

APPRENDERE DA VICINO E DA LONTANO

CONVEGNO REGIONALE FLC-CGIL PER DIRIGENTI SCOLASTICI

ENNA 28.8.2020

MAURIZIO MURAGLIA

Le riflessioni che seguono hanno lo scopo di sensibilizzare i dirigenti scolastici su una questione che sembra passare in secondo piano rispetto alle questioni, pur fondamentali, che riguardano l'allestimento degli ambienti scolastici in sicurezza. Mi riferisco alla questione delle modalità di apprendimento in assetto di presenza/emergenza. È di tutta evidenza che la sicurezza è funzionale a qualcos'altro, e tenere gli allievi in sicurezza senza ricordare che gli ambienti sicuri sono pur sempre ambienti di apprendimento può far rischiare di creare una situazione didatticamente ingessata o, peggio, segnata da paure, insicurezze e diffidenze, che dal punto di vista psicologico e formativo risulterebbe certamente nociva al benessere di tutta la comunità educativa. Per questo ritengo urgente, accanto all'allestimento dei protocolli di sicurezza, la condivisione, all'interno delle comunità professionali, degli atteggiamenti educativi e didattici più idonei per mantenere alle scuole la loro funzione precipua.

1. Premessa: DAD come amplificatore di pregi e vizi dell'insegnamento primario e secondario.

Le condizioni di emergenza fanno appunto *emergere* ciò che in condizioni normali può essere meno evidente o addirittura del tutto occultato. In ambito scolastico l'alunno *a-distanza-per-emergenza* è un alunno più difficile perché gli elementi che normalmente gli consentono di reggere anche la fatica dell'apprendimento si riducono o scompaiono.

Questo interpella l'insegnamento. Infatti si è visto che l'insegnamento eventualmente carente in presenza è diventato carentissimo a distanza, mentre chi in presenza aveva dato prova di sapere gestire gli assetti emotivi degli allievi, a distanza viene riconosciuto da essi come un punto di riferimento, colui che "si rende conto della situazione".

Si può dire che la DAD ha finito per mettere a nudo la vera condizione del sistema scuola. La mancanza del senso di comunità insito nell'esperienza in presenza ha reso molto più complesso il controllo degli apprendimenti, e in tal modo la scuola si è vista scoperta nella sua (in)capacità strategica di favorire l'apprendimento.

Alla luce di questo, c'è la possibilità di rivisitare il tema della DAD attraverso due categorie interpretative che individuerai nei concetti di “vicinanza” e “lontananza”, incrociati, nello schema che segue, con quelli, meramente estrinseci, di “presenza” e “distanza”.

IL QUADRILATERO DELLA MEDIAZIONE DIDATTICA

PEDAGOGICO FISICO	VICINANZA	LONTANANZA
PRESENZA	?	?
DISTANZA	?	?

Come indicato, le idee di vicinanza e lontananza, avendo a che fare con la *qualità della mediazione didattica* e pertanto risultano spendibili tanto in assetto *live* quanto in assetto telematico. Sono idee che chiamano in causa il processo di insegnamento-apprendimento nella sua capacità di rendersi compatibile col mondo di significati degli allievi.

2. Esperienza dell'apprendere: connotati di significatività.

Per approfondire questi temi ci serve fare un giretto attorno alla questione dell'apprendimento, che è il cuore del fare scuola. Ovviamente non si tratta di fare dottrina ma di radunare alcuni capisaldi che possono servire ad aumentare le consapevolezze pedagogiche che accompagneranno il ritorno in classe.

Quando gli apprendimenti possono essere considerati efficaci?

1. Quando risultano capaci di legarsi all'esperienza degli allievi
2. Quando risultano capaci di legarsi a conoscenze precedenti
3. Quando risultano capaci di legarsi ai loro bisogni motivazionali
4. Quando risultano capaci di innescare interazione sociale e cooperazione
5. Quando risultano capaci di far sorgere il desiderio di competenza

Gli apprendimenti capaci di produrre questi effetti virtuosi li chiameremo significativi. La scuola che non favorisce apprendimenti significativi è una scuola lontana da bisogni e interessi degli allievi. I curricoli vanno costruiti tenendo conto di questa necessità, sia nella loro dimensione paradigmatica (cioè di selezione delle conoscenze) sia nella loro dimensione sintagmatica (cioè di sequenzializzazione delle esperienze). Se i curricoli si appiattiscono su indicazioni o linee guida ministeriali senza la necessaria rielaborazione che tiene conto del contesto reale (vicinanza), il rischio che si corre è che si perda la significatività degli apprendimenti.

Cercheremo adesso di capire, sulla base anche dell'esperienza di DAD fatta nella scorsa primavera, quanta vicinanza può esserci (o non esserci) in assetto di presenza e quanto di questa vicinanza si perde (e si può tentare in qualche modo di recuperare) a distanza. L'analisi deve tenere conto della sequenza di scenari didattici che l'emergenza contagi ha determinato: la didattica ordinaria (prima dell'emergenza), la didattica a distanza (durante l'emergenza), la didattica ordinaria in perdurante emergenza. Si è del parere che l'avvio imminente di questo terzo scenario debba tenere conto delle caratteristiche presenti negli altri due.

3. La centralità del corpo/emozioni (nell'insegnare e nel valutare)

L'apprendimento è un evento sociale a scuola. Si apprende all'interno di *setting* plurali, comunitari, in cui l'esperienza risulta condivisa con altri che hanno gli stessi obiettivi. Apprendere insieme significa anche chiedersi reciprocamente cosa si è capito e cosa non si è capito, e talvolta venirsi in soccorso. Spesso gli esperti, a proposito dell'evento apprendimento, hanno parlato di costruzione condivisa della conoscenza, con espressione che fa riferimento proprio a questo cooperare dei discenti tra di loro e di essi con l'insegnante. Questo assetto conversazionale (o forum) e comunitario richiede anche la vicinanza dei corpi, perché la comunicazione a distanza non consente una dinamica davvero comunitaria. I ragazzi sono presenti, ma sostanzialmente *solì* in un ambiente fisico non condiviso.

Se la classe è anche una comunità ermeneutica, il dibattere attorno a problemi determina fatalmente quell'atteggiarsi agonistico del corpo che a distanza è difficile possa riprodursi. Colui che la pensa diversamente da me, se è a portata di sguardo e di corpo, mi interpella e mi induce a proiettarli nello spazio della discussione e del confronto, oppure del conflitto talvolta. Dibattere è anche creazione di caos, di disordine delle posture, di trasgressione delle regole del parlare a turno: tutta materia che, se può risultare più stancante per il docente, è certamente indizio di vitalità e di autenticità dell'esperienza didattica.

Insomma si apprende e si discute con tutto il corpo, e l'esperienza dell'apprendere in assetto *live* si manifesta con tutte le posture corporee che gli alunni assumono sia quando sono seduti nei loro banchi sia, come fanno i bambini, quando escono dai loro banchi per l'entusiasmo generato dal volere dimostrare alla maestra che hanno capito qualcosa. In questa "danze" corporee, e nei loro contraltari di "corpo inerte", è possibile scorgere, dove c'è, un valore aggiunto nella didattica *live* che a distanza fatalmente si perde.

A questa dimensione sociale dell'apprendimento deve aggiungersi la valenza emotiva dello stesso. Se passiamo in rassegna i cinque requisiti prima indicati per la significatività degli apprendimenti ci accorgiamo di altrettanti concetti chiave. In parentesi è possibile riconoscere gli autori che hanno dedicato il loro interesse a ciascuna di queste dimensioni.

ESPERIENZA - Ho vissuto/attingere alla vita (Dewey)

MEMORIA - Mi ricordo/attingere alle conoscenze (Ausubel)

BISOGNO - Mi manca un motivo per (Boscolo)

AZIONE – Facciamo/Parliamone (Vygotskij/Comoglio)

DESIDERIO – Vorrei diventare bravo (Bruner)

Questo genere di processi presenta una forte integrazione tra cognizione ed emozione, e tale integrazione si dà in contesti sfidanti ed emulativi, che non possono animarsi se non laddove tutto è scuola. E' una integrazione che risulta molto più difficile in contesti solitari, segnati da ansie e preoccupazioni e abitato anche da presenze estranee all'impresa culturale e cognitiva che si svolge a scuola.

Il concetto di "sfida" proviene dalla riflessione di M. Pellerey ("compiti e situazioni sfidanti") sulla costruzione di competenze. La scuola è un contesto in cui si può apprendere in modo significativo perché è un contesto sfidante. Sfidante perché rischioso. A scuola gli alunni sono esposti senza protezioni domestiche all'evento dell'apprendimento che si realizza in un contesto specificamente ad esso dedicato. In questa prospettiva la scuola appare discontinua rispetto alle pareti domestiche e per ciò stessa più sfidante, perché costringe gli alunni a quell'esodo dalle *comfort zones* cui sono abituati quando stanno nelle loro case. Superfluo dire che questa nudità cognitiva, per quanto scomoda, è decisamente formativa.

A questo deve aggiungersi che la scuola è una simulazione della società e della politica. Proprio per il suo spazio articolato in cui si intrecciano funzioni diversificate e poteri gerarchicamente determinati (si pensi per esempio ai regolamenti e all'amministrazione della giustizia), lo spazio scolastico può rappresentare un'esperienza di cittadinanza molto significativa, se soltanto venissero valorizzate al massimo le opportunità di partecipazione dei ragazzi all'andamento generale di questa città. Gli istituti assembleari e di rappresentanza, conquiste democratiche di grande valore, fatalmente nella didattica a distanza si perdono.

In sintesi, la polarità vicinanza/lontananza chiama in causa un elemento decisivo nell'esperienza di apprendimento che è la corporeità. Le emozioni rappresentano il modo di partecipare del corpo al contenuto della mente. Si potrebbe obiettare che il contenuto della mente potrebbe generare emozioni anche a distanza, ma l'obiezione sottovaluterebbe la valenza della mediazione corporea dell'insegnante che propone il contenuto. Un contenuto culturale, soprattutto se utilizzato in assetto formativo, non è mai neutro, ma fa tutt'uno con la postura complessiva dell'insegnante che lo propone, col suo atteggiarsi fisico, con il suo movimento tra i banchi, con la continua interpellanza che rivolge agli allievi e la discussione che questa interpellanza innesca. Si tratta di un processo che perde di forza comunicativa nel momento in cui si perde la compresenza fisica degli allievi e si perde anche la totalità fisica della persona che i monitor nascondono.

Ma la questione del corpo – e della vicinanza che ad esso si lega – riguarda in modo ancora più pregnante la valutazione. Per avvicinarsi a questa prospettiva bisognerà mettersi un momento nei panni dei nostri allievi, per accorgersi magari che quel che si dice di loro vale anche per noi adulti. Ogni alunno in fondo non è che un essere umano, con bisogni affettivi, bisogni di riconoscimento, bisogni di gratificazione. Fin dalla culla è tutto un volere aver detto bravo. Mi parrebbe disumano tanto chi affermasse di essere indifferente agli elogi quanto chi vivesse non potendone fare a meno. Il fatto è che dei giudizi abbiamo tutti bisogno, e non vi è chi non riconosca di essere cresciuto con pane e giudizi, sia che fossero buoni sia che fossero cattivi.

Siamo cresciuti con gli elogi e i rimproveri dei genitori, e con gli elogi e i rimproveri dei nostri insegnanti, e tutta questa successione di pronunciamenti valutativi ha fatto di noi quel che oggi siamo. E questa successione ha avuto tanto più efficacia quanto più si è manifestata in modo sensorialmente vivo: abbiamo *visto* papà che ci rimproverava, abbiamo *ascoltato* la maestra che ci elogiava, abbiamo *sentito* la pacca sulla spalla del prof che si è compiaciuto di noi, e forse abbiamo anche *odorato* e *gustato* quel che ci veniva offerto come premio ad un comportamento positivo.

Insomma, a valutarci è sempre stato un corpo. E la valutazione ha prodotto effetti sulla nostra autostima non soltanto per il suo burocratico contenuto, ma soprattutto per la corporeità che ha accompagnato la sua enunciazione. A casa rimproveri o elogi scritti non mi pare che abbiano mai avuto cittadinanza, mentre la scuola, com'è naturale, produce valutazioni "a distanza", soprattutto in sede sommativa, a seguito di scrutini. Quante volte ci siamo trovati davanti ad un tabellone finale e avremmo voluto *vedere* e *ascoltare* chi ci aveva messo quel voto. Invece abbiamo soltanto registrato un numero, o nel migliore dei casi un giudizio, scorporato (appunto privo di un corpo) dall'affettività di chi lo aveva formulato.

Tutto questo rivela qualcosa che agli occhi degli insegnanti, almeno sul piano del dichiarato, risulta evidente: che ogni atto valutativo, per dispiegare tutta la sua valenza formativa o educativa, deve configurarsi come un atto relazionale. Valutazione e relazione sono inscindibili. Per questo diventa decisiva, nella costruzione dell'autostima, la valutazione parlata, che si fa guardandosi negli occhi, meglio ancora se col contributo dell'altro che si sta valutando, in modo da pervenire alla vera sapienza dell'atto valutativo, che è atto intersoggettivo, discorsivo, narrativo, negoziale, e per ciò stesso incapace di approdare ad una qualsiasi forma di esattezza ed oggettività. Come dire che il vero pregio dell'atto valutativo è proprio la sua soggettività ed intersoggettività, che lo mette al riparo dalle mistificazioni insite in qualsiasi intrusione quantitativa.

Per questo la valutazione, se non si riduce stupidamente al solo dato numerico, è il più significativo degli apprendimenti, e supera ogni apprendimento dato da una mera trasmissione di abilità e contenuti in una lezione. Se la valutazione è offerta all'allievo in modo intelligente, gli permette di apprendere qualcosa di serio su se stesso non solo come allievo ma anche come persona, e quindi di apprendere qualcosa del suo rapporto con le conoscenze e le abilità con cui deve misurarsi. Una valutazione che non sia incardinata in un assetto relazionale di vicinanza anche fisica non può produrre questo *feedback* virtuoso. Soltanto una valutazione aridamente numerica può indifferentemente situarsi in presenza e a distanza. Infatti è enorme la lontananza relazionale prodotta dalla valutazione numerica se non sostenuta da un'esperienza di apprendimento, nell'allievo, su se stesso.

In sintesi, è di tutta evidenza che non basta essere fisicamente vicini per produrre vicinanza. Ci sono insegnanti lontanissimi dai loro allievi pur stando in un'aula, per il semplice fatto di ritenere che il fatto dell'apprendimento attenga ad una mera trasmissione di oggetti culturali (o meglio, scolastici). Noi

sappiamo bene invece che se il contenuto culturale non è già carne e sangue del docente, che con quel contenuto intrattiene un rapporto di coinvolgimento, sarà impossibile che questo passi nell'allievo. Per questo genere di situazioni non sussiste differenza in presenza o a distanza, perché tutto resta lontano. Di converso non necessariamente essere distanti vuol dire creare lontananza. E chi va in classe abitualmente in presenza portando vicinanza farà di tutto (anzi, ha fatto di tutto) perché questo non si perda del tutto a distanza.

4. Nodi irrisolti prima del Covid e amplificati dalla DAD

Si può concludere con due ordini di considerazione, uno rivolto al recente passato e l'altro invece ad un possibile futuro.

Creando l'obbligo della distanza, la DAD ha fatto vedere più chiaramente cosa vuol dire essere vicini o lontani dalla possibilità di apprendimenti significativi. I miei studenti mi hanno chiaramente dimostrato come con alcuni loro insegnanti non cambiasse nulla, in presenza o a distanza: "prof, prima parlava parlava parlava senza neppure guardarci o chiederci se avevamo capito o men che meno cosa pensassimo, adesso parla parla parla e con il fatto del monitor ancor meno ci guarda o ci chiede qualcosa".

Gli stessi studenti facevano notare invece il tentativo di altri insegnanti di creare comunque un *setting* di vicinanza caldo, fatto di possibilità comunicative, capace di ridurre ampiamente l'erogazione di oggetti culturali e di creare ambienti, sia pur distanti, popolati da suggestioni essenziali, a forte valenza esperienziale, nella consapevolezza che la lontananza avrebbe comunque costretto a rimodulare totalmente ogni pretesa enciclopedica. Si è trattato di uno sforzo complesso, gli stessi studenti riconoscevano, ma che faceva vedere che quella insegnante o quell'insegnante aveva capito cosa *non* si doveva fare. Ma si trattava di colleghi che già in presenza mostravano questa sensibilità. Come dire che la distanza in questi casi ha potuto coniugarsi, sia pur in modo fatalmente imperfetto, con la vicinanza.

E questo ci porta al secondo ordine di considerazioni, che potremmo definire *pars construens*.

Si potrebbe ritenere che qui si stia negando ogni legittimità alla DAD. Sarebbe una conclusione sbagliata. La DAD perde legittimità nel momento in cui si sottovalutano le differenze tra gli assetti (presenza/distanza) e si perdono di vista i capisaldi dell'apprendimento significativo (vicinanza/lontananza). Può invece acquistarne se si assumono le consapevolezze che poi devono far parte del bagaglio professionale di ogni insegnante esperto.

Come dire che è perfettamente inutile trasporre a distanza aspetti della didattica che sono già problematici in presenza, perché creano lontananza, ed è invece fondamentale trasporre a distanza in forme potenziate tutti quegli aspetti che in presenza creano vicinanza.

E si capisce bene che non stiamo parlando della formazione dei docenti all'utilizzo delle piattaforme e delle tecnologie. Quella è una questione secondaria e facilmente risolvibile. La questione riguarda l'idea di scuola e di elaborazione culturale che sta dietro il lavoro dei docenti, e che si manifesta tanto in presenza quanto a distanza. Se il modello pedagogico implicito del lavoro docente è trasmissivo, produrrà comunque lontananza, e non è la padronanza delle piattaforme informatiche che lo renderà altro da quel che è; se il modello è costruttivo a forte valenza socioculturale, creerà vicinanza e l'insegnante se lo porterà dietro anche in assetti di DAD, cercando di favorire comunque un apprendimento attivo.