

Emergenza sanitaria e vicinanza educativo-didattica

di Maurizio Muraglia

La didattica dell'emergenza

Le condizioni di emergenza fanno appunto *emergere* ciò che in condizioni normali può essere meno evidente o addirittura del tutto occultato. È il caso della scuola nel tempo della pandemia, che ha imposto, non più come opzione metodologica ma come assetto di sistema, la didattica a distanza, sia in forma unica (primavera 2020) che integrata con la didattica in presenza (autunno-inverno 2020-2021). Ne è risultato interpellato tutto il processo di insegnamento-apprendimento, che ha rivelato in forma acuta le criticità occultabili in tempi normali.

È giusto quindi sfruttare la necessità creata dalla pandemia quale occasione per riflettere su alcuni aspetti della didattica che ruotano attorno al concetto di 'vicinanza', qui adottato quale dispositivo capace di tematizzare l'ambiente di apprendimento superando la polarità presenza/distanza che ha dominato la discussione emergenziale. L'idea di vicinanza rappresenta il costrutto decisivo, a mio modo di vedere, nel tempo che fa seguito alla didattica in presenza e alla didattica a distanza, un terzo tempo che possiamo legittimamente chiamare *didattica in emergenza*. Dall'anno scolastico in corso, infatti, circola il nuovo acronimo Ddi (1), che individua nell'integrazione tra presenza e distanza la modalità operativa della didattica in emergenza.

1) D.m. 39/2020 e d.m. 89/2020, contenente le *Linee guida sulla Didattica digitale integrata*.

La vicinanza nella mediazione didattica

Occorre preliminarmente prendere sul serio, anche alla luce dell'esperienza proveniente dalla didattica a distanza, il fatto indiscutibile che il nuovo alunno è un alunno più difficile, perché gli elementi che normalmente gli consentono di reggere la fatica dell'apprendimento si riducono o scompaiono. Non può non influire sulla sua tenuta scolastica, soprattutto se si pensa alle fasce di età della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, il senso di precarietà e di incertezza, quando non di vera e propria ansia, che caratterizza la vita sociale e la vita familiare.

Questa nuova difficoltà richiede posture professionali che, lungi dal configurarsi quali novità, siano capaci di amplificare gli aspetti di vicinanza pur necessari in assetto normale. Per questo è importante rimodulare la questione della presenza/distanza attraverso le categorie interpretative di vicinanza/lontananza. Esse, avendo a che fare con la *qualità della mediazione didattica*, 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.

I caratteri di un apprendimento efficace

Per approfondire questi temi è bene ritornare ad alcune consapevolezza pe-

Lo studente in Dad è un allievo più difficile, per il senso di precarietà, incertezza e ansia che caratterizza la vita sociale e quella familiare

La classe
è una comunità
ermeneutica,
con una dose
di fisicità;
se manca,
gli studenti
sono più soli
e hanno
una postura
non agonistica

dagogiche che in tempo di emergenza non possono più non tradursi in atteggiamenti professionali. Si tratta di acquisizioni permanenti della ricerca pedagogica e didattica che sembrano assumere adesso una cogenza inedita e che ruotano attorno alla nozione di ambiente di apprendimento.

Quando gli apprendimenti possono essere considerati efficaci? Riduco a cinque le innumerevoli risposte che teoria e pratica dell'insegnamento primario e secondario suggeriscono.

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.

Mi piace definire *significativi* gli apprendimenti capaci di produrre questi effetti virtuosi, nella persuasione alquanto assodata che la scuola che non favorisce apprendimenti significativi è una scuola lontana da bisogni e interessi degli allievi. Cerchiamo adesso di capire, sempre sulla base dell'esperienza di Dad fatta in questi mesi, quanta *vicinanza* possa 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. Si è del parere che il terzo scenario prima individuato – didattica in emergenza – non solo presenti una sua ulteriore specificità che non può non tenere conto delle caratteristiche presenti negli altri due, ma richieda un'amplificazione dei caratteri di significatività sopra individuati quali connotati di un apprendimento efficace.

Fisicità e socialità nella vita della classe

L'apprendimento scolastico è un evento con due caratteri fondanti: fisicità e socialità. Si apprende all'interno di am-

bienti 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 (2).

Questo assetto conversazionale e comunitario (che intende la cultura come *forum*, secondo l'impostazione bruneriana) richiede anche una decisa fisicità, perché la comunicazione a distanza non consente una dinamica davvero comunitaria. I ragazzi sono presenti, ma sostanzialmente *soli* in un ambiente fisico non condiviso.

La classe è dunque – sulla scia dell'italianista Romano Luperini – sempre una *comunità ermeneutica*, qualsiasi disciplina si studi, e 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 proiettarci 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.

La ricerca pedagogica e didattica

Insomma si apprende e si discute con tutto il corpo, e l'esperienza dell'apprendere in presenza si manifesta con tutte

2) A.M. AJELLO, C. PONTECORVO, C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma, 2015 (nuova edizione).

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 queste 'danze' corporee è possibile scorgere, dove c'è, un valore aggiunto nella didattica in presenza che a distanza fatalmente si perde, e che in emergenza va potenziato perché fonte di coesione e di rassicurazione emotiva.

L'apprendimento significativo

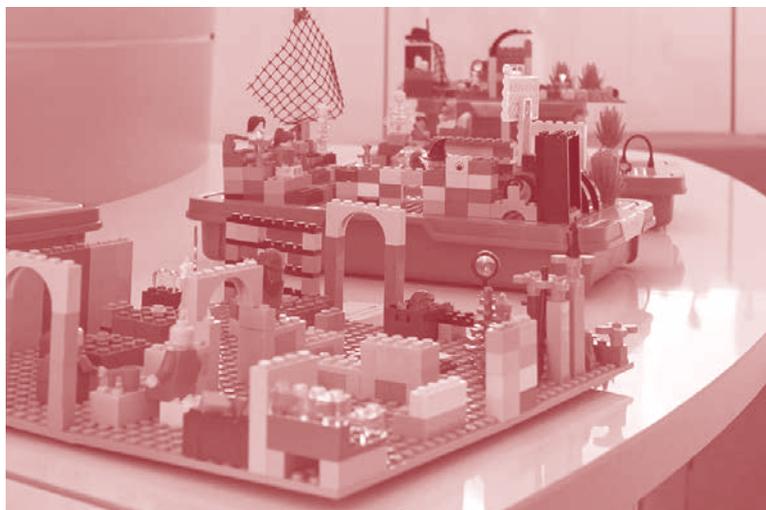
Fisicità e socialità interpellano dunque il mondo di significati degli allievi. Per questo, se vogliamo tornare ai cinque connotati prima individuati per la significatività degli apprendimenti e vogliamo riformularli in forme più pregnanti potremmo parlare di:

- *esperienza*: imparo meglio se attinco alla mia esperienza di vita;
- *memoria*: imparo meglio se richiamo conoscenze già apprese;
- *motivazione*: imparo meglio se ho uno o più motivi per farlo;
- *azione*: imparo meglio se di ciò che imparo posso fare progetto o dibattito;
- *desiderio*: imparo meglio se con ciò che imparo divento esperto.

Difficile non intravedere in ciascuno dei cinque assetti cognitivi, e antropologici direi, altrettanti filoni di ricerca pedagogica e didattica, che non nascono certamente al tempo del Covid e che mai come al tempo del Covid si ripropongono in tutta la loro ricchezza euristica.

Si riconoscono nell'ordine i contributi fondamentali di Dewey, Ausubel, Boscolo, Vitgoksj, Comoglio, Bruner. Si tratta di ambiti che presentano quella forte integrazione tra cognizione ed emozione ⁽³⁾ caratterizzante contesti

3) L'importanza della dimensione emozionale nei processi di apprendimento è stata messa in luce dagli studi di M. BALDACCI, *La dimensione emozionale del curricolo*, FrancoAngeli, Milano, 2008 e *I profili*



sfidanti ed emulativi, tipici della scuola in presenza, la scuola della socialità e della fisicità. Un'integrazione che risulta molto più difficile in contesti solitari, segnati da ansie e preoccupazioni e abitati anche da presenze estranee all'impresa culturale e cognitiva che si svolge a scuola.

Vicinanza e motivazione

In sintesi, si può affermare che la polarità vicinanza/lontananza (intesa ovviamente non in senso fisico ma pedagogico) 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

emozionali dei modelli didattici, FrancoAngeli, Milano, 2009, quest'ultimo con contributi di vari studiosi tra i quali B. MARTINI, *Affettività e modello dell'arricchimento culturale*.

*Il rapporto
tra cognizione
ed emozione,
tra fisicità
e socialità
vede impegnati
studiosi
di grande valore,
come Dewey,
Ausubel,
Boscolo,
Comoglio,
Bruner*

La valutazione mette in gioco anche i corpi degli studenti e la loro prossemica, fatta di vicinanza anche fisica e di relazione formativa

con la postura complessiva dell'insegnante che lo propone, col suo atteggiarsi fisico, con la continua interpellanza che rivolge agli allievi e con 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.

Prossemica della valutazione

Ma la questione del corpo riguarda in modo ancora più pregnante il processo della valutazione.

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, che ha fatto di noi quel che oggi siamo, ha avuto tanto più efficacia quanto più si è manifestata in modo sensorialmente vivo: abbiamo visto papà che ci rimproverava, abbiamo ascoltato il prof. che ci elogiava, abbiamo sentito la carezza della maestra che si è compiaciuta di noi, e forse abbia-

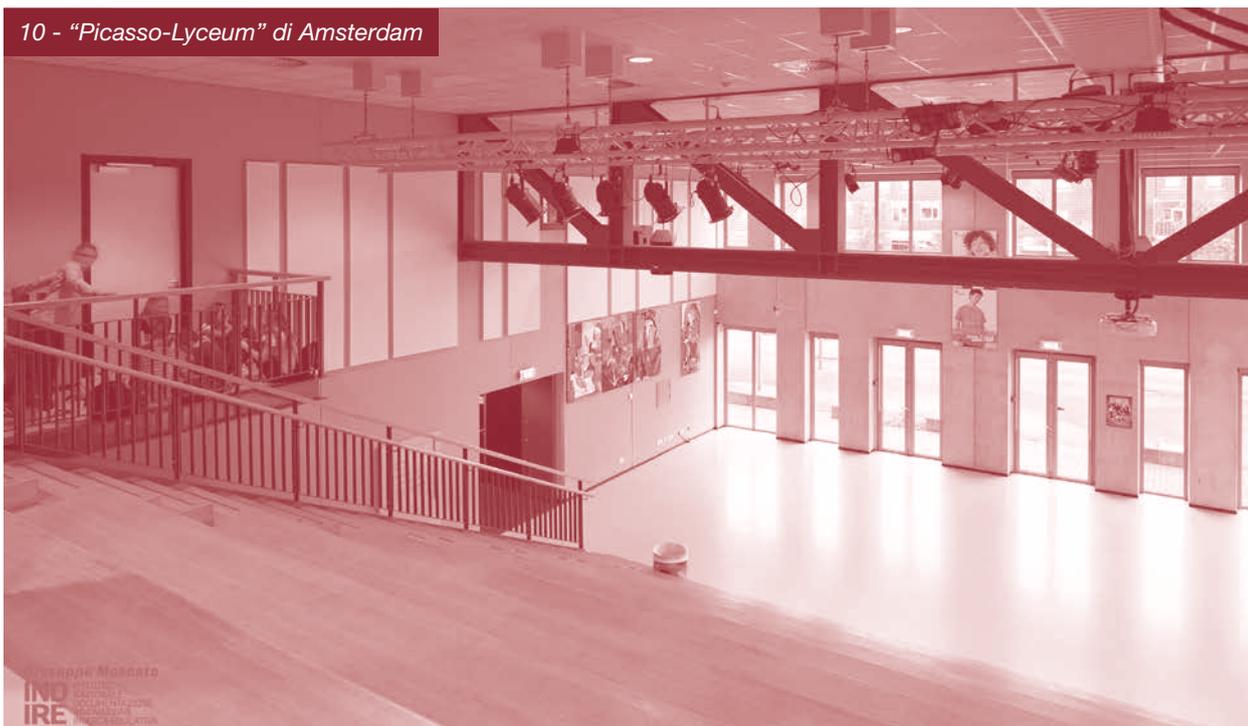
mo anche *odorato* e *gustato* quel che ci veniva offerto per festeggiare un comportamento positivo.

Insomma, a valutarci è sempre stato *anche* un corpo. E la valutazione ha prodotto effetti sulla nostra autostima non soltanto per il suo burocratico contenuto, ma soprattutto per la prossemica che ha accompagnato la sua enunciazione.

Questa dimensione relazionale della valutazione, quando non si riduce al solo dato numerico, può essere considerata il più significativo degli apprendimenti, e supera ogni apprendimento generato da una mera trasmissione di abilità e contenuti in una lezione. Se la valutazione è offerta all'allievo in chiave formativa, gli permette di apprendere qualcosa di serio sul suo rapporto con la conoscenza e, in filigrana, con la vita.

Una valutazione che non sia incardinata in un assetto relazionale di vicinanza *anche fisica* non può produrre questo ritorno virtuoso. Soltanto una valutazione aridamente numerica può indifferentemente situarsi in presenza e a distanza. Infatti è enorme la lontananza relazionale prodotta dalla valutazione nu-

10 - "Picasso-Lyceum" di Amsterdam



merica se non sostenuta da un'esperienza di apprendimento su se stessi.

Vicinanza/lontananza, presenza/distanza

Quanto si è andato argomentando intende attirare l'attenzione sulla centralità del corporeo in ambito educativo e didattico, ma tiene ben presente che presenza fisica non necessariamente è sinonimo di 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 a una mera trasmissione di oggetti culturali (o meglio, scolastici). 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 anche emotivo, sarà impossibile che questo passi nell'allievo. Per questo genere di situazioni non sussiste differenza tra presenza o distanza, perché tutto resta lontano. Di converso non necessariamente essere fisicamente distanti vuol dire creare lontananza. E chi va abitualmente in classe in assetto di presenza portando vicinanza farà di tutto perché questa vicinanza possa mantenersi a più forte ragione anche nel nuovo assetto integrato presente/distante, che abbiamo chiamato didattica in emergenza.

Ciò, lungi dall'indurre a deporre le armi nel contesto emergenziale, consente di incoraggiare studenti e docenti sulla possibilità che una certa vicinanza possa essere mantenuta anche in questa difficile stagione formativa. Gli insegnanti che alla vicinanza hanno sempre creduto hanno infatti già mostrato di saper creare comunque un ambiente di apprendimento caldo, fatto di possibilità comunicative, capace di ridurre ampiamente la mera erogazione di oggetti culturali e di creare situazioni didattiche, sia pur distanti, popolate da suggestioni essenziali, a forte valenza esperienziale.

Si tratta di uno sforzo complesso, che però gli stessi studenti nel tempo del

lockdown hanno saputo riconoscere nei docenti più sensibili e capaci di comprendere subito almeno cosa *non* si doveva fare. Ma si trattava di insegnanti che già in presenza mostravano questa sensibilità. Come dire che fin dal *lockdown* della primavera 2020 la distanza ha potuto coniugarsi, sia pur in modo fatalmente imperfetto, con la vicinanza.

Modello costruttivo vs modello trasmissivo

In ottica di Ddi è perfettamente inutile trasporre eventualmente 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 già in presenza creano vicinanza. La parola d'ordine è una: creare comunque significato. Si capisce bene come la questione della formazione dei docenti all'utilizzo delle piattaforme e delle tecnologie, pur importante, resti una questione secondaria e facilmente risolvibile.

La vera priorità 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, a scarsa incidenza emozionale, 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 ed emozionale, creerà vicinanza e l'insegnante se lo porterà dietro anche in assetti remoti, cercando di favorire comunque un apprendimento attivo (4).

4) Altamente istruttivo su questi temi ancora l'insegnamento di M. BALDACCI, *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

*Se mancano
coinvolgimento
emotivo
e vicinanza,
non passa
un messaggio
vitale
diretto
agli alunni,
impegnati
sia in presenza,
sia a distanza:
non basteranno
le piattaforme
telematiche
a ricucire
la relazione*

Maurizio Muraglia

Docente presso il Liceo classico europeo "M. Adelaide" di Palermo
muraglia1962@gmail.com