leggere (saccheggiando Amazon, con buona pace dei genitori), interpellare e interagire con gli in-

segnanti. Merito della DaD? No! Come è accaduto in altri ambiti della nostra vita, è stato un frutto dell'essere stati costretti a recuperare alle nostre occupazioni una dimensione "più umana". La scuola è fatta per gli studenti e non gli studenti per la scuola (cioè per i programmi, le verifiche, le interrogazioni etc). Si scopre, tra l'altro, che a volte cambiando le modalità della lezione, "magicamente" non c'è più bisogno della disciplina, né della "coercizione" allo studio.

Un altro elemento interessante è la possibilità di dare una dimensione (quasi) individuale all'insegnamento. Superando i limiti spazio-temporali imposti dalla scuola come luogo, ho potuto fare esperienza di un insegnamento a piccoli gruppi, il più delle volte su richiesta degli studenti; ho avuto più tempo per rispondere singolarmente alle domande, ai dubbi e alle confidenze dei miei studenti; per condividere con loro materiali di lavoro e riflessioni personali. Merito della DaD? Sicuramente la DaD, l'uso di piattaforme per video lezioni, ha agevolato questa possibilità; ma non è questa un'esigenza che da tempo avvertiamo intimamente connessa all'efficacia della nostra azione formativa?

Un altro aspetto che la DaD ha permesso di stigmatizzare è la solitudine dello studente. Indubbiamente la DaD, eliminando il contatto con la classe come organismo vivente, ha eliminato molte delle variabili che "intaccano" la riuscita della lezione. A mio avviso, una perdita e non un guadagno. D'altra parte proprio il fatto di fare e ricevere la lezione in ambienti privi di distrazione (salvo cani, fratelli e genitori) ha consentito agli studenti di avere una concentrazione maggiore, o in altri casi una distrazione maggiore, ma in ogni caso ha amplificato l'intensità del tempo della lezione.

Non è però su questo che voglio concentrarmi, ma sul fatto che, anche supportato dal dato visivo, osservando gli studenti, nelle loro cellette sul video, seguire la lezione dalle loro stanze, ho realizzato che il loro è un lavoro estremamente solitario e noi con il nostro insegnamento, con le nostre richieste, agevoliamo questa solitudine. Lo studente deve essere interessato, attento, puntuale, capace di prendere appunti e reperire informazioni, deve rielaborare e studiare; tutto da solo! Il nostro modo di porci è un appello continuo all'individuo, tanto che a volte il compagno di banco o di studio può diventare fonte di disturbo o di distrazione. Nella nuova situazione, in cui i ragazzi sono anche fisicamente da soli, la cosa si è acuita. Motivo per cui ho proposto loro di ritagliarci del tempo per studiare insieme (ma di tempo, nonostante le precauzioni adottate, ne hanno poco). Certo ci sono dei momenti necessari di solitudine nello studio, che dovrebbero essere quelli della rielaborazione, ma non si può pretendere che l'intero processo sia affidato alle sole forze dello studente.

C'è un ultimo punto: la valutazione. Pur essendo un appassionato di gialli, ho sempre malsofferto le interrogazioni/interrogatori, in cui anziché chiedere: "Chi hai ucciso, quando e perché", l'insegnante chiede date, contenuti ed esercizi, cosicché lo studente "dimostrasi la sua innocenza". Sono fermamente convinto che, cambiando il modo di intendere l'apprendimento, cambia anche il modo di intendere la valutazione. Se limito il mio lavoro alla semplice esposizione dei contenuti, ho necessità, come si dice, di verificarli. Io però non ho mai desiderato fare il controllore o il secondino, peraltro la cosa mi annoia. Se, invece, l'insegnante ha modo di accompagnare il processo di apprendimento dello studente, consentendogli di mettere in gioco anche le sue risorse personali, allora la valutazione viene da sé. Magari non avrai la precisa "quantità", ti sbagli di qualche decimale, ma chi l'ha detto che la conoscenza va quantificata? E che il valore quantitativo è più oggettivo di un giudizio qualitativo? Forme di restituzioni "anomale", motivate dalle esigenze logistiche della DaD, hanno "costretto" gli insegnanti a individuare altri criteri e altre modalità di valutazione.

Alla luce di ciò che ho provato a descrivere, provo ora a raccogliere qualche riflessione. Mi pare evidente che la questione della formazione "a distanza" rischi di diventare sterile, se mal posta. Dico brutalmente: la formazione a distanza esiste da che esistono i libri! Leggere un libro di Camus è formazione a distanza? Credo di sì, dal momento che, banalmente, non ho conosciuto Camus, non ho ascoltato ciò che leggo dalla sua viva voce; e, più profondamente, ciò che di Camus leggo nel *Mito di Sisifo* non coincide con la vita che ha generato e sorretto la scrittura del libro. Leggere le *Confessioni* di Agostino è assistere ad una lezione frontale? Credo proprio di sì! Non credo che Agostino, per quanto appassionato sia il suo racconto, scrivendole non si aspettasse altro che il consentire del lettore. *Umano, troppo umano* di Nietzsche è un'esperienza maieutica? Forse sì, perché non richiede un assenso a dei contenuti, ma di ripercorrerli e di ricomporre gli infiniti percorsi aperti dai suoi aforismi. Allora cosa ci manca nella DaD? Perché ci risulta così difficile? Sicuramente ci sono degli aspetti "pratici", relazionali, emotivi che sorreggono la trasmissione del sapere e che, venendo a mancare, rendono più "pesante" la lezione. Ma è davvero solo il corpo e la voce del professore, o il trovarsi con lui nella stessa stanza, a fare la differenza? O c'è forse una mancanza più profonda che si nasconde dietro questi elementi? Forse a mancare non è il contatto fisico con la persona, con il corpo del maestro, ma il contatto con il corpo del suo sapere; forse ciò che manca è il fatto che il maestro deve fare corpo con il sapere che incarna.

Se solo avessimo la pazienza di conoscer(ci), di metterci alla prova delle cose che già abbiamo, di assumere la sfida di incarnare il sapere (che siamo) e non solo “esporlo” o trasferirlo, la nostra didattica si trasformerebbe. Sicuramente il mezzo suggerisce possibilità nuove, ma, mi verrebbe da dire, è il sapere a chiamare in causa lo strumento! È *Umano, troppo umano* di Nietzsche, che impedisce (se l’ho davvero attraversato) di essere esposto come se fosse la favola di Cappuccetto Rosso. Invece, da generazioni, ci ostiniamo a identificare la conoscenza della filosofia con lo studio (nozionistico) della storia della filosofia e la storia della filosofia con il riassunto del pensiero disincarnato dei filosofi. E, una volta stabilito questo contenuto sterile e disincarnato (che chiunque potrebbe esporre), ci scervelliamo per inventare teorie e tecniche per renderlo più piacevole, efficace, attraente! Ciò che il manuale scolastico non potrà mai riassumere è l’esperienza viva che si fa quando si attraversa il pensiero di un autore. Parlo della filosofia perché è ciò che insegno, ma lo stesso si può dire per la letteratura, per le scienze, per la fisica etc. Ciò che il manuale non potrà mai descrivere è l’esperienza che hai fatto (se l’hai fatta) quando hai attraversato il sapere; è questa che serve ai tuoi ragazzi. Servono corpi segnati dal loro sapere, corpi sapienti, vite “gustose”.

Mi si obietterà che un insegnante non può sapere tutto; e ben venga! Non è forse questa consapevolezza (il sapere di non sapere) l’origine stessa della conoscenza (filosofica), da che è sorta? Anzi, mi verrebbe provocatoriamente (e nemmeno tanto) da dire che l’insegnante deve incarnare più vuoti che pieni, perché dove c’è un vuoto, proprio lì si apre la possibilità della conoscenza, lo spazio della ricerca. Il che non è un elogio dell’insegnante ignorante, perché solo il vero sapiente può proporre un sapere che non è pieno e compatto. Di solito quanto più ho attraversato un autore tanto più la mia esposizione è “problematica”, aperta, rizomatica; meno so e più mi affido a nozioni e concetti ben organizzati e compatti; presto mi trovo di fronte alla sensazione di “non avere altro da dire o da sapere”, cioè credo di sapere tutto!

Si dice (e concordo) che, per essere efficace, il sapere deve essere un’esperienza, si discute sul fatto che l’apprendimento si compia facendo (il che non ha a che fare solo con la manualità), cioè che sia un’esperienza. Perché ciò accada, è anzitutto necessario che l’insegnante abbia fatto esperienza del sapere (cioè che il sapere sia stato anzitutto per lui un’esperienza); se ne ha fatto esperienza, sa anche trovare le formule giuste, altrimenti finirà per affidarsi a formule stereotipate. Così insegnando, l’insegnante incarna il suo apprendimento, incarna ciò che ha appreso, ciò che ha sperimentato attraversando e costruendo il sapere.

Questo mi porta ad un aspetto fondamentale dell’insegnamento. L’insegnamento è anzitutto un racconto. Platone lo sapeva bene! Qualche settimana fa uno studente di terza mi ha chiesto perché mai Platone, che pretende di esercitare un sapere solido e razionale, si affidi poi all’immaginazione per produrre i suoi miti. Mi si è aperta una possibilità: spiegare che ogni sapere è racconto! Il sapere non è mai in presa diretta: l’evoluzionismo studiato sui libri, o il Big Bang o che so io, non sono saperi in presa diretta, per quanto “oggettivamente” dimostrabili; sono miti (racconti). Il mito non è una favola, non è un prodotto della fantasia; c’è una profonda differenza tra fantasia e immaginazione. Senza immaginazione non c’è concetto, non c’è pensiero; e senza racconto non c’è sapere, non c’è trasmissione di conoscenza. Quando l’insegnante dimostra il teorema di Pitagora, non è Pitagora che scopre il teorema, che fa esperienza del suo sapere. In quel momento l’insegnante sta facendo una narrazione autobiografica, sta narrando (più o meno consapevolmente) che cosa ha appreso, la sua esperienza con quel dato contenuto dei suoi studi, incontrato chissà quando. Se vuoi trasmettere il sapere non puoi fare a meno di raccontare, perché un conto è l’esperimento in laboratorio (la supposta esperienza in presa diretta) e un conto è la relazione di laboratorio, che è un racconto.

Ripensandoci, è stata una coincidenza straordinaria che questa riflessione sia emersa proprio in relazione al *Timeo*, e che proprio in relazione al *Timeo* il mio maestro Carlo Sini, in apertura di uno dei suoi testi più belli, *Raccontare il mondo*¹, rifletta sul racconto della conoscenza o sulla conoscenza come racconto. Ed è stato straordinario che questa connessione d’esperienza mi sia stata suggerita dalla domanda di uno studente. Lì ho avvertito che c’erano delle vite che si parlavano!

(15 luglio 2020)

¹ C. Sini, *Raccontare il mondo. Cosmologia e filosofia*, Libro quinto di Id., *Transito Verità*, a cura di F. Cambria, Jaca Book, Milano 2012.