

LESS IS MORE

Centralità del testo e didattica a distanza.

di Giovanni Pellegrini

La domanda cui vorrei provare a rispondere in questo breve intervento è, in fondo, abbastanza semplice: cosa ha insegnato a chi pratica o intende praticare un insegnamento radicalmente basato sulla centralità del testo, l'esperienza emergenziale della "didattica a distanza"? Non ho alcuna pretesa di entrare nel merito delle molte ed interessanti discussioni intorno alla *DaD* in quanto tale, che si sono svolte in rete, sulla stampa (sia generalista che specializzata) e spesso anche negli incontri, rigorosamente a distanza, dei Collegi Docenti di molte nostre scuole. Tantomeno mi interessa qui affrontare un discorso di politica dell'istruzione. Due premesse sono d'obbligo: 1. non sono fra quegli insegnanti accarezzati dall'idea che l'emergenza possa divenire occasione per un generale ripensamento dei modi dell'insegnare e dell'apprendere; 2. quanto scriverò, ammesso che abbia un qualche senso, lo potrà avere solo in relazione all'ordine di scuola e alle discipline che insegno. Il grado massimo di generalizzazione che le mie note consentono è un riferimento all'insegnamento delle discipline cosiddette "umanistiche" al triennio della scuola secondaria di secondo grado, ma forse questo è già troppo. Diciamo, più modestamente, che potrebbero avere qualche valore empirico in relazione all'insegnamento della filosofia, della storia e delle letterature antiche e moderne nel triennio dei Licei.

Vorrei avviare la mia riflessione con la citazione letterale di una mia alunna che frequenta il terzo anno del Liceo Classico. Dico "letterale" perché ho chiesto ad Arianna Zamboni di mettere per scritto quanto ha detto come rappresentante degli alunni in uno dei primi Consigli di Classe svolti a distanza. Dunque sostiene Arianna che *"in questo periodo di didattica a distanza ci stiamo concentrando molto sulla qualità piuttosto che sulla quantità degli argomenti che trattiamo a lezione. A mio avviso questo modo di lavorare offre un importante spunto per una riflessione che dovrebbe coinvolgere l'intero sistema scolastico: troppo spesso infatti per seguire pedissequamente i programmi ministeriali, vengono affrontati numerosi argomenti, ma quasi sempre in modo superficiale e per brevi cenni, senza approfondirli, senza esaurirli completamente e soprattutto senza dare a noi studenti la possibilità di metabolizzarli e di farli nostri"*.

La ragazza, come capite, è molto sveglia. Ma ovviamente non intendo fondare le mie note su quella che resta una impressione tutto sommato accidentale. Le fonderò invece sulla mia esperienza, il che non le renderà ovviamente meno impressionistiche; ancora meno ciò può rendere prescrittivo o universalizzabile il loro contenuto. Tuttavia spero che le renderà vive; una caratteristica che le riflessioni di quella che si autoproclama "pedagogia scientifica" – almeno nella mia esperienza di lettore interessato – non riesce quasi mai ad avere.

L'esperienza della forzata distanza ha confermato l'idea che ho sempre avuto di ciò che succede nelle nostre classi in quella che oggi - dopo più di due mesi di separazione fisica fra maestri ed allievi – ci appare una lontana normalità: Troppa roba. Troppa storia. Troppa passività.

1. **Ineluttabilità e vantaggi della rimodulazione.** L'organizzazione e la realizzazione di una *DaD* efficace ha imposto di realizzare una drastica riduzione del monte ore svolto dai singoli docenti; questo ha costretto anche i più accaniti fautori della completezza del programma a “mollare l'osso”. Certo ci sono anche scuole che hanno preteso di organizzare il tutto secondo l'identica scansione oraria dei “tempi normali”. Cinque o sei ore quotidiane di lezione a distanza in modo da non “perdere” quasi nessuna delle preziosissime ore e mettere così al sicuro il “*tesssooro*” dell'insegnante. Stando alla mia esperienza questa scelta è stata compiuta solo da una minoranza di Istituti ma, in ogni caso, proprio questa scelta mi pare la strada sicura per non imparare nulla dalla situazione straordinaria che l'emergenza ha creato. Ciò che infatti subito si perde, senza la presenza in un'aula fisica dei corpi degli allievi e del maestro, è proprio l'energia che durante una lezione ordinaria è libera invece di fluire in abbondanza. Come ci ricorda la straordinaria battuta del Socrate platonico nel *Simposio* la conoscenza certo non passa da maestro ad allievo come l'acqua attraverso un filo di lana fra due coppe, tuttavia il *pathos* e l'*eros* propri di ogni *paideia* scorrono proprio in quel modo. Come recuperare questa energia sequestrata dalla distanza fisica? Non ci sono molte possibilità. Una sarebbe, forse, l'impiego della maestria drammaturgica di un insegnante che scommetta tutto sulla sua straordinaria capacità di “andare in scena”. Non lo dico con ironia. Il nostro lavoro è anche teatro! Ma, come si sa, l'energia del teatro non è l'energia del cinema e ancora meno la fiacca energia della visione solitaria di un *one man show* che passa attraverso uno schermo. Ed ecco allora che, ancora una volta, ci soccorre l'energia del testo. Mettere al centro la lettura, la puntuale analisi condotta dialogicamente e la discussione non tanto “del testo” quanto dei problemi che il testo solleva, facendo però sempre attenzione al suo monito imperioso che impone di non divagare mai troppo, ebbene tutto questo consente all'energia di tornare di nuovo a fluire, pur nella distanza fisica fra i partecipanti a quel dialogo che, quando facciamo lezione basandoci solo ed esclusivamente sul testo, noi tutti siamo.

La drastica riduzione della “troppa roba” che si fa a scuola nei tempi ordinari, riguarda ovviamente anche l'eliminazione – qui spero scuserete l'espressione volutamente provocatoria – di tutto il “marchettificio” delle troppe attività che, in proporzioni forse diverse, tutte le nostre scuole organizzano e somministrano ad alunni che, quasi sempre, sono felici di svolgerle per nessun'altra ragione se non per il fatto che costituiscono un salutare allentamento della mole di un lavoro da cui si sentono schiacciati. Sono attività, prese di per sé tutte preziose e meritorie (ed infatti quasi nessuno di noi ha il coraggio di combatterle metodicamente) ma che con la formazione propria della *scholé* non hanno più nulla a che fare. “Educazione alla salute”, “educazione alla legalità”, “educazione alla affettività”, “giornata dell'appartenenza cittadina”, incontri con psicologi, medici, esperti di comunicazione, tutte quelle improbabili uscite didattiche che non emergono dal tessuto reale delle programmazioni. Si potrebbe continuare con gli obblighi di legge più recenti (PCTO già ASL, INVALSI... già l'esistenza di un acronimo è indizio quasi sicuro dell'irrelevanza e della non pertinenza) rispetto ai quali io, insieme a tanti colleghi, cerchiamo di praticare la pietosa politica della “riduzione del danno”. La cosa più interessante in tutto questo brulicare è proprio il modo in cui i nostri alunni lo vivono: un misto di

sollievo per l'allentamento della pressione e il vago presentimento, non sempre verbalizzato, che se c'è bisogno di questo allentamento allora ci deve essere qualcosa di rotto, qualcosa di sbagliato, qualcosa che non va. Ed infatti è proprio così: al di là delle ragioni di sistema che hanno indotto la scuola a diventare il ricettacolo di tutto questo proliferare (ragioni di cui qui non intendo parlare, ma che pure è molto interessante indagare sia nella loro origine storica che nelle loro dimensione sociologica) la sconcertante verità è che esso serve... pur essendo inutile rispetto al vero scopo della *paideia*. E servono essenzialmente perché a scuola, nella ordinaria amministrazione, si fanno troppe cose. Niente come una emergenza che ci ha costretto a ridurre e a tagliare ci ha rivelato in tutta la sua evidenza la luminosa verità del "*less is more*".

2. **Approccio storico e marginalizzazione del testo.** Anche in questo caso l'emergenza e la conseguente attivazione della *DaD* ci ha consentito di vedere finalmente in piena luce la radicale incompatibilità fra un approccio storico all'insegnamento della filosofia e la possibilità di insegnare davvero a maneggiare i testi di quella tradizione filosofica che, attraverso un approccio rigorosamente storico, ci si illude di insegnare. Rispetto a questo punto non sono in grado di estendere il mio ragionamento anche all'insegnamento delle letterature. Gli indizi raccolti in tante discussioni con colleghi italianisti, antichisti ed anche con insegnanti di lingue e letterature moderne mi spingerebbero a dire che la cosa funziona nello stesso modo. Ma sarebbe da parte mia pura presunzione trarre questa conclusione. Posso solo illustrare come vanno le cose una volta sciolti gli ormeggi e abbandonato il porto sicuro della storia della filosofia. Spetterà poi ai colleghi delle diverse discipline riflettere sulla loro esperienza, per accogliere o respingere quanto cerco di mostrare.

Partiamo dalla ovvia constatazione che in *DaD* un buon insegnante per così dire "storico" può fare esattamente le stesse lezioni che faceva in presenza. In questo senso la distanza non rappresenta un grande ostacolo, ed anzi il proliferare in rete di video-presentazioni di temi, autori e perfino di opere filosofiche (spesso anche qualitativamente eccellenti) ne sono un esempio. Io le ho usate spesso, già prima dell'emergenza, soprattutto per la didattica rovesciata, ossia per dare la possibilità agli alunni di dare uno sguardo ai contesti, in preparazione di sessioni di lettura, commento e discussione del testo. Tuttavia il loro uso mi lasciava sempre abbastanza insoddisfatto e anche per questo, nell'attuale situazione emergenziale, ho scelto di non utilizzarli affatto. Cosa manca alle presentazioni video? Anche quando sono ben fatte hanno tutti i limiti di una lezione frontale di storia della filosofia e nessuno dei suoi vantaggi, che sono tutti legati all'interruzione del filo della presentazione da parte degli alunni, con domande od osservazioni che costringono l'insegnante che decide di prenderle sul serio, ad addentrarsi in terra incognita, ossia di continuare, sì, a guidare la lezione ma seguendo il filo dei suggerimenti dei suoi alunni e non la via maestra della sua conoscenza dell'argomento, certo astrattamente più efficace ma proprio per questo - spesso - didatticamente più povera. La via maestra dell'insegnare e dell'apprendere è sempre il dialogo vivente, ed in questo la peggiore lezione a distanza ha comunque più frecce al suo arco del miglior video o del miglior podcast. La videolezione è la malattia senile dell'approccio storico.

3. **Piattaforme, chat e fruizione passiva.** Il “fantastico mondo delle piattaforme” non mi si è concesso con facilità. Prima c’è stata la grande abbuffata per provare tutto (*WeSchool, Edmodo, Moodle, Eliademy, Fidenia*, naturalmente *Classroom*, o - andando su prodotti più di nicchia - *Otus.com, Schoology, Socloo*); poi la rivelazione che era quasi tutto uguale. Dopo l’amara presa d’atto che avevo buttato via parecchio tempo che avrei potuto dedicare a studiare, e tacitando qualche rimorso di coscienza sui rischi dell’uso dei “software proprietari”, ho optato per *Classroom*. Ovviamente non ho intenzione di illustrare come funziona. Nessun collega ne ha bisogno, anche perché all’uopo basta avanza uno dei tanti “Aranzulla” presenti in rete. Mi interessa invece riflettere sulla peculiare utilità che può assumere l’uso di una piattaforma per la costruzione di una classe virtuale in relazione ad un lavoro didattico centrato essenzialmente sulla lettura, il commento e la discussione dei testi. Qui mi riferirò ad un uso che ho sì scoperto grazie all’emergenza, ma che in realtà eccede di gran lunga l’ambito delle lezioni in *DaD* e che quindi mi ripropongo di continuare a realizzare quando saremo rientrati in una qualche normalità. Prima di venire al tema devo chiarire però due aspetti che in effetti non c’entrano con *Classroom*:

- a) Una lezione laboratoriale a distanza tollera numeri più ampi di una lezione in presenza; non lo avrei davvero mai pensato e, infatti, in una situazione del tutto particolare (dei “dopocena filosofici” aperti ad alunni di tutti i Licei di Bologna con circa una cinquantina di iscritti) ero stato travolto dallo sconforto per un successo numerico, che ovviamente mi faceva enorme piacere ma che ritenevo assolutamente ingestibile in un laboratorio *on line*. E invece ho dovuto ricredermi. Parliamo di una attività non curricolare e senza alcun obbligo; quindi il tasso di interesse degli alunni che decidono di iscriversi è comprensibilmente molto alto, tuttavia in presenza un laboratorio con più di 15 persone non funziona un gran che. Invece, sorprendentemente, la situazione che si è creata in questo laboratorio *on line* è stata da un lato la scomparsa di quella sovrapposizione di voci e domande difficile da gestire ed il prodursi quasi naturale di una serie di interventi molto ordinati proprio grazie alla *chat* che c’è in ogni piattaforma per videoconferenze; dall’altro un incremento della partecipazione, anche se non propriamente sistematica comunque non meramente passiva, di molti alunni che in condizioni ordinarie si sarebbero per così dire “nascosti di più”, di nuovo grazie allo strumento della *chat* che ha consentito a molti di interrompere l’analisi dei compagni senza farsi troppi problemi con domande od osservazioni che, assieme al collega che con me gestiva il laboratorio, non abbiamo faticato a valorizzare chiedendo ai ragazzi di verbalizzare quanto scritto.
- b) Questa possibilità sostanzialmente legata all’uso della *chat*, riproposta anche nella didattica sul testo in lezioni interamente curricolari, ha dato risultati ancora più sorprendenti. L’uso di brevi messaggi scritti durante una esposizione (da parte degli alunni nel caso in cui a parlare sia il docente, ma anche nella situazione inversa, ossia da parte del docente nel caso di interventi più strutturati degli alunni) consente una discussione molto ordinata e soprattutto molto più partecipata. Perché? Ora ovviamente la mia esperienza ha un raggio molto limitato, tuttavia mi pare di scorgere qualche

indizio. Gli alunni più restii alla partecipazione attiva (che sono sostanzialmente di due tipi: alunni molto brillanti ma con una scarsa propensione ad esporsi e alunni con maggiori fragilità nella preparazione che proprio per questo non si arrischiano normalmente ad intervenire) trovano nella possibilità di scrivere delle osservazioni “in diretta”, senza cioè dover alzare la mano e interrompere l’esposizione dell’insegnante o di un compagno, una occasione favorevole all’espressione. Per l’insegnante è poi un gioco da ragazzi coinvolgere lo scrivente anche in una discussione orale, che ha la possibilità di ritornare a quanto scritto fornendo all’alunno una certa sicurezza di non trovarsi a “non saper cosa dire”.

Veniamo infine a *Classroom* e alla possibilità di sfruttarne alcune funzionalità per la costruzione di moduli laboratoriali che siano interamente dedicati alla lettura e interpretazione del testo. Uno dei problemi fondamentali della “didattica ermeneutica” è che, anche se funziona persino in assenza di ogni lavoro preliminare fatto dagli alunni sul testo, rende ovviamente molto di più in termini di qualità e quantità della partecipazione quando gli alunni hanno svolto almeno un lavoro di pre-lettura. Il problema dell’insegnante è qui quello di trovare il modo di assicurarsi che questo lavoro venga fatto. Ogni forma di verifica del lavoro a casa mediante test di comprensione è assolutamente inadeguata allo scopo, perché prendere sul serio una didattica ermeneutica significa accettare l’idea che la comprensione si forma realmente durante il lavoro di analisi e commento da parte della classe, ossia nel dialogo vivente degli allievi fra di loro sotto la guida dell’insegnante. Come fare dunque? *Classroom*, nella sezione opportunamente chiamata nella versione italiana *Lavori del corso*, mette a disposizione la funzionalità *Crea domanda*. Il nome e la compagnia in cui si trova nella sezione “*Crea*” (*Compito*, *Compito con quiz*, *Materiale*) non spingerebbero nessun insegnante interessato ad una didattica a partire dai testi ad approfondire troppo. E invece qui si trova un tesoro! Infatti contrariamente alle funzionalità gemelle che sono più o meno tutte dedicate alla creazione di compiti formali (da quelli da consegnare come file allegati propri della funzionalità *Compito*, fino al terrificante *Compito con quiz* da compilare direttamente sulla piattaforma e che ovviamente fa inorridire chi ha intenzione di lavorare davvero sul testo) si trova un pulsante anonimamente chiamato *Crea domanda*. La cosa funziona esattamente come una *chat* in cui però l’insegnante può inserire all’atto della assegnazione della consegna istruzioni dettagliate con tanto di file allegati. Le risposte, impostabili anche senza voto, possono essere rese visibili a tutti e sempre modificabili dagli alunni che dunque possono intervenire sulle osservazioni dei compagni e correggere le loro. Io – per la prima volta in un modulo dedicato alla discussione della conclusione di *Repubblica VI* ossia della celebre metafora platonica della linea, ho fatto l’esperimento di chiedere ai miei alunni di utilizzarlo come foglio di appunti durante il loro lavoro di pre-lettura del testo, chiedendo di scrivere in maniera assolutamente non formale domande di comprensione, osservazioni sulle domande dei compagni, anticipazione del senso del testo in passaggi che si fossero trovati o molto difficili o particolarmente stimolanti e anche, visto che stavamo lavorando in presenza con la collega di greco, anche osservazioni e note di traduzione. Unico vincolo tassativo: tutti dovevano scrivere almeno una cosa e fare almeno un intervento su una domanda/osservazione di un

compagno. Chi non lo fa prende un 4 per mancata consegna, ma nessuna valutazione né formativa né tantomeno sommativa di quanto scritto. Ho atteso con ansia il primo risultato nella quasi certezza che – ammesso che gli alunni avessero scritto qualcosa – il tutto si sarebbe trovato in uno stato di caos tale da renderlo quasi inutilizzabile. E invece ho scoperto che già una rapida rassegna degli interventi consentiva di avere una traccia per un lavoro di analisi ed interpretazione del testo da fare insieme, ma costruita direttamente dagli alunni. Risultato preliminare: delle lezioni molto più partecipate con gli alunni intenti a cercare di chiarire ai compagni la ragione delle loro osservazioni e a correggere in diretta i loro testi oppure quelli dei loro compagni. Dopo un po' di pratica ho fatto un passo avanti. Ho assegnato il lavoro di organizzazione e revisione delle domande in vista della sessione di lettura ad una coppia di alunni a turno che si sono dunque anche incaricati di fare da guida alla discussione seguente, sempre sulla base delle tracce lasciate su *Classroom*. Ulteriore risultato: una lezione quasi autonoma da parte degli alunni, con l'insegnante che può permettersi lo straordinario e gratificante lusso di non intervenire quasi mai e stare a godersi lo spettacolo.