



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educating through music “at a distance”.
The didactic experience of a musical high school during the pandemic.
Educare attraverso la musica “a distanza”:
l’esperienza didattica di un liceo musicale durante la pandemia.

di

Rosaria Capobianco
Università di Napoli Federico II
rosaria.capobianco@unina.it

Abstract

DaD is not the simple reproduction of traditional teaching practices with virtual tools, it is a teaching that requires an innovative approach, as on the basis of social constructivism, it pursues the objective of creating learning situations in which the student can independently and responsibly develop their skills, starting from the knowledge and skills acquired, without ever neglecting the teacher-learner educational relationship. During these months, the teachers have experimented with new forms of teaching, including hybrid forms, which mixed together different methodologies, as happened for the teachers of the Musical High School of Caserta, where the *Flipped classroom* was tested at a distance, a way to transform the “digital native” in “digital enactive”.

Keywords: Innovative teaching, transformative learning, flexibility, *flipped classroom*

Abstract

La DaD non è la semplice riproduzione delle pratiche didattiche tradizionali con strumenti virtuali, è una didattica che richiede un approccio innovativo, in quanto sulla base del *costruttivismo sociale*, persegue l'obiettivo di creare situazioni di apprendimento in cui lo studente possa autonomamente e responsabilmente sviluppare le proprie competenze, partendo dalle conoscenze e dalle abilità acquisite, senza mai trascurare la relazione educativa docente-discente. Durante questi mesi i docenti hanno sperimentato nuove forme di didattica, anche forme *ibride*, che mescolavano insieme metodologie diverse, come è avvenuto per i docenti del Liceo musicale di Caserta, dove si è sperimentata la *Flipped classroom a distanza*, un modo per trasformare i “digital native” in “digital enactive”.

Parole chiave: Didattica innovativa, apprendimento trasformativo, flessibilità, classe capovolta.

1. Introduzione

Lo scorso anno, nel febbraio del 2019, l'Agcom ha pubblicato il rapporto *Educare Digitale*, un *report* che fotografava la situazione delle scuole italiane in merito alla digitalizzazione. Il rapporto, nel prendere in considerazione diversi elementi, analizzava la “gravità” della situazione scolastica italiana, non solo in relazione all'adozione degli strumenti digitali, ma anche in merito all'attuazione di nuovi modelli didattici (Agcom, 2019).

Il rapporto *Educare Digitale* insisteva molto sulla digitalizzazione della Pubblica Amministrazione, un tema a cui è stato dedicato un ampio capitolo nel rapporto, mettendo invece in secondo piano l'aspetto più propriamente didattico, infatti pur riconoscendo al comparto educativo un ruolo ragguardevole, in quanto fondamentale punto di partenza dello sviluppo digitale dell'intero paese e della sua sostenibilità culturale, sminuiva poi questo ruolo ponendolo allo stesso livello dell'importanza della connettività e delle infrastrutture.

Del resto pur considerando importante la connettività¹ delle singole scuole, elemento di certo rilevante per garantire l'uguaglianza dei diritti e delle possibilità a tutti gli studenti italiani, è però fondamentale anche valutare l'aspetto didattico per favorire lo sviluppo delle competenze digitali.

I risultati dell'analisi consigliano di intensificare le iniziative per sostenere lo sviluppo delle competenze e della cultura digitale, in particolare si palesa la necessità di intensificare tutte quelle opportunità e quelle attività formative che mirano a migliorare ed in alcuni casi sviluppare le capacità tecniche dei docenti e degli studenti, con una particolare attenzione a quelle riguardanti l'apprendimento e l'approfondimento di nuove metodologie didattiche e pedagogiche, in grado di migliorare i processi di apprendimento.

Il rapporto *Educare Digitale* ha riportato dei dati alquanto allarmanti, infatti, fino allo scorso anno, ossia fino ai primi mesi del 2019, la percentuale dei docenti che quotidianamente si avvaleva di strumenti digitali per svolgere le proprie lezioni era molto bassa, in media solo il 47% aveva dichiarato di utilizzarli (Agcom, 2019, p. 42).

¹ Il rapporto ha messo in evidenza che poco più di una scuola su dieci fosse in possesso di una connettività “decente” (cioè superiore ai 30Mbps) e che la situazione peggiorasse nelle scuole del Primo ciclo dove la disponibilità di banda era pressoché assente, soprattutto nelle aree più disagiate della penisola (Agcom, 2019, p. 26).

Nelle *Conclusioni* del rapporto l'Agcom è sintetizzata una valutazione complessiva che invita la scuola italiana ad incentivare l'*educazione digitale* in quanto essa rappresenta “il paradigma scolastico del prossimo futuro” (Agcom, 2019, p.41).

A distanza di un solo anno, il DPCM del 4 marzo 2020 (sospensione delle lezioni in scuole e università) recante misure urgenti per il contenimento del COVID-19, ha cambiato completamente il modo di “fare scuola”, e di certo quel 47% di docenti, indicato nel rapporto *Educare Digitale* (Agcom, 2019, p.42), che dichiarava di utilizzare quotidianamente «strumenti digitali per svolgere le proprie lezioni» è oggi, a distanza di un solo anno, vertiginosamente cresciuto, raggiungendo numeri inattesi e insospettabili, per un così breve arco di tempo. Del resto che il mondo di carta stesse cedendo il passo al mondo digitale lo si sapeva da tempo (Midoro, 2013), ma l'emergenza Covid-19 ha offerto a tutti la possibilità di abitare quello “spazio ibrido”, dove lo spazio fisico incontra lo spazio digitale.

L'emergenza sanitaria degli ultimi tre mesi unita alla necessità di poter garantire a tutti delle soluzioni didattiche alternative hanno fatto registrare un forte incremento nell'uso di strumenti digitali e delle tante nuove forme di comunicazione online. Improvvisamente quel *gap digitale* che separava la scuola italiana dal resto d'Europa, si è repentinamente annullato e tutti gli obiettivi di miglioramento del rapporto “*Educare Digitale*” ipotizzati per un imprecisato futuro, nel giro di due mesi sono diventati realtà: la scuola italiana non solo è entrata nell'*era digitale*, varcando una linea di confine che prima sembrava impossibile da superare, ma ha anche aperto nuovi spazi di azione. Questi mesi di emergenza COVID-19 sono stati così incisivi per la trasformazione del sistema educativo e hanno generato dei cambiamenti così diffusi e condivisi su tutto il territorio nazionale che le riforme della scuola, degli ultimi decenni, non erano riuscite minimamente ad attuare.

2. “*La scuola non si ferma*”

Il D.P.C.M. dell'8 marzo 2020 ha invitato i dirigenti scolastici ad attivare, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche, iniziative di “Didattica a Distanza” (ormai da tutti identificata con la sigla DaD), rivolgendo una particolare attenzione alle specifiche esigenze degli studenti in situazione di disabilità e di disagio. Le tante e diversificate difficoltà che i dirigenti scolastici e i docenti hanno dovuto fronteggiare in questi mesi di sospensione possono essere raggruppate in varie tipologie: *in primis* è bene citare le *difficoltà tecnologiche* (ad esempio, subito, si è palesato il problema di quali fossero gli strumenti idonei per l'attuazione della DaD), difficoltà anche *organizzative* (si è cercato di uniformare, tra i diversi docenti, sia gli strumenti che le modalità di lavoro) ed ancora difficoltà *metodologico-didattiche* (molti docenti, ma anche molti discenti, non sapevano usare gli strumenti per svolgere o per semplicemente partecipare alle lezioni *online*).

Un discorso a parte, ma di certo non meno importante, è stata l'esigenza di garantire il diritto universale allo studio, ossia riuscire ad individuare le giuste e idonee modalità per raggiungere tutti gli studenti, affinché nessuno fosse *escluso*, soprattutto in un periodo in cui la pandemia aveva già generato un'*esclusione* dalla vita sociale. Il serio rischio di vedere aumentata la disuguaglianza tra gli studenti è stato concreto e in alcuni casi irrisolvibile. Il *digital divide* non si è accresciuto solo a causa dell'indisponibilità di dispositivi o della insufficiente connessione a Internet, ma spesso anche a causa dell'assenza delle famiglie che non sono state in grado di supportare i figli nell'utilizzo delle tecnologie.

In merito agli aspetti organizzativi molti docenti sono riusciti a riunirsi, anche a distanza, attraverso le varie piattaforme (*Skype, Zoom Cloud Meeting, Google Meet, ecc.*) per riformulare le progettazioni didattiche e anche per condividere insieme delle importanti scelte di fondo. È stato necessario individuare alcuni strumenti semplici da utilizzare per il docente e facilmente accessibili per lo studente (ancor meglio se già conosciuti), ma anche cercare di condividere le stesse scelte tra colleghi adottando come prospettiva non quella del *docente*, ma il punto di vista del *discente*, sia nelle scelte da effettuare, che nella realizzazione della DaD, in modo da prevenire e rimuovere possibili forme di esclusione dei soggetti più fragili. La necessità impellente di dover inevitabilmente rispondere in una maniera efficace all'emergenza sanitaria COVID 19 ha offerto, ma forse è meglio dire, ha imposto alla scuola, di dover improvvisamente “pensare” e in taluni casi “ri-pensare” al proprio rapporto con i media digitali: dalle lezioni a distanza all'utilizzo creativo di una serie di strumenti sottovalutati o, per molto tempo, poco valorizzati (Rivoltella, 2013). Il web ha rappresentato per la comunità scolastica «un contesto per l'apprendimento aperto, flessibile, collaborativo, permanente», offrendo a tutti, docenti e discenti la possibilità di sperimentare nuove pratiche di formazione e anche di «condivisione e co-costruzione di conoscenze» (Baldassarre, 2015, p. 184).

Gli aspetti metodologici e didattici della DaD (*didattica a distanza*) hanno di certo ribadito il ruolo del docente, un ruolo di guida, ma anche di facilitatore, che accompagna e sostiene il processo di apprendimento di ciascun studente.

Purtroppo alcuni docenti, ancora legati alla *tradizionale didattica trasmissiva*, durante questa DaD, non hanno fatto altro che riprodurre il loro modello di insegnamento, con l'aggiunta dell'uso di elementari strumenti digitali. Pertanto il “docente trasmissivo”, durante i giorni di sospensione delle attività didattiche, bypassando qualsiasi forma di “lezione frontale”, ha semplicemente assegnato ai propri studenti pagine e pagine da studiare, con relativi compiti da svolgere, attraverso il registro elettronico, tanto odiato dai *conservatori* della didattica, ma improvvisamente apprezzato da tutti per la sua innegabile utilità.

Ma fare *didattica a distanza* non è semplicemente scrivere sul registro elettronico: «*Per il giorno...., studia il pensiero e la poetica di Luigi Pirandello, da p. ...a p. ...*» oppure, pensando di aiutare gli alunni nello studio, aggiungere semplicemente le slides di un PowerPoint di letteratura, preparato da un altro docente e caricato su *YouTube*, per meglio illustrare l'argomento assegnato. No, la DaD non è questo. Ma purtroppo il docente tradizionale, legato da sempre ad una didattica trasmissiva, anche durante questo periodo di sospensione didattica, ha ritenuto sufficiente trasmettere semplicemente la conoscenza, come il maestro del famoso *imbuto di Norimberga*, erroneamente citato dalla Ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina².

Accanto a questa versione di “*docente trasmissivo tradizionale*” (ossia di chi ha deciso di non fare videolezioni in modalità sincrona, ma di continuare a “spiegare”, “assegnare”, “correggere” i compiti e “valutare” i risultati dei lavori svolti), c'è anche la versione del “*docente trasmissivo digitale*”, ossia un docente che incarna il modello *gentiliano* (risalente alla Riforma della scuola di Giovanni Gentile), ma che vivendo nel terzo millennio ha scoperto il digitale. Si tratta del docente che ha deciso di svolgere le videolezioni in presenza con tutti gli alunni collegati, trasferendo semplicemente, attraverso il video, le sue nozioni. Questa seconda tipologia di docente ha colto l'opportunità messa a disposizione dall'azione didattica a distanza per poter continuare a *travasare*

² La Ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina durante la videconferenza stampa del 16 maggio ha affermato: “Lo studente non è un imbuto da riempire di conoscenze”.

le nozioni e le conoscenze in un altro soggetto, ripresentando, in una maniera dilatata, il modello di educazione «*depositaria e bancaria*» illustrato da Paulo Freire in *Pedagogia degli oppressi* (1970). Questo “*docente trasmissivo digitale*”, al tempo della connessione emergenziale, ha continuato a riproporre la passivizzazione dello studente, rafforzando maggiormente la distinzione gerarchica tra “chi sa, parla e impone” (il docente) e “chi non sa, non parla e obbedisce” (il discente): infatti nella classe virtuale, il docente trasformato in *host*, ossia in gestore della videoconferenza, aveva il diritto di ammettere lo studente con un semplice click sulla voce *admit*, ma aveva anche la possibilità di decidere di zittire lo studente semplicemente cliccando su *mute* o al contrario di farlo parlare con *unmute*. Un controllo totale della situazione didattica da parte del docente, che poteva decidere anche di registrare la propria spiegazione cliccando su “*rec*”: un vero controllo automatico a distanza che produceva e ri-produceva la classica lezione frontale. Al povero studente non restava che la possibilità di scrivere un messaggio sulla *chat* della videolezione per qualche richiesta di ulteriore spiegazione oppure inviare degli *emoticon* di vario tipo.

Per fortuna solo una minoranza di docenti rientrano pienamente nelle due categorie presentate, ossia in quella del “*docente trasmissivo tradizionale*” e nella tipologia del “*docente trasmissivo digitale*”, in quanto la gran parte degli insegnanti della scuola italiana rientra integralmente nella categoria del “*docente inclusivo*”, che durante la DaD ha scoperto di essere diventato un “*docente inclusivo digitale*”.

È chiaro, quindi, la DaD non è la semplice riproduzione delle pratiche didattiche tradizionali con strumenti virtuali, è una didattica che, sulla base del *costruttivismo sociale* (Varisco, 2002), richiede un approccio innovativo e persegue l’obiettivo di creare delle situazioni di apprendimento in cui lo studente possa autonomamente e responsabilmente sviluppare le proprie competenze, partendo dalle conoscenze e dalle abilità acquisite, senza mai trascurare la relazione educativa docente-discente. Secondo il paradigma socio-costruttivista, l’indagine sui diversi processi di costruzione della conoscenza non può essere sviluppata a prescindere dai contesti in cui essi hanno luogo e dalle relazioni socio-culturali da cui emergono.

Qualcuno ha visto la DaD come l’*alter ego* della *Didattica digitale*, fraintendendo però l’obiettivo prioritario del Ministero che, attraverso questa semplice formula, ha voluto conciliare il distanziamento sociale e il proseguimento delle attività formative.

Che la scuola italiana, già da diversi anni, avesse intrapreso la strada della *rivoluzione informatica* è inequivocabile e che le potenzialità offerte dalla digitalizzazione avessero aperto nuovi orizzonti nel mondo della scuola e della formazione in generale è da tempo un dato acquisito, ma la DaD, vissuta durante questi mesi, ha rappresentato il vero banco di prova, dimostrando la fattibilità del processo di digitalizzazione della scuola (OECD, 2020).

La DaD, però, è stata utile anche a quel ipotetico docente di stampo trasmissivo (presente nei Consigli di Classe), perché nel confrontarsi in video con i suoi colleghi, si è da subito reso conto che forse la sua didattica, ossia il suo semplice trasmettere la conoscenza, non era incisivo da un punto di vista formativo, soprattutto non era costruttivo, e che forse la sua *didattica passiva*, in contrapposizione alla *didattica attiva*, non era in grado di promuovere quei processi metacognitivi finalizzati all’*apprendimento significativo* dello studente che è, senza dubbio, artefice della sua conoscenza con la mediazione del docente.

Durante la DaD, un aspetto essenziale è stato il *coordinamento* tra i docenti per rimodulare le attività didattiche, infatti le videoconferenze tra i docenti dello stesso Consiglio di Classe, così come tra quelli dello stesso dipartimento disciplinare (nelle scuole secondarie di Primo e Secondo grado)

sono state fondamentali, in quanto hanno rappresentato delle occasioni di confronto e di condivisione delle buone pratiche, ma anche dei momenti di ri-progettazione educativa e didattica. La Didattica a Distanza ha offerto la possibilità ai docenti di comprendere l'importanza di poter sperimentare delle metodologie di insegnamento flessibili e diversificate e al tempo stesso di scegliere di adottare degli strumenti e delle strategie focalizzate sugli studenti con proposte in grado di considerare i diversi stili di apprendimento.

È chiaro come il fare la didattica *a distanza* richieda un impegno diverso e assolutamente superiore a quello *in presenza*. Lavorare a distanza richiede una maggiore autonomia e una grande capacità di autoregolazione, pertanto è necessario anche lavorare sulla motivazione e su come supportare il lavoro dello studente. Si tratta di una didattica attiva, partecipata e sperimentale, in grado di esaltare la dimensione pratico-operativa dell'apprendimento (Calvani, 2001). Spesso le soluzioni più innovative derivano proprio da una forte necessità di superare un problema (Resnick, 2017) e i vincoli possono alimentare la motivazione a pensare a delle soluzioni creative. La programmazione dell'attività didattica a distanza ha richiesto un *approccio creativo* che ha tenuto costantemente in considerazione tutta la complessità del processo di apprendimento, in quanto gli studenti tutti, nessuno escluso, dovevano essere messi in condizione di poter apprendere in piena autonomia, sfruttando pienamente e, al tempo stesso, responsabilmente le potenzialità della multimedialità.

Il ruolo del docente è stato fondamentale, un ruolo di regista, che ha dovuto costantemente verificare non tanto i risultati raggiunti dagli studenti, quanto piuttosto la fattibilità delle azioni didattiche attivate: sperimentandole, verificandole ed adattandole (Pollard, 2014). Del resto, in questa didattica a distanza, quello che andava bene per una classe, non era detto che andasse bene per tutte le classi.

È stato subito chiaro che *l'apprendimento a distanza* non poteva rispecchiare l'apprendimento attivato normalmente tra i banchi di scuola. Pertanto tutti quei docenti che hanno cercato in questi mesi di *replicare* il ritmo e il tipo di lavoro che si sarebbe svolto a scuola, hanno creato una struttura non realistica. Infatti la cosa giusta da fare e che, in molti contesti scolastici, è stata fatta, è stata quella di plasmare, di adattare, di calibrare e di ricalibrare, di volta in volta, l'attività didattica a distanza. È stato necessario adottare un approccio da ricercatore, che dopo aver formulato l'ipotesi, pianifica l'azione, la realizza e poi riflette sull'efficacia e sull'efficienza (Baldacci, 2014).

Durante la DaD ciascun docente-ricercatore ha sperimentato e, gradualmente, ha perfezionato la sua azione didattica, dando prova di grande flessibilità. Doucet, Netolicky, Timmers e Tuscano nel loro recentissimo report *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures* (2020), sottolineano l'importanza della flessibilità, vedendola come la "chiave" per aprire nuove prospettive e altre dimensioni, e per superare gli schemi intellettivi che spesso imprigionano il docente dentro gabbie mentali, infatti per loro la «*flexibility is key when planning for distance education, context matters*» (Doucet, Netolicky, Timmers e Tuscano, 2020, p.1).

Durante questa pandemia, oltre ad essere un professionista riflessivo (Schön, 1993; 2006), il docente ha reinventato la pratica didattica, senza mai dimenticare il suo ruolo educativo e il suo essere testimone della resilienza e della connessione sociale di fronte all'incertezza.

Andreas Schleicher, direttore del dipartimento *Education and Skills* dell'Organizzazione per la cooperazione economica e lo sviluppo (OCSE), ha affermato, recentemente, nella prefazione (*Education disrupted - education rebuilt*), del report *Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis*, pubblicato ad aprile 2020, che i veri cambiamenti avvengono spesso durante una

profonda crisi, pertanto lui è convinto che questo nuovo modo di intendere la didattica sia una *possibilità* da cogliere, perché non si ritornerà allo *status quo*, anche quando le cose torneranno alla “normalità”:

«Real change often takes place in deep crisis, and this moment holds the possibility that we won't return to the status quo when things return to “normal”. While this crisis has deeply disruptive implications for education, it does not have predetermined implications. We have agency, and it is the nature of our collective and systemic responses to these disruptions that will determine how we are affected by them» (Schleicher, 2020, p. 4).

In tal senso è bene riflettere che tutte le azioni didattiche intraprese in questi mesi hanno certamente aperto nuove strade, suscitato ampi interessi e attivato passioni sia negli studenti che nei docenti. In realtà l'emergenza Covid19 ha dimostrato che non è la disponibilità degli strumenti digitali a garantirne l'uso, ma piuttosto la diffusione di una cultura partecipativa del *learning design* che ha bisogno di un contesto che stimoli la crescita e lo sviluppo (Persico & Pozzi, 2013, p.138). Paradossalmente il “contesto” che ha attivato il processo è stato proprio un “non contesto”, ossia il non-luogo del solipsismo domestico di ciascun docente e di ciascun alunno.

3. Didattica a distanza: il metodo della Flipped Classroom

Durante questi mesi di emergenza sanitaria, il governo ha proposto di attuare la didattica a distanza, per evitare di lasciare gli studenti senza il servizio educativo e, al tempo stesso ha consentito ai docenti di continuare a svolgere il proprio lavoro. Pertanto ciascuna scuola ha compiuto a livello collegiale le proprie scelte: in molti contesti le scelte adottate sono state tardive e, quindi, sono state date al singolo docente la piena autonomia e la più totale fiducia per far sì che compisse le scelte didattiche più efficaci.

Interessanti e al tempo stesso fondamentali per comprendere i tanti cambiamenti compiuti dalle singole scuole italiane saranno i dati del *monitoraggio* compiuto dal Ministero, anche se in questo momento questi dati sono parzialmente disponibili.

Come esempio di “buona pratica didattica” si vuole proporre l'esperienza sperimentata dal Liceo Musicale *Terra di Lavoro* di Caserta, dove sono stati attivati dei percorsi didattici alternativi ispirati al *Flip Teaching*, ovvero l'insegnamento capovolto, che ha previsto la creazione di *Flipped Classroom a distanza*, cioè classi nelle quali si è ribalta la tradizionale suddivisione delle attività didattiche svolte nella classe virtuale e a casa. Ovviamente rispetto al tradizionale *Flip Teaching* (Mazur, 1997; Bergmann & Sams, 2012) sono stati apportati dei cambiamenti:

- Fase 1: prima della videolezione in modalità sincrono, ossia la lezione con tutti gli alunni collegati, il docente del liceo musicale caricava sulla *Bachecca* del Registro elettronico (in questa scuola è stato utilizzato il *Portale Argo*), una sua videolezione in asincrono in formato Mp4, (addirittura per permettere a tutti gli alunni della classe la visualizzazione, ciascun docente caricava la stessa videolezione anche sul canale personale di *YouTube* aperto proprio per la DaD). La videolezione in *asincrono* veniva caricata almeno 3-4 giorni prima della videolezione in *sincrono*, così da permettere agli alunni di poter visionare non solo la videolezione, ma anche eventuali video e altre risorse digitali caricate dal docente e utili allo studio. Proprio come avviene durante la tradizionale *Flipped Classroom*.

- Fase 2: durante la videolezione in *sincrono* il docente non doveva “occupare” quell’ora per fare la spiegazione (in quanto quest’ultima, la spiegazione, era stata già fatta, grazie all’invio della precedente videolezione in *asincrono*), ma era il momento per avere un feed-back cognitivo di quanto fosse stato compreso ed appreso dagli alunni: in particolare, anche se a distanza, ognuno, condivideva con gli altri quanto appreso e poi subito dopo il docente presentava il momento laboratoriale, per sperimentare l’acquisizione delle conoscenze e delle abilità. La videolezione in *sincrono* avveniva tramite *Meet* di *Google*.
- Fase 3: la terza parte della *Flipped Classroom a distanza* non poteva, però, cancellare il momento *cooperativo*, pertanto il docente divideva gli alunni in piccoli gruppi di 3/4 elementi per poter svolgere insieme il momento laboratoriale (ad esempio lo studio di un caso, la stesura di relazioni, la creazione di un PowerPoint, l’elaborazione di mappe concettuali con *C-map*, ecc.). Completata l’Unità di Apprendimento (UdA) i gruppi cambiavano, pertanto alla fine della DaD ogni alunno ha avuto la possibilità di socializzare, studiare e lavorare con quasi tutti i compagni di classe.
- Fase 4: a questo punto i gruppi si organizzavano autonomamente per svolgere il compito assegnato dal docente (molti preferivano fare le videochiamate con Whatsapp, altri utilizzavano Zoom Cloud Meeting o Skype, ecc.). Il tempo a disposizione per lo svolgimento del lavoro di gruppo era solitamente una settimana, anche se durante questo tempo, ciascun gruppo poteva contattare il docente.
- Fase 5: l’ultima fase prevedeva il ritorno nella *classe virtuale*, durante la videolezione con il docente e tutti i compagni di classe, i gruppi presentavano il lavoro svolto, era questo il momento della condivisione e dell’approfondimento.

Il «flipping a distanza» è stata una metodologia didattica usata durante questi mesi di DaD in modo fluido e flessibile, a prescindere dalla disciplina o dalla classe del liceo musicale (anche se è stato molto utile per le classi del biennio). La metodologia in questione, in realtà serve proprio per consentire l’acquisizione delle conoscenze fuori dalla propria classe, con i tempi e i ritmi che ogni studente può liberamente determinare (Maglioni & Biscaro, 2014). Lo studente, attraverso la *flipped classroom* ha costruito il proprio sapere con l’accompagnamento virtuale e costante del docente che aveva il compito di guida e di facilitatore.

Questa modalità è stata utilizzata da quasi tutti i docenti del liceo musicale, anche se la difficoltà maggiore è stata riscontrata proprio dai docenti di strumento che più di tutti gli altri, avevano la necessità di stare accanto all’alunno, per guidarlo “da vicino” nello studio dello strumento.

L’insegnamento dello strumento musicale necessita di alcune prerogative indispensabili: il contatto visivo, l’ascolto, la possibilità di correggere alcuni elementi (ad esempio la postura, la posizione delle mani, ecc.), l’apprendimento empirico e la condivisione della tastiera, e non ultimo il *feeling* con il proprio docente.

Durante le prime settimane, l’istituzione scolastica, nel pieno rispetto dell’autonomia didattica, aveva demandato ai singoli docenti la riprogettazione del proprio modo di fare didattica. Pertanto una gran parte dei vari docenti di strumento musicale avevano deciso di utilizzare Skype, per non interrompere le lezioni, in un periodo di grande emergenza, come è stato il primo mese di sospensione dell’attività didattica.

Nei mesi successivi la scuola ha attivato gli account sia per i docenti che per gli alunni per poter usufruire della piattaforma *G-Suite for education*, in particolare *Google classroom*.

Dopo le prime lezioni risultate un po' difficoltose, a causa di una serie di problemi legati alla connessione, al dispositivo e anche alla scarsa competenza digitale di quelli che vengono definiti "nativi digitali", e che non sempre sanno utilizzare fluidamente tutte le piattaforme (Bennett, Maton & Kervin, 2008), le lezioni successive si sono svolte regolarmente negli stessi orari (quelli pomeridiani) e con modalità diverse da quelle tradizionali.

L'osservare le mani degli studenti, il *correggere* la maggior parte degli errori sia quelli ritmici, che quelli di lettura, nonché di postura e di errato posizionamento sulla tastiera, l'*incoraggiare* attraverso la voce e il volto: sono stati determinanti. Gli studenti potevano ascoltare i consigli dei docenti, mentre questi ultimi potevano ascoltarli suonare: tutto questo in *tempo reale*, anche se spesso l'ascolto era intervallato da qualche piccola *latenza*, dovuta alle rispettive velocità di connessione.

I docenti di strumento hanno condiviso immagini di spartiti e compiti di teoria svolti durante la lezione (con la condivisione via chat di whatsapp), si può dire che la loro *flipped classroom* è stata molto riadattata e personalizzata.

La didattica si è svolta sicuramente in un ambiente rassicurante: lo stare ognuno nelle proprie case, nel calore dei propri ambienti familiari, senza correre alcun pericolo di contagio ha certamente rassicurato e rasserenato gli animi, anche se, per chi fa musica, la lezione tradizionale è un'altra cosa: senza dubbio.

La videolezione in sincrono è stata fondamentale anche per i docenti di strumento, infatti tutti i *maestri* di musica e di canto hanno preferito al "freddo" invio di registrazioni audio, la possibilità di mostrarsi in video dal vivo e di poter suonare tutti insieme³. Il risultato spesso non è stato eccellente, (come hanno dichiarato i docenti di strumento), a causa della difficoltà di eseguire tutti lo stesso brano in contemporanea, per questioni di latenza, ma almeno per un'ora, gli studenti hanno potuto guardarsi via webcam e ascoltare le voci, un modo per uscire da quell'*autismo digitale* provocato dalla pandemia. Del resto a questi alunni è mancato soprattutto il contatto umano, il rapporto diretto e costante con il proprio docente, in quanto è mancata soprattutto la socialità.

4. Conclusione

È inequivocabile che nel momento in cui gli strumenti tecnologici a disposizione dei docenti aumentino, si moltiplichino anche le loro potenzialità, per cui il docente sceglierà strumenti e metodi sempre più efficaci.

«Teachers need to think and choose how they can incorporate a blended learning approach and which tools will best serve their students and pedagogical practice. They need to consider what is accessible and fit for purpose, as well as ways in which to bring connectivity, relationality and humanity into a distance learning model» (Doucet, Netolicky, Timmers, & Tuscano, 2020, p.1).

Questa DaD ha dimostrato come la tecnologia possa rappresentare un co-docente, una risorsa aggiuntiva, in grado di supportare e di aiutare sia il docente, che il discente.

È difficile riuscire a fare un bilancio della *Didattica a distanza*, ad un mese dalla chiusura della scuola, però è innegabile che come tutti i momenti di crisi, anche questa emergenza sanitaria, abbia

³ A dimostrazione del lavoro svolto dagli alunni si allega il link del video preparato dagli alunni che studiano il sassofono delle classi 2^a e 3^aL, insieme al loro maestro Francesco Mattiello, mentre eseguono una cover di "Viva la vita" dei Coldplay. Lo slogan del video è stato "Non basta la distanza per fermare la musica". <https://it-it.facebook.com/istitutoscilasticoterradilavoro/videos/vb.1816885731899214/556295338356685/?type=2&theater>

innescato un processo *trasformativo* a vari livelli: trasformazione del modo di insegnare, trasformazione del modo di apprendere, trasformazione del tempo-scuola, trasformazione dell'essere docente del terzo millennio, ma soprattutto trasformazione dei giovani “digital native” (Prensky, 2001), che in seguito a questo nuovo modo di apprendere si stanno sempre più trasformando in “digital enactive” (Bruner, 1966; 1968; Varela, Thompson e Rosch, 1993; Varela 1996). Pertanto, nei prossimi mesi, sarà necessario interrogarsi sulle sfide che questo nuovo modo di *fare didattica* ha posto all'apprendimento del futuro, è chiaro infatti che ogni elemento su cui ha poggiato la DaD dovrà co-evolvere in stretta interconnessione con gli altri.

Riferimenti bibliografici:

- Agcom (2019). *Educare digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*. <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>
- Baldacci M. (2014). “La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia”. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, pp. 387-396.
- Baldassarre M. (2015). “Dai *big data* agli *open data* nei processi di costruzione della conoscenza”. In Midoro, V. (ed.). *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, (pp. 164-187) Milano: FrancoAngeli.
- Bergmann J., Sams A., (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE.
- Bennett S., Maton K. & Kervin L. (2008). “The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence”. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), pp. 775-786. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2364&context=edupapers>
- Bruner J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner J. (1968). *Processes of cognitive growth: Infancy*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Calvani A. (2001). *Manuale di tecnologie dell'educazione. Orientamenti e prospettive*. Pisa: ETS.
- Day S.E., Hinterland K., Myers C., Gupta L., Harris T.G., & Konty K.J. (2016). “A School-Level Proxy Measure for Individual-level Poverty Using School-Level Eligibility for Free and Reduced-Price Meals”. *Journal of School Health*, 86(3), 204-214.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., & Tuscano F.J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures*. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/thinking-about-pedagogy-unfolding-pandemic>
- Freire P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Maglioni M. & Biscaro F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Trento: Erickson.
- Mazur E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Midoro V. (2013). “Mondo di carta e mondo di bit”. *TD Tecnologie Didattiche*, 1 (1), pp. 25-29.
- OECD (2020). *Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/#section-d1e106>

- Persico D. & Pozzi F. (2013). “Cultura partecipativa nella progettazione didattica. Considerazioni sullo stato della ricerca sui metodi e gli strumenti per progettare la formazione”. In Persico, D. & Midoro, V. (ed.), *Pedagogia nell'era digitale*, (pp. 134-141). Ortona: Menabò Edizioni.
- Pollard A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
- Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6
- Resnick M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. Boston, USA: MIT Press.
- Rivoltella P.C. (2013). “From platforms to personal content management”. In Persico, D. & Midoro, V. (ed.), *Pedagogia nell'era digitale*, (pp. 62-72). Ortona: Menabò Edizioni.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Schleicher A. (2020). “Foreword. Education disrupted - education rebuilt”. In Petrie C., Aladin K., Ranjan P., Javangwe R., Gilliland D., Tuominen S. & Leponiemi L. (2020). *Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis*. Undred Research Report, pp.4-5 <https://hundred.org/en/research>
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Varela F. (1996). “Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem”. *Journal of consciousness studies*, 3, pp. 330-350.
- Varela F., Thompson E., & Rosch E. (1993). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socioculturale*. Roma: Carocci.