

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

# La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas  
aportaciones  
desde la  
investigación  
e innovación  
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la  
Enseñanza Superior.  
Nuevas aportaciones  
desde la investigación  
e innovación educativas**

**Octaedro**   
Editorial

*La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

## 12. Dal calamaio alla Didattica a distanza. La scuola ai tempi del COVID-19 From inkpot to distance learning. School in the time of COVID-19

Crescenza, Giorgio

*Universidad de Alicante & Università degli Studi di Roma Tre*

### RIASSUNTO

L'allontanamento dagli edifici scolastici, ha aperto diversi interrogativi sul *fare scuola*. Primo fra tutti l'uso delle nuove tecnologie e di modalità diverse di insegnamento. Gli strumenti di comunicazione a distanza si rivelano un mezzo molto potente, non soltanto per mantenere il contatto con gli alunni e le loro famiglie, ma per consentire alla scuola di navigare in uno scenario pieno di incognite. Conoscere e utilizzare nuovi strumenti di insegnamento, può rappresentare un arricchimento sia per gli studenti che per i docenti, ma solo se si ha ben chiaro che essi sono un mezzo e non un fine. Dopo le grandi riforme e le innovazioni pedagogiche del Novecento, siamo di fronte a una nuova grande svolta? L'articolo riflette su alcuni aspetti metodologici, di contenuto e di legittimità del *fare scuola* ai tempi del Coronavirus. La modalità di didattica a distanza è oggi lo strumento principale non tanto per una "scuola a distanza" quanto per una scuola in emergenza, che si pone l'obiettivo di mantenere forti i rapporti e la comunicazione. Non si può pensare però, che introducendo acriticamente strumenti digitali nella didattica e nei rapporti professionali, si possa rinnovare la scuola.

**PAROLE CHIAVE:** scuola, didattica a distanza, tecnologie, relazione educativa.

### ABSTRACT

The removal from school buildings has raised several questions about *teaching*. First of all, the use of new technologies and different teaching methods. Distance communication tools prove a very powerful means, not only to keep in contact with pupils and their families, but to allow the school to face a scenario full of uncertainties. Knowing and using new teaching tools can be an enrichment for both students and teachers, but only if it is clear that they are a means and not an end. After the great reforms and the twentieth-century pedagogical innovations, are we facing a new great turning point? The article considers some aspects about methodology, content and legitimacy of teaching in the time of Coronavirus. Today the distance education method is the main tool not so much for a "distance learning" as for an emergency learning which aims to keep strong relationship and communication. One can not think to renew school by uncritically introducing digital tools into teaching and professional relationships.

**KEY WORDS:** school, distance education, technologies, educational relationships.

### 1. INTRODUZIONE

L'emergenza del Coronavirus ha spazzato via la didattica in aula, imponendo un ricorso improvviso e diffuso alle tecnologie per la didattica on-line: un'operazione commerciale che apre, o per meglio dire spalanca, nuovi orizzonti per il mercato del software e movimenta l'interesse di un bacino d'utenza già esistente, ma limitato e talora distratto; meno positivi sono invece gli effetti che quest'utilizzo massivo di strumenti tecnologici può generare nell'attività didattica e nell'indotto familiare che tale

attività coinvolge anche sul piano economico, se le proposte non vengono correttamente orientate, selezionate e utilizzate dai docenti generando una sostanziale innovazione metodologica. Le tecnologie per la formazione a distanza, infatti, sono già presenti nella scuola a supporto dell'apprendimento in aula, ma destinate all'uso esclusivo solo in situazioni specifiche e limitate nel tempo, quali i corsi per studenti adulti o gli interventi a supporto degli alunni assenti per lunghi periodi, con rientri programmati nella didattica in presenza. Predisponendosi ora ad un utilizzo esclusivo di questi strumenti per un tempo al momento non prevedibile, è necessario riflettere su alcuni aspetti metodologici, di contenuto e di legittimità.

L'emergenza del Coronavirus comporta una diffusione massiva delle tecnologie per la formazione on-line; senza un'attenta progettazione didattica, il rischio è confondere il mezzo con il metodo, regredire dalla scuola delle competenze a quella delle nozioni e imporre alle famiglie spese aggiuntive, anziché coinvolgerle nella formazione.

## 2. LA SCUOLA DEL PASSATO

Dalla seconda metà dell'ottocento alla fine del XX secolo, pur in mezzo a crisi ricorrenti, diffuse e non senza ambiguità e paradossi, la democrazia rappresentativa, sorretta da ideologie più o meno radicalmente progressiste, si è affermata nella cultura occidentale. Ciò ha significato la conquista generalizzata del suffragio universale, riconoscendo di tutti i diritti *naturali* dell'individuo, alfabetizzazione strumentale e secondaria diffusa non solo con la prescrizione dell'obbligo scolastico (non più solo formale), ma anche e soprattutto con il prolungamento del periodo di obbligatorietà e con la legittimazione di una serie di agenzie formative e di percorsi formativi, ora alternativi ora integrativi alla scuola ufficiale. Si tratta del passaggio, prodottosi nell'arco di un secolo grazie alla congiunzione di fattori eterogenei, che comprendono aspetti economici e politici e teorie pedagogiche, da una scuola aristocratica a una scuola di massa (Santamaita, 2000, p. 122).

Uno dei motivi più evidenti delle difficoltà che oggi la scuola incontra nello svolgere la missione che le è affidata è che stenta a identificare le caratteristiche culturali e motivazionali dei suoi studenti. Ancora all'inizio degli anni Sessanta, tutto era più chiaro: c'erano programmi e piani di studio ben definiti. La scuola stava uscendo da quell'immagine di grembiulini scuri, fiocco al collo e cartelle di cuoio, anche se non è improbabile trovare ancora oggi banchi con un foro rotondo dove si appoggiava l'inchiostro per il calamaio, una cannuccia di legno che portava, infilato ad una estremità, il pennino di metallo da intingere nell'inchiostro. La condizione per andare avanti negli studi era di conformarvisi. Solo che a poterlo fare era solo il 15/20% dei giovani, mentre gli altri abbandonavano precocemente la frequenza per iniziare a lavorare. Bisognerà attendere la fine del 1962 per considerare formalmente chiusa la stagione gentiliana dell'istruzione di base, intesa quale dispositivo per il controllo sociale attraverso la scuola. Infatti, in quell'anno viene formalmente legalizzato un fenomeno già in atto da qualche tempo, maturo storicamente e pronto a esplodere socialmente: la scolarizzazione di massa. Ciò avviene con l'allungamento dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni e con l'istituzione della scuola media unica nell'anno scolastico 1962-63, ove appunto si sarebbe dovuto svolgere interamente il nuovo corso obbligatorio.

Emanata sotto la formula politica del centro-sinistra, la nuova scuola unificò i corsi medi inferiori, prima solo parzialmente uniformati, e consentì in tal modo l'accesso a tutte le scuole secondarie superiori. Questo avvenimento, inoltre, al di là dei contenuti educativi e formativi, molto modesti nei primi anni, risultò un evento di grandissima incidenza sociologica. Infatti, in un mutato clima culturale e di nuove sinergie partitiche, più pluralistico e progressivo, rappresentò politicamente l'*imprimatur* demo-

cratico e quindi la legittimazione della fruizione dell'istruzione media da parte di tutte le classi sociali anche se, più che un fenomeno sociale, fu innanzitutto un atto politico, il riconoscimento dall'alto di un fenomeno già in corso (Santamaita, 2000). Da allora, è cambiato il mondo: fino all'ultimo "scossone", rappresentato da oltre ottocentomila studenti stranieri nelle nostre aule: un ritmo che cresce regolarmente, al ritmo di 40-50 mila unità per anno e che rappresenta ormai il dieci per cento del totale (Fiorucci, Catarci, 2019, p. 38). Ma di questa evidenza non si è tenuto abbastanza conto e si continua a pensare e operare come se i destinatari dell'educazione alla cittadinanza fossero ancora i figli maschi anche il genere è importante in questa educazione di una famiglia borghese agiata, urbana, colta e in grado di trasmettere i valori della disciplina, dello studio, del sacrificio, dell'impegno in attesa di un premio sicuro, di un posto "prenotato" nella scala sociale (Borruso, Cantatore, Covato, 2014).

La scuola di massa accoglie scolari e studenti, in maggioranza di sesso femminile, appartenenti al ceto medio di recente formazione: ma anche figli di operai, artigiani, piccoli imprenditori lavoratori autonomi, per non parlare dei figli di stranieri, tutti più o meno estranei a quei valori, su cui si è fondata la scuola elitaria nazionale (Trow, 1974).

Concepire una efficace *educazione alla cittadinanza* significa, in primo luogo, osservare e studiare meglio questo nuovo pubblico, e prendere atto che c'è un enorme differenza tra il modo di pensare dei giovani e il modo di pensare degli insegnanti. È sempre più difficile far *passare* ciò di cui gli studenti hanno bisogno: il che richiede di necessità che si risvegli la loro motivazione. I nostri modi di insegnamento prevalentemente trasmissivi, sono ormai obsoleti e non rispondono alla loro domanda di coinvolgimento attivo.

Ci può aiutare la sintesi globale effettuata da Prensky (2010), servendosi delle risposte raccolte in migliaia di interviste fatte a studenti di tutti i ceti sociali, di tutte le età, di tutte le nazionalità. Le risposte sono singolarmente convincenti:

- non tollerano più lezioni cattedratiche;
- vogliono essere rispettati, vogliono che si abbia fiducia in loro, vogliono che si tenga conto della loro opinioni e che li si apprezzi;
- vogliono coltivare le proprie passioni e i propri interessi;
- vogliono cercare, utilizzando strumenti del loro tempo;
- vogliono lavorare con i loro coetanei, in gruppi di lavoro, per realizzare progetti;
- vogliono prendere decisioni ed essere coinvolti nel controllo dell'esecuzione;
- vogliono essere collegati con i loro coetanei per esprimere e condividere le loro opinioni, in classe e al di fuori della scuola;
- vogliono cooperare e competere con altri;
- vogliono che l'educazione sia legata alla realtà.

È possibile, logicamente, considerare questa lista come un insieme irrealistico di aspettative adolescenziali. Ma, se lo facessimo, commetteremmo un grave errore. Oggigiorno gli studenti vogliono imparare in un modo diverso che in passato.

### **3. FAD E DAD: DUE ACRONIMI A CONFRONTO**

Gli ultimi provvedimenti normativi, hanno imposto, dall'inizio dell'emergenza COVID-19, la sospensione della didattica in presenza introducendo implicitamente l'obbligo della didattica a distanza (DaD), un acronimo poco usato nel lessico scolastico, dove ci si riferisce di solito alla FaD (Formazione a distanza) (García Aretio, 2017, pp. 9- 25). I due concetti sono solo parzialmente coincidenti, perché il percorso formativo, finalizzato a costruire competenze per la vita, coordina gli apprendimen-

ti non formali e informali con il percorso didattico, che realizza apprendimenti formali, adattando i contenuti disciplinari allo sviluppo evolutivo del cervello: relazionandosi al livello di consapevolezza che l'individuo raggiunge progressivamente in base alla crescita, nell'infanzia l'apprendimento valorizza in particolare gli aspetti educativi, mentre l'aspetto formativo vero e proprio diventa prevalente nella fase intermedia del percorso scolastico, per restare esclusivo nel triennio terminale della scuola superiore e nei percorsi post diploma.

Focalizzando l'attenzione sulle competenze, nella scuola dell'infanzia i contenuti sono funzionali all'acquisizione dei comportamenti socialmente adeguati, che trasformano un cucciolo concentrato sui suoi bisogni primari in un individuo capace di inserirsi in un contesto sociale. È ancora sui comportamenti che continua a focalizzarsi l'attenzione dell'insegnante fino al termine della scuola primaria, tanto è vero che la valutazione espressa al termine del segmento scolastico non consente di trattenere l'alunno all'interno del percorso sulla base delle lacune nei contenuti disciplinari, ma solo quando i suoi atteggiamenti non siano ritenuti idonei al passaggio nella scuola secondaria (Siemens, 2015). Fino a questo punto, quindi, si attua un percorso educativo che predispone alla formazione, utilizzando un impianto didattico che, benché sviluppato con metodi euristici, poggia su solide basi neurofisiologiche: le caratteristiche sostanziali di questo percorso devono pertanto essere mantenute nella formazione a distanza anche nel primo segmento scolastico, in cui l'aspetto pedagogico è prevalente, se non esclusivo.

La FaD propriamente detta, invece, focalizzata sui contenuti espressi in forma di conoscenze e di abilità, sviluppa nell'allievo la capacità di rielaborarli in forma di competenze, coordinandoli con gli apprendimenti non formali e informali che derivano dalla sua esperienza personale, e si realizza quando il suo cervello ha già sviluppato compiutamente le connessioni neurali che lo mettono in grado di concepire il pensiero astratto: solo in questo contesto è possibile operare una vera formazione, dando forma appunto a queste connessioni e guidando l'allievo nell'elaborazione autonoma delle proprie mappe mentali. Nulla di tutto questo può avvenire facilmente nell'infanzia e, benché lo sviluppo del cervello sia diverso da individuo a individuo, esistono alcuni limiti obiettivi che lo sviluppo fisico impone in base alle fasce d'età, nella crescita come nell'invecchiamento. Qualunque sia lo strumento adottato, cercare di insegnare ai bambini quello che non sono in grado di apprendere determina una sostanziale perdita di autostima, di interesse e di tempo, risorse che devono essere destinate a valorizzare le caratteristiche che il cervello possiede invece al massimo grado nell'infanzia, ad esempio l'intelligenza emotiva e la memoria, e che, se non coltivate, rischiano di disperdersi (Mede et al., 2020). È su questi aspetti che la Didattica a Distanza dovrebbe concentrarsi nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, valorizzando anche *online* la comunicazione diretta fra alunno ed insegnante attraverso gli strumenti di interazione audiovisiva, e cogliendo l'opportunità di coinvolgere le famiglie, che in questo momento aumentano la quantità della loro presenza e possono essere aiutate a perfezionarne la qualità. A differenza di quanto accade nella scuola secondaria, l'insegnante non dovrà distribuire il tempo in modo uniforme a tutti gli alunni, ma individualizzare i percorsi dedicando alla classe nel suo complesso, o divisa in gruppi se è necessario, alcuni spazi della giornata scolastica e concentrandosi per il resto del tempo sulle esigenze didattiche ed educative dei singoli alunni. Si tratta di una modalità consolidata nella didattica in presenza del primo segmento scolastico, ma del tutto nuova per l'insegnamento a distanza, in cui i maestri sono come sempre chiamati ad applicare la loro splendida creatività. È appena il caso di ricordare che l'aspetto ludico dell'apprendimento può essere ampiamente valorizzato dall'uso della tecnologia, sfruttando le risorse personali del docente o quelle della rete, in cui i maestri hanno riversato una quantità di giochi didattici che divertono e istruiscono

anche gli adulti, ma deve essere integrato dal ricorso a materiali concreti e attività che possano coinvolgere anche le famiglie, ampliando virtualmente lo spazio educativo.

Il percorso formativo vero e proprio si sviluppa invece nella secondaria di primo e secondo grado, articolandosi nel quinquennio dell'obbligo e successivamente nel triennio conclusivo dell'iter scolastico, destinato a coordinare apprendimenti diversi in un percorso unitario ma progressivamente individualizzato in base alle esigenze formative rilevate nello studente.

È in questo contesto che i metodi della formazione a distanza, concepiti per la didattica universitaria e per la formazione aziendale, possono essere adattati all'uso quotidiano nella scuola (Roig Vila, 2018), tenendo ben presente che le tipologie proposte dalla FaD sono quelle tradizionali della didattica in aula, per quanto rielaborate in forma tecnologica: la lezione frontale e il tutorial, a cui si aggiungono gli strumenti di ricerca, progettazione e creazione e quelli di condivisione sociale, che possono essere adattati per attività in *flipped classroom*.

### **3.1. La lezione frontale nella scuola delle tecnologie didattiche**

La lezione frontale, per quanto criticata come metodo di insegnamento, rimane lo strumento più efficace per trasmettere conoscenze, purché realizzata secondo canoni di efficienza, in termini di sintesi, chiarezza e vivacità comunicativa. D'altronde, man mano che i contenuti diventano più complessi e astratti, procedendo verso lo studio universitario, la lezione frontale si va affermando come l'unico strumento valido, che si tratti di una dissertazione in forma scritta o espressa verbalmente durante una conferenza, pertanto lo studente deve allenarsi ad usufruire delle lezioni frontali, che il docente distribuisce in modo mirato e progressivo nel suo percorso di insegnamento, alternandole con fasi dimostrative dei procedimenti (tutorial) che consentono di applicare la conoscenza teorica con la necessaria abilità. La didattica online, nella sua avvenente forma innovativa, propone di fatto principalmente lezioni frontali, talora con telecamera fissa e sonoro in presa diretta, con testi ridondanti e supporti visivi poco leggibili, in pratica molto più noiose di una lezione in aula che, se correttamente svolta, esercita il fascino di una performance teatrale: in classe, mentre l'insegnante spiega con tono di voce e gestualità adeguate a mantenere desta l'attenzione degli studenti, osserva le loro reazioni e adegua la propria esposizione alle richieste implicite che essi esprimono con il linguaggio del corpo, inserendo chiarimenti o semplificazioni, interrompendosi, intensificando i ritmi quando individua un calo di attenzione e così via (Boscolo, 2012). Nulla di tutto questo può avvenire online, pertanto è necessario che questa carenza sia compensata da un'attenta progettazione didattica, rispettosa delle esigenze specifiche degli allievi, che l'insegnante ben conosce (Crescenza, 2020, pp. 351- 371). La creazione di uno spazio condiviso per la discussione, in forma di blog, forum o chat, è utile soltanto se lo studente è in grado di esprimere in modo compiuto le proprie difficoltà ed è disponibile a manifestarle di fronte ai compagni, altrimenti l'interazione diretta con il docente, attraverso email o strumenti di video/audioconferenza, può rafforzare le capacità comunicative, contribuendo anche al superamento della distanza dal gruppo classe. Un aspetto di grande utilità è la possibilità di rivedere la lezione fino a comprenderne compiutamente i contenuti, ma anche questo aspetto deve essere potenziato consentendo la divisione in sequenze e l'orientamento all'interno del video tramite l'utilizzo di un diagramma di flusso o almeno di un indice dei contenuti. Il docente dovrebbe presentarsi come una voce fuori campo che commenta immagini significative e testi strutturati in forma di schemi: del tutto inutile mostrare il formatore, che dovrebbe tutt'al più comparire all'inizio e alla fine del filmato, oppure essere sostituito da una rappresentazione simbolica, da inserire come guida all'interno, insieme ad altri sistemi di ancoraggio delle informazioni.



### 3.2. Il tutorial come strumento del learning by doing

Lo strumento didattico del tutorial veniva utilizzato nella “TV dei ragazzi” già negli anni '60, ma la diffusione di Internet ha favorito la realizzazione di diverse tipologie di questi manuali di istruzioni che vanno dal semplice elenco dei materiali da predisporre e delle operazioni da svolgere in sequenza ai filmati con animazioni e possibilità di interazione. Benché sia opinione diffusa che attraverso questi strumenti si possa conseguire qualunque abilità, non bisogna dimenticare che in un percorso formativo il saper fare non si configura come semplice capacità esecutiva, ma si relaziona con un complesso di saperi, con il preciso obiettivo di generare competenze: il tutorial che possiamo reperire online di norma esaurisce il proprio scopo nel momento in cui l'apprendista è messo in grado di ottenere il risultato atteso, indipendentemente dalla qualità dell'esito e dalla comprensione del processo, che gli consente di trasferire l'abilità conseguita in contesti di altro tipo. Diverso è lo scopo del percorso formativo, in cui si costruiscono abilità per l'acquisizione delle competenze in tutti gli ambiti disciplinari, anche se nella tradizione scolastica alcune materie sono ancora destinate all'apprendimento teorico, mentre in altre l'aspetto pratico è considerato prevalente, se non esclusivo (Bonaiuti et al., 2017). Il ricorso alla FaD può chiarire l'equivoco, attivando in tutte le discipline il *learning by doing*, che modifica le mappe mentali interiorizzando i contenuti, poiché rende necessario quel coinvolgimento diretto che trasforma l'apprendimento in un percorso di crescita a qualunque età. In una prima fase lo studente apprende osservando l'insegnante e attivando la memoria dichiarativa per descrivere il procedimento osservato.

Anche in questo caso la scelta del docente è dettata dalla sua esperienza didattica e/o professionale, orientata dalla conoscenza degli allievi e motivata dalla valenza culturale della disciplina: tra le numerose strade che conducono al risultato l'insegnante seleziona quella che, per esperienza e in base ai risultati della ricerca scientifica, sa essere la più diretta, la più semplice o la più efficace, tenendo conto anche del profilo della classe. Dalla cucina alla filosofia, mostrare un procedimento è certamente più facile che descriverlo, ma le aule scolastiche non sono sempre adatte alla visione di un esercizio pratico, non solo perché possono essere disposte in modo inadeguato o poco illuminate, ma soprattutto perché i ritmi di esecuzione sono necessariamente inadeguati ad essere contenuti in un'ora di lezione, limiti che non esistono in un filmato. Al docente spettano, oltre alla scelta o alla realizzazione del video, il commento e i necessari chiarimenti: al termine della lezione gli studenti descrivono il procedimento in dettaglio nella forma scritta; solo in questo modo saranno in grado di replicarlo nell'applicazione ad un diverso contesto e di integrare la descrizione con opportune osservazioni. Il testo è poi inviato al docente che ne constata la rispondenza con il modello, mettendo in evidenza fraintendimenti ed errori, ma solo nell'applicazione pratica, che trasforma il procedimento appreso in esercizio, la verifica sarà completa, benché la FaD risulti inadeguata nel classico errore di distrazione, tipico del bambino e dell'adolescente, che comprende il procedimento ma non riesce ad applicarlo, come accade di frequente con gli esercizi ginnici o i calcoli matematici. In questi casi è solo la presenza fisica del docente che induce ad una maggiore precisione e concentrazione, correggendo il procedimento nel corso dell'esecuzione (Watkins, Carnell & Loddge, 2007).

Nell'applicazione pratica, dalla secondaria di primo grado all'Università, la gradualità del peso didattico e della complessità dei contenuti attribuiti al tutorial consentiranno allo studente di passare dal gioco di ruolo alla realtà, dal fingersi archeologo, pittore, chimico o matematico, all'esserlo nella vita personale o professionale, associando alle abilità esecutive la consapevolezza che genera creatività e cultura, ed orientandolo nelle scelte. Da questo punto di vista la FaD consente di ampliare gli orizzonti

mettendo in relazione tecniche e procedure diverse, attivando lo spirito critico e la capacità di ricerca personale.

### 3.3. La flipped classroom e le competenze nella fad

La contestualizzazione del percorso didattico nel percorso di vita si realizza compiutamente attraverso le metodologie per la *flipped classroom*, che rendono lo studente protagonista della formazione, consentendogli di rielaborare in forma di competenze le conoscenze e abilità apprese nel contesto formale della scuola, ma anche nei contesti non formali delle attività extrascolastiche e in quelli informali della quotidianità: nell'inserimento delle attività di *flipped classroom* all'interno della FaD l'unica cautela è evitare di confondere lo strumento tecnologico con la metodologia didattica, un rischio più consistente in quest'area della progettazione che, per la sua nascita recente, ha usufruito fin dall'inizio delle ITC ma non del tempo necessario alla validazione scientifica del metodo (Gülbay, 2017). Nell'attività in presenza procedere per classi capovolte consente la migliore verifica delle Unità di Apprendimento, anche perché la complessità progettuale è necessariamente distribuita all'interno del Consiglio di Classe, configurandolo come gruppo di lavoro su una piattaforma condivisa, meglio se su supporto tecnologico. Diversa l'utilità della tecnologia nella personalizzazione del percorso di apprendimento poiché le ITC, mentre potenziano gli strumenti progettuali e creativi che consentono, ad esempio, la realizzazione di e-book, la rielaborazione analitica dei testi attraverso l'utilizzo delle mappe cognitive o la costruzione di percorsi di ricerca con l'uso delle mappe concettuali, con una sempre più ampia possibilità di adattare gli strumenti alle esigenze specifiche della disabilità, dei disturbi di apprendimento e di alcune tipologie di BES, escludono però ogni interesse per le caratteristiche psicologiche dell'interazione comunicativa, che all'interno di un gruppo di lavoro fra persone adulte possono essere irrilevanti ai fini del risultato, ma sono determinanti in una classe dove il percorso è più importante del prodotto realizzato, per le ricadute che comportano sulla formazione della personalità (Petrucco, Agostini, 2016).

Le dinamiche relazionali che si sviluppano fra gli studenti, e che diventano oggi sempre più problematiche riproducendo le dinamiche sociali, si rivelano spesso come elementi di disturbo nel lavoro di gruppo, consentendo all'insegnante di affrontarle come parte del percorso formativo con una paziente e capillare attività in aula, oppure sollecitando l'intervento esterno nei casi di particolare gravità: l'azione a distanza aggira il problema, come è utile che accada in un gruppo di lavoro fra adulti che mira al risultato, mentre nella pratica scolastica la formazione *peer to peer* si realizza in presenza, con importanti effetti sulle capacità relazionali, che si traducono poi in competenze di cittadinanza, accompagnando il completamento dello sviluppo cerebrale, che rende l'individuo consapevole del proprio ruolo nella società. Considerata l'età degli studenti che rientrano nell'obbligo scolastico e formativo, le piattaforme per videoconferenza e gli strumenti tecnologici di socializzazione non possono competere con la didattica in aula: un utilizzo prolungato della FaD potrebbe anzi consolidare la generale tendenza all'isolamento che caratterizza le generazioni presenti, con pesanti conseguenze sulla crescita personale e sul profilo della società futura. Non bisogna poi dimenticare il ruolo della scuola come osservatorio delle dinamiche sociali, che si concretizza attraverso l'attuazione delle linee di indirizzo del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF). Si richiede quindi al Collegio Docenti e ai Consigli di classe una riflessione diffusa e un coordinamento specifico per riequilibrare i limiti strutturali del sistema attraverso la progettazione didattica, attività che l'interazione a distanza può condurre anche con strumenti tecnologici, ma richiede un impegno economico e formativo su ambiti totalmente nuovi per la Scuola.

### 3.4. Il ruolo delle componenti scolastiche

A questo proposito è utile considerare brevemente l'aspetto delle risorse tecnologiche che si richiedono alle scuole e alle famiglie per un funzionamento adeguato della didattica e della formazione a distanza, la cui selezione deve essere affidata ai Consigli di Classe, in modo analogo a quanto accade per i libri di testo, mentre la linea di tendenza attuale sembra demandarla integralmente ai Dirigenti Scolastici.

È certamente necessario che ogni scuola disponga di una piattaforma tecnologica specifica idonea a garantire la riservatezza dei dati e la tutela del diritto d'autore per i materiali inseriti. Queste risorse sono normalmente già presenti nelle scuole, che adottano il registro elettronico con accesso riservato alle informazioni e possibilità di inserire materiali didattici e documentazione e di lavorare su documenti condivisi, ma devono essere potenziate e ampliate per un uso così diffuso e generalizzato. Diversa la questione che riguarda l'edizione dei materiali didattici che viene svolta dai docenti con software dedicati, anche open source, che conducono alla realizzazione di file in formati adatti alla condivisione in rete: da questo punto di vista è sconsigliabile al momento l'utilizzo di uno standard comune, che dovrebbe comunque essere scelto dal Collegio in base alle indicazioni dei Consigli di Classe e di Istituto, perché ogni disciplina prevede l'utilizzo di strumenti progettati ad hoc, che spesso consentono di interagire con i libri di testo adottati, e la libertà di insegnamento/apprendimento garantisce al docente la scelta dei metodi che ritiene più efficaci, anche in relazione alle proprie specifiche competenze, e agli studenti di utilizzare le risorse di cui dispongono senza doverle modificare integralmente alla fine dell'anno scolastico. Per gli strumenti di interazione con gli alunni sarebbe invece opportuno utilizzare degli standard nazionali, consentendo accessi controllati che garantiscano a docenti e famiglie l'identità dell'interlocutore, soprattutto in vista della possibile necessità di operare verifiche online che siano valide ai fini della valutazione finale.

Al momento l'identità digitale viene garantita, con qualche rischio, solo dalle agenzie che operano in ambiti amministrativi, fiscali e finanziari; si potrebbe pensare ad un utilizzo dello SPID in ambito scolastico, che certamente garantirebbe l'identità del cittadino in fase di accesso ai sistemi, ma non la veridicità delle prove svolte online. Da questo punto di vista, qualora non sia possibile un rientro in tempi brevi alla didattica in presenza, la scuola dovrà ragionare autonomamente, attuando una revisione degli strumenti di valutazione nell'ambito della FaD.

Resta comunque da considerare la ricaduta anche economica che questa nuova modalità di insegnamento è destinata ad avere sulle famiglie. Al momento l'utilizzo si prevede temporaneo, in coincidenza con l'attuazione di ammortizzatori sociali che consentono ai genitori di essere, almeno in parte, presenti accanto ai propri figli, ma ragionando in termini di ipotesi, un uso prolungato della FaD costringerebbe anche le famiglie ad investimenti diffusi per fornire agli studenti gli strumenti necessari alla didattica online. In questa situazione d'emergenza le scuole sono chiamate a mobilitarsi valorizzando le risorse disponibili, ad esempio utilizzando lo smartphone come strumento di comunicazione, il cui possesso è certamente più diffuso di quello del computer; anche quando in famiglia esiste un computer collegato in rete, è improbabile che ne esista uno per ogni figlio in età scolare, pertanto le lezioni dovranno essere pensate anche per una fruizione in modalità asincrona, che valorizzi l'uso degli strumenti di lavoro non tecnologici già utilizzati in aula. Bisogna poi considerare i costi della connessione, che al momento sono a carico del personale scolastico e delle famiglie, e le conseguenze che un ingresso massivo alla rete provoca sull'affidabilità di funzionamento della stessa: anche per questo motivo, in attesa di proposte commerciali specifiche, meglio se frutto di convenzioni con le aziende di telecomunicazione definite a livello nazionale, è opportuno che i materiali siano scaricabili

in orari di basso traffico, limitando la necessità della connessione in tempo reale ai contatti diretti con gli insegnanti che, come abbiamo visto, non possono essere abbandonati.

#### 4. CONCLUSIONI: QUALCHE CONSIDERAZIONE SUL FUTURO

È fuori di dubbio che quest'esperienza costituirà un momento di cambiamento radicale delle attività di apprendimento, così come l'utilizzo del lavoro agile o *smart working*, lo sarà per la concezione dell'attività lavorativa. È probabile che, uscendo dall'emergenza, il concetto stesso di scuola debba essere modificato in pianta stabile, determinando una diversa dislocazione delle risorse e forse cambiamenti sostanziali che, si spera, valorizzino la scienza didattica e la storia della scuola italiana, anche in considerazione delle difficoltà economiche che il Paese si troverà a dover affrontare. Questo cambiamento temporaneo infatti viene percepito dalle componenti scolastiche con caratteri di stabilità, che derivano probabilmente da un'esigenza di modifica strutturale a cui la situazione contingente sta suggerendo risposte, e forse una riforma radicale della scuola si sta avviando in modo imprevisto, come riflesso di sviluppi che sul piano sociologico e politico dovranno essere definiti dagli esperti di settore, ma sul piano didattico dovranno attribuire valore alle esperienze innovative che i docenti stanno dimostrando di saper attuare con efficacia e competenza.

Per concludere, una sempre più crescente quantità di studi e di indagini inerenti il crescente senso di indeterminatezza e di instabilità esistenziale, evidenzia l'attuale difficoltà di innescare fecondi processi educativi che non di rado risultano difficoltosi, faticosi, a volte impervi, ciò comportando – come conseguenza – un tendere all'elusione, se non all'abdicazione, da parte dell'educatore.

Le prospettive pedagogiche – per prime – hanno il compito di avanzare interpretazioni basate su evidenze empiriche che conducano ad una lettura e ad un'interpretazione dei problemi e delle necessità quotidianamente vissute da individui, gruppi, comunità, istituzioni e da tutti i soggetti che, pur diversamente qualificati, sono implicati nei processi formativi (Baldacci, 2012). Tale operazione non può prescindere dall'individuazione degli indirizzi, delle direzioni e dei metodi educativi più appropriati oltre che dalla comprensione della componente intersoggettiva tra i soggetti coinvolti che determina l'unicità, l'irripetibilità e la qualità della relazione educativa.

In questa direzione la “sfida educativa” deve essere giocata soprattutto sul piano delle relazioni tra generazioni, intendendo con ciò dire che una vera sfida educativa può essere sostenuta solamente a fronte di un effettivo “scambio intergenerazionale”, dove giovani e adulti riescono a comunicare, a comprendersi e a trasformarsi reciprocamente, grazie ad un'autentica positiva interrelazione tra stili e modelli di vita. Ciò significa che gli adulti accettano di riconoscere e di interpretare correttamente la “specificità generazionale” dei giovani e questi ultimi accettano di riconoscere negli adulti una presenza testimoniale in termini non tanto di esperienze compiute quanto piuttosto di tensione dell'uomo verso la “ricerca della verità” (Lizzola, 2009, p.75).

#### 5. BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci editore.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivianet, G. (Eds.) (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci Editore.
- Borruso, F., Cantatore, L., & Covato, C. (Eds.) (2014). *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: Utet.

- Fiorucci, M., & Catarci, M. (Eds.) (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Crescenza, G. (2020). *Per un'efficace mediazione metodologico-didattica*. En A. M. Volpicella, & G. Crescenza (Eds.), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. Roma: Conoscenza.
- García, L. (2017). *Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 09-25. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Gülbay, E. (2017). *Uno studio di caso sulla flipped classroom tra università e scuola*. En P. Limone, & D. Parmigiani (Eds.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit.
- Lazzari, M. (2016). *Digital storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel tirocinio formativo attivo*. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(2), 226-241.
- Lizzola, I. (2009). *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*. Milano: Franco Angeli.
- Mede, E. K., Dikilitaş, K., & Atay, D. (Eds.) (2020). *Pedagogic and instructional perspectives in language education: The context of Higher Education*. Bern Switzerland: Peter Lang AG.
- Petrucco, C., & Agostini, D. (2016). *Teaching our cultural heritage using mobile augmented reality*. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 115-128.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. London: Corwin Press.
- Roig-Vila, R. (Ed.), (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Santamaita, S. (2000). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (Eds.) (2015). *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Edmonton, AB: Athabasca University.
- Teruggi, L., Zuccoli, F., & Bassi, F. (2019). *Enhancing a blended module in general didactics: New contents, materials, forms of assessment and feedback*. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(3), 257-266.
- Trow, M. (1974). *Problems in the transition from elite to mass Higher Education - policies for Higher Education*. Paris: OECD.
- Watkins, C., Carnell E., & Loddge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. London: SAGE Publications.