

Introduzione

Come un Giano Bifronte: la didattica nell'era della pandemia

Alessandro Iannella

*On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir:
on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est.*

Non si insegna ciò che si sa o che si crede di sapere:
si insegna e si può insegnare solo ciò che si è.

Jean Jaurès, *Pour la laïque* (1910)

Con lo spostamento dell'evento didattico dallo spazio fisico a quello virtuale, l'interazione ternaria tra il docente, gli studenti e il sapere ha subito una profonda metamorfosi. I docenti e gli studenti sono stati costretti ad abbandonare il loro *habitus* routinario in favore di uno orientato all'esplorazione e alla sperimentazione. In un contesto altamente mediato dalle piattaforme di videoconferenza, hanno dovuto imparare a decodificare nuovamente il linguaggio, verbale e non verbale. Il *contratto didattico* è stato riformulato, dando luogo a un inevitabile rallentamento, almeno in un primo momento, del processo di insegnamento-apprendimento di ciascuna disciplina. La difficoltà nell'ottenere *feedback* immediati ha aumentato il rischio di incomprensioni ed equivoci, mentre l'assenza della negoziazione tradizionale ha rallentato i processi decisionali. Le lezioni non sono state interrotte dal suono della campanella o dall'annuncio di una circolare, ma da carenze infrastrutturali, finestre sul divario digitale contemporaneo, e da non sempre adeguate competenze digitali, imputabili a docenti, personale amministrativo, studenti e genitori.

Il digitale non ha influito unicamente sulla dimensione relazionale dell'evento didattico ma ha radicalmente modificato anche quella contenutistica. Il rapporto con la conoscenza è mutato, sia perché sono cambiate le modalità del *far lezione* – come i tempi, gli strumenti e le metodologie –, sia perché sono stati ridefiniti gli argomenti curriculari. Il *sapere insegnato* ha risentito del nuovo contesto: la programmazione didattica si è arricchita di attività interdisciplinari e il digitale stesso è divenuto oggetto di riflessione e conversazione, se non addirittura di insegnamento. Allo stesso tempo, il *curriculum nascosto* si è fatto portavoce di nuovi messaggi ideologici e culturali, esponendo gli studenti all'opinione del docente, dell'istituzione e, più in generale, del gruppo dominante rispetto all'innovazione didattica.

In questo scenario, come un Giano Bifronte, la didattica italiana ha volto lo sguardo tanto a un passato dalle deboli radici digitali quanto a un futuro incerto ma pur sempre portatore di innovazione. Tuttavia, nell'immaginario collettivo, il potenziale della didattica digitale è perlopiù rimasto intrappolato in quel futuro. Forse perché i docenti non l'hanno compresa. Forse perché non

si è fatta capire, costretta com'è stata a travestirsi da modalità di insegnamento-apprendimento che hanno invitato alla banale *sostituzione* piuttosto che alla *ridefinizione*. La Didattica a Distanza (DaD) ha inaugurato le danze di lungo periodo di “erogazione a distanza”, senza dare spazio a una vera e propria riprogettazione delle attività, senza prendere in considerazione le svariate opportunità offerte dal digitale in termini di interazione, adattività, collaborazione e metriche di analisi, ampiamente testimoniate dalle evidenze scientifiche in materia di educazione.

In seguito, le programmatiche linee guida ministeriali per la Didattica Digitale Integrata (DDI) hanno invece indirizzato le istituzioni scolastiche a proporre strategie centrate sulla classe e finalizzate alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali. In particolare, hanno favorito il ricorso a metodologie centrate sul confronto, sulla rielaborazione condivisa e sulla costruzione attiva e collettiva del sapere, come per esempio la didattica breve, l'apprendimento collaborativo, la *flipped classroom* e il *debate*. Inoltre, hanno prospettato l'importanza di una formazione docenti orientata all'acquisizione di abilità non solo digitali e metodologico-didattiche, ma anche di carattere gestionale, con particolare riferimento alla dimensione socio-emotiva. L'innovativa proposta di un assetto didattico flessibile, interdisciplinare e inclusivo, è stata infatti accompagnata da evidenti complessità sul piano della relazione intersoggettiva. Lo ha dimostrato il frequente sbilanciamento nel coinvolgimento degli studenti a beneficio di coloro che hanno avuto la possibilità di seguire le lezioni fisicamente. Questi ultimi, innocenti restauratori dell'evento didattico tradizionale, sono stati presumibilmente avvantaggiati nell'interazione con il docente dall'impiego di un linguaggio non verbale immediato e non mediato. Sotto questo profilo la riflessione è chiaramente ancora aperta.

Nell'ambito della didattica del latino e del greco la partita è stata giocata da due schieramenti contrapposti. Da una parte la squadra dei docenti diffidenti rispetto a tutto ciò che si discosta dalla tradizione, spaventati dalla possibilità di perdere il controllo della relazione con gli studenti e in prima linea nel protestare acriticamente contro l'emergere di nuovi fenomeni di *cheating* durante l'attività di traduzione del brano d'autore. Dall'altra quella di chi, non senza timori, ha voluto cogliere l'occasione per ideare e produrre nuove soluzioni – di insegnamento, di apprendimento e di valutazione –, lavorando non più solo sul piano dichiarativo del sapere ma anche su quello procedurale e, perché no, epistemico. Questo volume raccoglie le testimonianze di quattordici giocatori e giocatrici della seconda squadra, le cui partite sono state disputate principalmente sul terreno liceale. È opportuno sottolineare che i contributi delineano un progressivo abbandono delle risorse digitali dello specialista, tratto che ha caratterizzato l'insegnamento e l'apprendimento del latino dell'ultimo trentennio, in favore di una progettazione di attività realmente innovative e di un impiego critico e consapevole di strumenti didattici che si pongono al di là delle specificità della singola disciplina. Si ritiene programmatica la scelta di non suddividere i contributi sulla base di un criterio disciplinare, tecnologico o didattico, con l'obiettivo di privilegiare l'intersezione tra le tre aree di competenza, favorendo così un approccio al sapere assolutamente integrato.

Mara Aschei (pp. 191-202) inaugura il volume proponendo una riflessione sulle dinamiche che caratterizzano la didattica a distanza in quanto evento principalmente comunicativo e partecipativo, adottando una prospettiva di confronto rispetto alla didattica tradizionale. Manuela Baretta (pp. 203-212) descrive le strategie e le modalità adottate per perseguire alcuni obiettivi didattici ed educativi, tanto durante la DaD quanto durante la DDI: dal mantenere il contatto con gli studenti

all'incentivare modalità di apprendimento profonde e significative, dall'offrire molteplici strade per il recupero e la valutazione al valorizzare il merito. Sabrina e Tiziana Borchetta (pp. 213-227) riflettono sulla centralità e la trasversalità dell'educazione linguistica e sulle possibilità offerte dagli strumenti multimediali; inoltre, descrivono un'esperienza didattica centrata sull'oratoria ciceroniana, di carattere autentico, che ha avuto per oggetto la progettazione e la realizzazione di una serie di pagine web per la *knowledge base* CiceroBot. David Del Carlo (pp. 228-238) illustra due esempi di attività che si inseriscono nell'architettura collaborativa dell'istruzione, incentrate su Virgilio e su Apuleio e basate sulla produzione di artefatti multimediali per mezzo di strumenti, *mobile* e *web-based*, come ThingLink, Wakelet, Prezi, Google Presentazioni, Google Sites e Genial.ly. Per Linda d'Ilario (pp. 239-255) la situazione pandemica ha profondamente modificato le modalità del *fare scuola*, non solo sul piano degli strumenti, ma soprattutto su quello dell'*instructional design*. Nel suo contributo offre ampio spazio alla descrizione del *multisensory approach* e delle dinamiche che favoriscono una didattica realmente inclusiva, in linea con l'Universal Design for Learning. Alessandro Fabi (pp. 256-264) si dedica al resoconto di un progetto basato sul lessico latino, fortemente contestualizzato nell'attuale periodo storico in quanto incentrato sulla ricostruzione dell'etimologia e dell'evoluzione di alcune voci legate al concetto di pandemia. L'attività che propone muove dall'impiego di database testuali, di norma ad uso accademico, per offrire una valutazione del loro impiego nel contesto scolastico. Gaia Imbrogno (pp. 265-276) evidenzia i punti di forza e le debolezze della didattica a distanza, soffermandosi in particolare sulle nuove modalità per lo studio del *classico*, ossia l'opera di riferimento da tradurre durante l'anno scolastico. Alessandra La Marca e Leonarda Longo (pp. 277-295) presentano i risultati di uno studio che ha coinvolto dieci docenti siciliani e piemontesi, favorendo un clima di creatività e di condivisione progettuale incentrato sulla sperimentazione di strategie innovative. Francesco Lubian e Luigi Salvioni (pp. 296-315) rendono pubblico il diario di bordo della loro attività didattica nell'ambito dell'insegnamento di Didattica del Latino presso l'Università di Padova, delineando una serie di proposte operative, in parte basate sull'impiego del Learning Management System Moodle. Francesco Massoni (pp. 316-326) incentra il proprio contributo sull'adozione delle *wordcloud* e delle *flashcard*, strumenti versatili utili per il consolidamento del lessico e per lavorare in un'ottica metacognitiva. Attilia Rossi e Chiara Valenzano (pp. 327-352) si soffermano sulle possibilità che il digitale mette a disposizione dei docenti per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, illustrando alcune prove di verifica orientate allo sviluppo delle competenze, con un occhio di riguardo all'argomentazione e all'interdisciplinarietà, soprattutto in preparazione all'Esame di Stato. Elena Rossi Linguanti (pp. 353-366) descrive un'Unità di Apprendimento (UdA) che si propone di sensibilizzare rispetto al tema della violenza di genere attraverso il dialogo fra i classici e il mondo moderno, valorizzando al contempo la dimensione socio-emotiva dell'apprendimento e, in particolare, l'importanza della relazione dialogica. Alessia Terrinoni (pp. 367-376) conclude il volume presentando un'attività di scrittura creativa incentrata sulla relazione tra e con gli studenti, finalizzata alla promozione di una forma di apprendimento attivo indipendente dall'adozione di tecnologie specifiche.

Riferimenti bibliografici

Jaurès, J., *Pour la laïque*. Discorso pronunciato alla Chambre des députés, 21 e 24 gennaio. Librairie de "l'Humanité", Parigi, p. 91. 1910.