

Tre modi per imparare e insegnare a distanza

Benedetto Vertecchi

Di fronte alla chiusura delle scuole per far fronte al dilagare dell'epidemia da Coronavirus ha trovato subito ampio consenso la proposta di conservare per quanto possibile la continuità dei percorsi didattici tramite soluzioni a distanza. È una proposta per molti versi sensata, e per altri molto meno.

L'idea di far fronte a condizioni di emergenza nel funzionamento delle scuole sostituendo le pratiche che richiedono interazioni dirette fra gli insegnanti e gli allievi, e tra i singoli allievi e gli altri che insieme costituiscono un gruppo di apprendimento, mi sembra possa essere condivisa. E, del resto, non è nuova: ci sono stati importanti precedenti, su alcuni dei quali proporrò più avanti di riflettere. Ma quel che occorre subito chiarire è che insegnare e apprendere a distanza non è prioritariamente un problema tecnico, ma suppone che le scelte compiute facciano riferimento a una teoria e che le soluzioni abbiano superato il vaglio dell'esperienza, o quanto meno che siano organizzate per consentire la revisione critica del modello didattico che si è deciso di seguire e dello strumentario associato alle diverse funzioni dell'insegnamento (motivazione degli allievi, comunicazione del messaggio da parte degli insegnanti e interiorizzazione da parte degli allievi, sostegno individualizzato in caso di difficoltà nell'apprendimento, verifica dell'adeguatezza delle soluzioni adottate). Ne deriva che è improprio definire *a distanza* qualunque attività d'istruzione si affidi a canali non tradizionali per trasmettere agli allievi il messaggio di apprendimento, tanto più se la soluzione tecnica adottata è considerata sostitutiva di altre, anche imperfette, ma di cui si sia avuta esperienza. In breve, non è una questione che si risolve perché accolta, o respinta, da opinionisti pronti ad esprimere giudizi anche su ciò che ignorano: occorre compiere scelte, anche sgradite, i cui effetti si prolungheranno nel tempo. Non si può che sperare che quanti recano la responsabilità delle decisioni si dimostrino riflessivi e prudenti.

Un modo per essere prudenti consiste nel procedere secondo modelli interpretativi razionali. Ne propongo un esempio. La differenza tra l'interazione diretta (*frontale*) e quella mediata (*a distanza*) si coglie in modo più distinto seguendo le indicazioni fornite da Johan Clauberg in *Logica vetus et nova* (Amsterdam, 1654). Clauberg indicava tre punti sui quali soffermare l'attenzione: 1) *Quid sit tradendum et quo fine* (che cosa si debba comunicare e a qual fine); 2) *Quis traditurus, quis effecturus* (chi trasmette il messaggio e chi lo riceve); 3) *Quomodo quid tradere conveniat* (in che modo convenga comunicare il messaggio). Che si tratti di istruzione frontale o di istruzione a distanza, il primo punto dichiara quale sia l'oggetto e l'intenzione dell'attività educativa, il secondo quali siano le caratteristiche dei due principali attori che intervengono nel processo di istruzione, gli insegnanti e gli allievi; infine, il terzo punto riguarda le soluzioni che si ritiene siano preferibili per sviluppare l'azione didattica coerentemente con quanto dichiarato nei due punti precedenti. Dovrebbe esser chiaro che il passaggio dall'istruzione frontale a quella a distanza non è una semplice sostituzione nel modo di comunicare. Per ciò che riguarda il punto 1, è possibile sovrapporre solo parzialmente gli intenti dell'istruzione frontale e di quella a distanza: nella prima assumono grande rilievo i processi di socializzazione, solo parzialmente simulabili tramite interazioni mediate. L'insegnante che formula e comunica il messaggio di istruzione nel caso dell'istruzione frontale deve essere visto nella sua individualità, qualificata da interessi e stili diversi,

mentre la funzione di insegnamento nell'istruzione a distanza deriva per lo più da una elaborazione collettiva. Come aveva osservato Otto Peters già alcuni decenni fa (*Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens*, Weinheim, Beltz, 1973), se l'insegnamento frontale può essere considerato il risultato di un percorso raffinato di produzione artigianale della didattica, quello a distanza non può che qualificarsi per il ricorso a logiche produttive di tipo industriale: all'*insegnante-individuo* si sostituisce l'*insegnante-organizzazione*. Dovrebbe essere evidente (ma, purtroppo, sembra che non lo sia) che il passaggio dall'uno all'altro, sempre che si ritenga opportuno effettuarlo, suppone un processo di accumulazione conoscitiva, nel corso del quale ci si impegna per una progettazione adeguata agli intenti che si vogliono perseguire, per la realizzazione di strumenti tecnici, per la messa a punto di prototipi e la verifica sul campo della conformità di ciò che è stato ottenuto con ciò che si sarebbe voluto ottenere per soddisfare le esigenze emerse in contesti determinati.

Non vado oltre in questa elencazione perché è del tutto evidente che un percorso come quello che si è incominciato a descrivere ha bisogno di fasi di progettazione e di realizzazione che richiedono un tempo molto più esteso di quello disponibile per contrastare l'emergenza che l'educazione, al pari di tanti altri aspetti della vita sociale, sta attraversando. Ma questa non è una buona ragione per promuovere iniziative improvvisate. Semmai, è un'ottima ragione per elaborare un programma straordinario da condividere con le scuole perché lo assumano come riferimento per l'emergenza. L'assenza di un tale programma finisce col disperdere in tanti rivoli senza portata critica l'attività delle scuole e degli insegnanti, che potrebbe, invece, essere indirizzata a correggere, nelle condizioni che caratterizzano oggi l'educazione di bambini e ragazzi, la crescente subalternità dell'educazione a suggestioni nelle quali la promozione merceologica prevale sull'analisi e le risorse interne degli allievi perdono rilevanza rispetto a quelle esterne. Alle scuole potrebbero essere forniti canovacci per attività che incontrino le esigenze richiamate, affidando alla competenza degli insegnanti la scelta degli elementi culturali da proporre agli allievi.

Se si considera in che modo l'istruzione a distanza sia venuta affermandosi nei sistemi educativi di tradizione europea, potremmo fare riferimento a tre principali modelli:

1. Il primo è quello realizzato da Jean-Jacques Rousseau con le sue *Lettres sur la Botanique*. Rousseau era appassionato di botanica e amava passeggiare nei boschi raccogliendo fiori ed erbe. La sua competenza nel settore richiamò l'attenzione di Madame Delessert, che gli chiese come introdurre la figliola (una bambina di quattro anni) allo studio della botanica. Rousseau espone in una serie di lettere i criteri da seguire nell'analizzare le piante, i loro fiori e frutti, orientando l'osservazione, soffermandosi su dettagli importanti, avviando all'uso di un linguaggio adeguato per descrivere le esperienze compiute. In altre parole, realizzò un vero e proprio corso a distanza, nel quale erano combinate teoria ed esperienza, e il linguaggio era reso funzionale alle percezioni e agli interventi che comportavano la manipolazione di oggetti. Si può facilmente immaginare i limiti ai quali per la scarsità dei mezzi a disposizione Rousseau aveva dovuto far fronte. Ma, nonostante ciò, si può riconoscere il disegno didattico posto a fondamento della proposta e risulta evidente la priorità dell'*invenzione* rispetto alla soluzione tecnica. Definirei questo primo modello di istruzione a distanza *creativo-progettuale*, perché volto a realizzare il prototipo di un'idea didattica.

2. Esempifico il secondo modello ricordando un passo di *Bouvard et Pécuchet*, il romanzo in cui Gustave Flaubert narra le paradossali imprese dei due personaggi nominati nel titolo. Quando i due amici decidono di darsi al giardinaggio si procurano sull'argomento tutti i libri che riescono a trovare. Raccolgono quindi fonti sovrabbondanti di studio, ma devono presto prendere atto che disporre di tanti libri non era una condizione sufficiente per far loro acquisire un profilo da capaci ortolani: è una constatazione che deprime la loro intenzione di apprendere, e li porta a rinunciare. Bouvard e Pécuchet sono nella condizione che tante volte si è in seguito ripetuta, quella di disporre con larghezza di mezzi ai quali non corrisponde una adeguata capacità d'uso. In altre parole, quella che si sono procurati è una sorta di opulenza strumentale cui non corrisponde una strategia. Chiamerei questa seconda nozione di istruzione a distanza *consumistico-suggestiva*. Tale nozione prescinde da un'argomentazione specifica, e si limita a fruire degli aloni marginali collegati allo strumentario tecnologico.
 3. Più complessi sono gli elementi che si combinano nella terza nozione di istruzione a distanza, che si distingue per essere volta all'*affiancamento* di un'offerta di studio a interazione diretta, quando non se ne possa fruire per le più varie ragioni, o si desideri integrare una strategia della quale già si dispone per accrescere la qualità dell'istruzione. Quel che rende questa terza nozione coerente con le condizioni che si sono determinate a seguito dell'epidemia da Coronavirus è che anche l'emergenza può essere considerata una forma di *affiancamento*. L'esempio che intendo proporre per chiarire come si realizzi l'affiancamento è offerto dallo sviluppo in Francia di un sistema complesso di istruzione a distanza nel corso della Seconda Guerra Mondiale. La cultura democratica francese individuò nella scelta di proporre istruzione a distanza un'alternativa alla irregimentazione delle scuole da parte del Governo collaborazionista di Petain. Da quella condizione di *emergenza* nacque il Cned (Centre national d'enseignement à distance), alla cui realizzazione concorsero studiosi e docenti fortemente motivati sul piano culturale come su quello politico e sociale. Dopo la fine della guerra, col ritorno alla normalità, e col riacquistare da parte del sistema scolastico a interazione diretta la sua centralità, il Cned continuò a svolgere una funzione di affiancamento, rivolta a studenti in condizioni di difficoltà per ragioni sociali, economiche, di dislocazione sul territorio, di salute, di assenza dalla madrepatria e via seguitando. L'importante lavoro svolto dal Cned è stato reso possibile da un impegno costante per adeguare la progettazione alle esigenze che si sono venute ponendo e per sviluppare ricerche che consentissero di far procedere le nuove proposte di pari passo con il manifestarsi di nuove esigenze.
- I tre modelli dei quali sono stati delineati i principali caratteri presentano ampie possibilità di sovrapposizione: ciò vale soprattutto per l'istruzione a distanza creativo-progettuale e quella volta al contrasto dell'emergenza e all'affiancamento. Ne parleremo presto.