



ISSN: 2038-3282

Pubblicato 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

**Online education: presence and proximity in the age of the “new normal”
Didattica online: presenza e prossimità nell’era della “nuova normalità”**

di Mario Pireddu

Università degli Studi della Tuscia

mario.pireddu@unitus.it

Abstract

The study of the relationships between culture and technology, especially in light of media studies and mediology, shows that distinctions typical of common sense, which are not always rigorous from an epistemological point of view, continue to be used in the pedagogical field. The concrete forms of online teaching experience imposed by the coronavirus emergency - almost completely unknown for the school and generally defined with the acronym DAD - led to the development of a debate that has confirmed an arbitrary and not infrequently dichotomous distinction between technology and culture, artificial and natural, digitization and learning. The same reference to distance in teaching, just as for what has been improperly defined as social distancing, is based solely on the concept of physical distance. This paper analyzes the concepts

of presence and proximity in didactics from an epistemological point of view, to show in a non-deterministic way that learning processes are built on educational relationships and methodologies based on the awareness of the chosen media ecosystem.

Keywords: didactics, online, presence, distance, learning.

Abstract

Lo studio delle relazioni tra cultura e tecnologia, in particolar modo alla luce dei media studies e della mediologia, mostra come anche in ambito pedagogico continuo ad essere utilizzate distinzioni tipiche del senso comune, non sempre rigorose sotto il profilo epistemologico. Le forme concrete di esperienza di didattica online imposte dall'emergenza coronavirus, quasi del tutto sconosciute per la scuola e generalmente definite con l'acronimo DAD, hanno visto svilupparsi un dibattito che ha ripreso e confermato una distinzione arbitraria e non di rado dicotomica tra tecnologia e cultura, artificiale e naturale, digitalizzazione e apprendimento. Lo stesso riferimento alla distanza nella didattica, proprio come per quello che è stato definito impropriamente distanziamento sociale, si fonda unicamente sul concetto di distanza fisica. Il presente paper analizza dal punto di vista epistemologico i concetti di presenza e vicinanza nella didattica, per mostrare in modo non deterministico che l'apprendimento si fonda sulla relazione educativa e sulle metodologie che vengono utilizzate in base alla consapevolezza dell'ecosistema mediale scelto.

Parole chiave: didattica, online, presenza, distanza, learning.

1. Distanza sociale: l'obsolescenza dei paradigmi

In un bollettino interno dell'Organizzazione Mondiale della Sanità della seconda metà del mese di marzo 2020, l'epidemiologa Maria Van Kerkhove sottolineava i rischi connessi all'utilizzo ufficiale e diffuso dell'espressione "social distancing". La studiosa dell'OMS rilevava nella nota che tramite la tecnologia oggi possiamo rimanere in contatto in molti modi, "senza essere fisicamente nella stessa stanza o nello stesso spazio con altre persone", e la necessità di non perdere di vista la condizione di interconnessione:

We're changing to say physical distance and that's on purpose because we want people to still remain connected. So find ways to do that, find ways through the Internet and through different social media to remain connected because your mental health going through this is just as important as your physical health.¹

In tutto il mondo e anche in Italia si è potuto constatare l'uso diffuso dell'espressione "distanziamento sociale" per definire le strategie di natura non farmacologica per il contenimento

¹ <https://bit.ly/OMS-distancing-2020>

delle infezioni legate alla diffusione del virus Sars-CoV-2. Sul sito governativo statunitense Centers for Disease Control and Prevention, la pagina relativa alle misure di contenimento per il virus ha per titolo “Social Distancing” e equipara esplicitamente l’espressione a quella di “physical distancing”². Sul sito del National Health Service inglese la definizione di “social distancing” si riduce sinteticamente all’evitare contatti ravvicinati con chiunque non sia convivente o coinquilino³. L’Istituto Superiore di Sanità - principale centro di ricerca, controllo e consulenza tecnico-scientifica in materia di sanità pubblica in Italia - definisce nelle FAQ relative al virus sul proprio sito le misure di distanziamento sociale come “l’isolamento dei pazienti, l’individuazione e la sorveglianza dei contatti, la quarantena per le persone esposte, la chiusura delle scuole e dei luoghi di lavoro o l’adozione di metodi per lezioni scolastiche/universitarie e lavoro a distanza”⁴. L’Istituto Italiano di Tecnologia ha dato vita a un progetto open source per la misurazione automatica della distanza interpersonale di sicurezza denominato “Social Distancing”⁵. L’8 marzo 2020 il DPCM varato dal governo italiano per imporre il cosiddetto lockdown menziona, oltre al “distanziamento sociale”, la “possibilità di svolgimento di attività formative a distanza” per Università e Istituti di alta formazione e invita i dirigenti delle scuole ad attivare “modalità di didattica a distanza”⁶. Per gli operatori della scuola la sospensione delle attività didattiche in compresenza fisica e il passaggio alle attività online hanno coinciso con una situazione inedita e mai sperimentata, con delle differenze rilevanti rispetto a quanto accaduto in ambito accademico. Lo strumento Google Trends, che permette di conoscere la frequenza di ricerca sul web di una determinata parola o frase, mostra come dalla fine di febbraio in Italia siano aumentate le ricerche relative alla “didattica a distanza” (Figura 1), e come dalla data precisa dell’8 marzo siano comparse e cresciute esponenzialmente le ricerche relative all’acronimo “DAD” (Figura 2).

² <https://bit.ly/cdc-distancing>

³ <https://bit.ly/nhs-distancing>

⁴ <https://bit.ly/ISS-distanziamentosociale>

⁵ <https://bit.ly/iit-sd>

⁶ <https://bit.ly/DPCM-gov-832020>

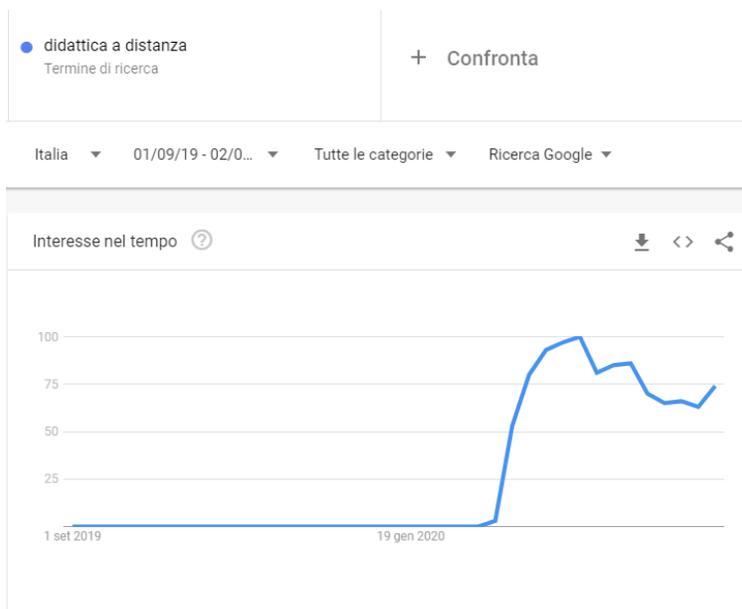


Figura 1. Google Trends - Ricerca di “didattica a distanza”⁷

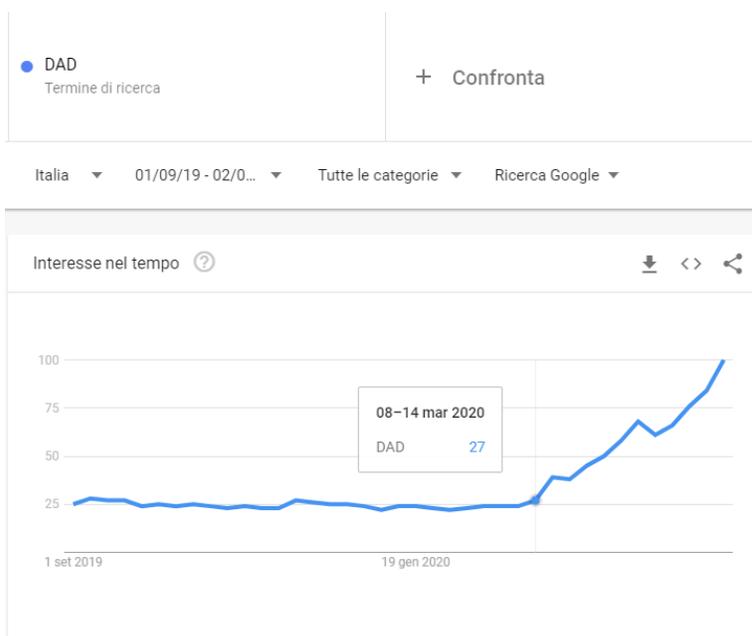


Figura 2. Google Trends - Ricerca di “DAD”⁸

Lungi dall’essere una mera questione semantica, l’utilizzo istituzionale delle espressioni citate ha comportato alcuni fraintendimenti e un uso disinvolto - anche in ambito didattico e di ricerca - di concetti divenuti patrimonio comune ma tutt’altro che rigorosi sul piano epistemologico. Come per la discussione interna all’OMS – dalla quale emerge la necessità di aggiornare una

⁷ <https://bit.ly/3gJXwm3>

⁸ <https://bit.ly/2ySNrlw>

terminologia di ambito epidemiologico che ha preso forma in un'epoca in cui distanziamento fisico e distanziamento sociale in gran parte coincidevano – anche sul dibattito nazionale sulla didattica *a distanza* (DAD) hanno pesato e pesano cornici concettuali non adeguate alla realtà dei rapporti materiali, della costruzione di percorsi di apprendimento significativi e di una didattica digitalmente aumentata (Ferri, Moriggi 2018).

2. Presenza e assenza nella didattica

L'*online learning* ha le sue radici nella storia dell'e-learning, a sua volta connesso alle trasformazioni novecentesche della cosiddetta Formazione a Distanza (FAD), locuzione che indica l'accesso all'apprendimento in situazioni che vedono la sorgente dell'informazione distante – nello spazio o nel tempo – dal soggetto che apprende. “Formazione a distanza” e “teledidattica”, così come “Distance Education” e “Distance Learning” in ambito anglosassone, sono espressioni che sono state utilizzate per lungo tempo con riferimento alla dimensione della lontananza, e il loro uso diffuso ha dato vigore all'idea che l'aspetto più importante per quel tipo di formazione non risiedesse in quel che in essa vi era ma in ciò che mancava, ovvero la *presenza* intesa come fatto meramente fisico. Una definizione comprensibilmente in negativo, dunque, nonostante l'essere umano da sempre abbia prodotto sistemi per l'archiviazione e il trasporto di conoscenza, e per l'apprendimento a distanza. Tralasciando in questa sede un pur problematico riferimento diffuso a un generico “uso di tecnologie nell'educazione” che assume implicitamente come “tecnologico” soltanto quel che è connesso a tecnologie di ultima generazione (come se quelle precedenti, per quanto più interiorizzate e percepite come “naturali”, potessero dunque non essere viste come tali sul piano dell'analisi), resta il peso della ripartizione cronologico-evolutiva nella ricostruzione delle fasi della FAD condivisa in letteratura (Garrison 1985; Nipper 1989; Cavallo 1993; Keegan 1994; Calvani, Rotta 2000; Trentin 2005). Tale ripartizione in fasi o “generazioni” è costruita in base al tipo di supporto utilizzato (reti di trasporto e servizi postali; tecnologie audiovisive; tecnologie informatiche; infrastrutture di rete), e negli ultimi trent'anni ha visto concentrarsi gli interessi degli studiosi di settore sul passaggio dal computer based training offline all'e-learning, ai MOOC e all'online learning. Vi è chi ha parlato di quarta e quinta generazione della FAD, continuando a insistere sul criterio di mera differenziazione di supporti tecnologici e non tenendo conto delle diverse modalità di partecipazione al processo di apprendimento che la *presenza online* può garantire rispetto alle precedenti modalità. L'evoluzione della FAD, infatti, è stata caratterizzata prevalentemente da approcci educativi e paradigmi di apprendimento – impliciti o espliciti – di tipo trasmissivo. La diffusione di percorsi d'apprendimento in modalità e-learning e la progressiva introduzione di corsi online in contesti formali e informali hanno invece visto la ripresa – seppur non sempre concretizzata – di paradigmi e cornici epistemologiche che si rifanno al cognitivismo, al costruttivismo sociale e al costruzionismo (Papert 1980, 1986, 1993; Papert, Harel 1991; Jonassen, Peck, Wilson 1999; Jonassen 2000; Jonassen, Howland, Morre, Marra 2003; Trentin 2008; Maragliano 2013). Vi è qui un passaggio significativo verso la

centralità delle metodologie didattiche, in contrapposizione alla considerazione della sola variabile tecnologica come elemento caratterizzante. L'aspetto più importante per l'apprendimento online sembra non risiedere più in qualcosa che manca o è *assente* – la presenza intesa come compresenza fisica in uno stesso spazio – ma in qualcosa che è *presente*: l'interazione e la possibilità di costruire percorsi partecipati con al centro l'esperienza del soggetto che apprende. Una delle argomentazioni più utilizzate nei mesi in cui si è imposta la cosiddetta DAD - ovvero che un reale apprendimento significativo sarebbe possibile unicamente in condizioni di compresenza fisica in uno stesso spazio - è di fatto fondata su un assunto considerato aprioristicamente come vero, ma non dimostrato e persino non consistente sul piano epistemologico. In ambito didattico, se non vi sono progettazione e costruzione di relazioni educative e percorsi di apprendimento inclusivi, vi è molta distanza anche in situazioni di presenza fisica. Viceversa nell'ambito degli studi sull'e-learning e la formazione online, come in alcuni casi si è avuto modo di sperimentare empiricamente anche durante i mesi di lockdown, è noto come possano esservi presenza, coinvolgimento e partecipazione in situazioni di apprendimento rese possibili dalle infrastrutture di rete. Si rivela dunque utile ripensare il concetto stesso di *presenza* allontanandosi dalla doppia cornice del senso comune (in ambito discorsivo) e del determinismo tecnologico (in ambito epistemologico), e restituendo più correttamente ai media la loro funzione di *tecnologie abilitanti*.

3. Il limite tra il *qui* e il *là*

Nella seconda metà del XIX secolo, come portato delle sperimentazioni connesse agli studi sull'elettricità e al rapporto tra corrente elettrica e fenomeni magnetici, l'invenzione e l'adozione sociale di alcuni specifici dispositivi coincisero con un vero e proprio salto di qualità nella storia delle tecnologie per la comunicazione a distanza. Il suffisso greco *τηλε* viene scelto inizialmente alla fine del XVIII secolo dagli inventori dei sistemi ottici di segnalazione, e in seguito dagli sperimentatori dei sistemi elettrici, per indicare la trasmissione di segni, suoni e immagini a distanza. Da Samuel Morse in poi il suffisso viene utilizzato in quasi tutto il mondo per denominare principalmente le diverse tecnologie elettriche di comunicazione a distanza – telegrafo, telefono, telescrivente, televisione – ed è stato ripreso in seguito dalla teoria dell'informazione e delle telecomunicazioni. Come messo in luce da diversi studiosi, le infrastrutture tecniche di trasmissione intercettarono bisogni sociali latenti e allo stesso tempo contribuirono a crearne di nuovi (Flichy 1994; Mattelart 1997; Meyrowitz 1993; McLuhan 1997). La diffusione dei primi collegamenti telefonici nella seconda metà dell'Ottocento, infatti, mostrò sin da subito come l'allora nuova tecnologia prevedesse la costituzione di una rete di collegamenti non solo fisici ma anche sociali. Gli usi privati del nuovo medium, inizialmente associati a esigenze aziendali e d'impresa, fecero emergere gradualmente la necessità di mettere in contatto comunità e gruppi di persone più o meno omogenei. In territori caratterizzati da distanze molto ampie, la diffusione del telefono aumentò le possibilità di comunicazione e il mantenimento di relazioni esistenti, oltre che del senso di appartenenza a specifiche comunità.

Nelle grandi città queste dinamiche hanno accompagnato i processi di urbanizzazione delle periferie, consentendo di mantenere legami sociali altrimenti minacciati da spostamenti e trasferimenti connessi all'industrializzazione. L'infrastruttura telefonica di rete ha dunque contribuito all'incremento di complessità delle stratificazioni sociali in contesti di forte mutamento socioeconomico, rendendo sempre più familiare la comunicazione a distanza in grado di avere effetti immediati e percepibili, e spesso fungendo da precondizione per specifiche pratiche sociali (Eriksson 2011: 76).

La storia dell'adozione sociale del telefono è centrale per comprendere ogni successiva evoluzione della comunicazione a distanza, e respingere le letture fuorvianti – apparentemente di buon senso e autoevidenti ma nel concreto riduzioniste – di processi complessi. Come spesso nella storia dei media e dei mutamenti culturali e tecnologici, infatti, anche in questo caso “funzionare da precondizione” non significa “determinare” ma *garantire le condizioni di possibilità* per specifiche pratiche sociali altrimenti latenti o non attuabili. È stato Walter Benjamin a metà degli anni Trenta del XX secolo a usare il termine latino *medium* per fare riferimento al modo secondo cui si organizza la percezione umana, inteso come l'insieme di condizioni tecniche e artificiali – e storicamente variabili – capaci di riconfigurare la percezione sensibile e i modi in cui essa si organizza e ha luogo (Pinotti, Somaini 2012: X). In anticipo di circa tre decenni sulle teorie di Marshall McLuhan e Régis Débray, Benjamin propose una lettura dei media che si rivelò in seguito feconda sul piano dell'analisi, sostenendo che vanno compresi i modi attraverso i quali i canali che si adottano per comunicare condizionano il senso di ciò che si comunica. Di questo approccio antiriduzionista e antideterminista beneficia ancora oggi anche parte della tradizione di studi della Media Education, quella che non legge i media in chiave meramente strumentale ma li interpreta in senso ambientale come ecosistemi comunicativi e relazionali.

Nel suo *Libro della comunicazione*, il semiologo Ugo Volli rilevava il peso della comunicazione mediata nelle nostre società, ricordando che “spesso siamo così così coinvolti in essa da non pensare neppure che vi sia una differenza decisiva rispetto alla presenza diretta: per esempio, diciamo «ho parlato con il tale» sia che l'abbiamo fatto direttamente, sia che abbiamo usato il telefono” (Volli 1994: 22). Nell'esperienza quotidiana, dunque, il racconto di una conversazione prescinde spesso dal fatto che la conversazione sia avvenuta avendo fisicamente vicina la persona con cui si è interloquito, o che sia avvenuta per via telefonica. E questo nonostante nei primi anni di diffusione del telefono negli Stati Uniti si utilizzasse l'espressione “visite telefoniche”, per rendere il senso della presenza della persona con la sua voce all'interno di una casa pur in condizioni di assenza corporea (Flichy 1994). Siamo davanti a quella che gli studiosi Richard Bolter e David Grusin hanno definito *logica dell'immediatezza*, per la quale in alcuni casi la comunicazione mediata dalla tecnologia riesce a raggiungere una immediatezza nell'interazione tale da comportare una parziale cancellazione del medium stesso. In altri termini: le caratteristiche intrinseche del medium utilizzato e l'assuefazione al mezzo stesso ne provocherebbero la scomparsa sul piano percettivo. L'istantaneità della reazione sperimentabile grazie all'elettricità delle comunicazioni, come si è detto, ha costituito un passaggio cruciale per

la storia dei media e della *rimediazione* del concetto e del senso stesso di presenza e simultaneità (Kern 1988). Un tale livello di feedback immediato, difatti, prima dell'elettricità poteva darsi solo nella comunicazione "faccia a faccia", ed è ciò che anche in una videochiamata o videolezione online rende subito visibile o meno visibile il medium utilizzato. Quando si verifica un ritardo nella risposta o si sperimentano temporanei blocchi del flusso video o audio, infatti, la logica dell'immediatezza lascia per qualche istante il campo a quella dell'ipermediazione: il disagio percepito è dovuto al fatto che l'utente riprende a "vedere" il medium e a percepire la natura (iper)mediata della comunicazione. L'utilizzo quotidiano e diffuso delle tecnologie di rete per l'informazione, in ogni caso, ha spinto il filosofo dell'informazione Luciano Floridi a capitalizzare la riflessione di decenni di studi e analisi sul tema con la proposta del neologismo *onlife*: "il mondo digitale online trabocca nel mondo analogico offline, con il quale si sta mescolando" (Floridi 2017). Dato che le interfacce diventano progressivamente meno visibili, sostiene Floridi, diviene più sfumato "il limite tra il *qui* (*analogico, basato sul carbonio e offline*) e il *là* (*digitale, basato sul silicio e online*), per quanto ciò accada tanto a vantaggio del *là* quanto del *qui*" (Ib.). Le analisi di Floridi rimandano alla dimensione dell'attuale *infosfera* – sempre più sincronizzata, delocalizzata e correlata – come realtà in grado di assorbire la maggior parte delle altre in virtù della sua capacità di traduzione e transcodifica generativa. Ripensare in termini informativi molti aspetti della realtà significa dunque ragionare nei termini di quello che lo stesso Floridi e altri definiscono "materialismo virtuale" o "materialismo digitale".

Partendo dall'assunto che i media non possono che riflettere le condizioni materiali, culturali e informativi sotto cui appaiono e si diffondono, e nel riconoscimento dei processi di negoziazione sociale e della circolarità tra società e tecnologia, si sono prodotte negli ultimi anni analisi in grado di essere utili anche oggi nella comprensione dei mutamenti più recenti legati alla pandemia globale che ha investito il pianeta nei primi mesi del 2020. Osservando i metodi utilizzati per la memorizzazione, la trasmissione e la dislocazione della conoscenza nel tempo, si può avere consapevolezza dell'importanza del rapporto tra tecnologie materiali e forme simboliche. Il ruolo centrale della comunicazione nei processi di strutturazione della cultura e della mente, e del mutamento antropologico più in generale, emerge dalle analisi sulle "tecnologie e interfacce della parola", "tecnologie del pensiero", "tecnologie caratterizzanti" degli studi mediologici e dalla relazione corpo-mondo dell'approccio fenomenologico e dell'antropologia filosofica (Abruzzese 1973; Caronia 1999; Ong 1986, 1989; Bolter 1985; Bolter, Grusin 2002; Innis 1982; Lévy 1999; McLuhan 1997; Merleau-Ponty 1965, 1996; Plessner 2006; Popitz 1999). Lo studio di prassi e rituali, architetture, gestualità, oggetti e dispositivi che svolgono un ruolo di ancoraggio nei processi di trasmissione culturale e apprendimento consente di contribuire al dibattito sulle forme di "didattica a distanza" in modo rigoroso sul piano epistemologico.

Il concetto di distanza non pare dunque quello più appropriato per descrivere le pratiche didattiche e professionali che le tecnologie di rete consentono di abilitare. La dicotomia costruita su distanza e prossimità è quella che le tecnologie della telepresenza – elettroniche prima e digitali e di rete in seguito – hanno consentito non di annullare ma di superare dal punto di vista

metodologico. Sul piano epistemologico, inoltre, la riduzione dell'analisi al mero concetto di distanza fisica accomuna tra loro in modo arbitrario e deterministico esperienze e realtà molto diverse tra loro: una conversazione al citofono non equivale a un percorso di formazione online. La contrapposizione tra presenza fisica e distanza ricalca a tutti gli effetti altre contrapposizioni dicotomiche – natura/cultura, mente/corpo, episteme/techné, reale/virtuale – che hanno caratterizzato per lungo tempo molti discorsi e non poche analisi sul mutamento culturale e sociotecnologico. Se la realtà contemporanea è già *onlife*, occorre dunque superare l'uso di categorie interpretative non più in grado di restituire il senso profondo delle trasformazioni che stiamo vivendo.

4. Didattica emergenziale e online learning

Sulla base di equivoci concettuali costruiti su categorie inadatte, spesso la formazione all'uso dei media digitali a scuola – persino nell'ambito di riforme strutturali importanti – si è tradotta concretamente in mero aggiornamento informatico riguardante l'uso tecnico e non nell'approfondimento di aspetti metodologici specifici connessi a ecosistemi comunicativi differenti (Pireddu 2017). Eppure alcune delle tecnologie “informatiche” oggi alla base dei percorsi di didattica online – dall'infrastruttura di base del *www* ai *wiki* e agli ambienti di produzione collaborativa – nelle intenzioni dei loro progettisti sono nate non per la necessità di colmare delle distanze, ma per la necessità di migliorare qualitativamente le modalità di cooperazione tra le persone. Considerare le tecnologie senza prendere in esame le culture che le hanno prodotte porta spesso a non cogliere, nell'intreccio tra dispositivi e pratiche culturali, la dimensione infrastrutturale su cui si reggono i processi di produzione e diffusione della conoscenza. Da diverso tempo alle tradizionali infrastrutture della conoscenza si è aggiunta quella della rete e dell'infosfera, che ha portato parte della ricerca e dell'elaborazione pedagogica a riflettere sulla configurazione delle istituzioni scolastiche (e universitarie) e sul senso di pratiche educative spesso troppo simili a se stesse nel tempo. Come scrive Roberto Maragliano nel numero di maggio 2020 de *La scuola e l'uomo*:

La profonda crisi che stiamo vivendo sul piano economico, sociale ed anche esistenziale ci dovrebbe aiutare a cogliere quanto di problematico c'è nella nostra dipendenza, psicologica e materiale, da un modello di scuola che, come ogni altro modello sociale, è sottoposto all'usura del tempo e dunque della storia (Maragliano 2020: 15).

La cornice – sociotecnologica, materiale, antropologica – entro la quale ha preso forma ed è cresciuto il nostro modello di scuola è cambiata con il tempo, e con essa sono cambiati i modi, i tempi e gli spazi della produzione e riproduzione del sapere. Maragliano si chiede se questi modi, tempi e spazi sono solo vincoli neutri o anche motori per la generazione di nuovo sapere, in qualche modo in sintonia con le affermazioni di Floridi sulle nostre concezioni riguardo la natura ultima della realtà, “ancora newtoniana” e appartenenti alla modernità: per il filosofo di Oxford “la nostra società e il nostro sistema educativo non sono ancora al passo con queste trasformazioni” (Floridi 2017). Così come gli errori concettuali dovuti a un apparato teorico

epidemiologico lento a mutare hanno imposto la definizione fuorviante di distanziamento sociale, allo stesso modo in ambito didattico sono stati ripresi e utilizzati frettolosamente concetti che si rivelano deboli, quando non del tutto inesatti, sul piano epistemologico. Oggi le istituzioni globali che si occupano di salute riconoscono tardivamente che la distanza fisica si misura in centimetri o metri e che la distanza sociale dipende invece dal tipo di legami e connessioni tra le persone: si prende atto dunque – come gli studi sui media hanno messo in luce da decenni – che l’idea di socialità e l’idea di prossimità sociale da tempo non dipendono più necessariamente dalla distanza fisica (Aziz 2020; Meyrowitz 1985, McLuhan 1997, Castells 1996). Allo stesso modo uno sguardo attento alle esperienze di *didattica dell’emergenza* sperimentate dal marzo 2020 fino alla chiusura dell’anno scolastico consente di rilevare, pur nella complessiva disorganizzazione, due portati cruciali: il noto problema della generalizzata impreparazione (non unicamente tecnica ma *metodologica*) di tante professionalità che lavorano nella scuola, e – nonostante questo – la volontà di alimentare con forza la dimensione cruciale della relazione educativa in un contesto di potenziali forti instabilità psicologiche ed emotive per studenti e famiglie. L’aver insistito sulla centralità della relazione educativa, laddove alcuni chiedevano la chiusura dell’anno scolastico al 6 marzo per l’impossibilità della vicinanza fisica, ha mostrato come una didattica della vicinanza e della prossimità sia stata possibile unicamente – in un’emergenza come quella del lockdown dovuto alla pandemia globale da coronavirus – grazie alle forme di presenza online e di socialità mediata dalle infrastrutture di rete. Quella che impropriamente è stata definita DAD o didattica a distanza è stata in realtà per molti studenti e docenti, pur nella sua natura emergenziale e improvvisata, parte importante di ciò che ha consentito di non sperimentare forme di assenza o distanziamento sociale, e di vivere unicamente la condizione del distanziamento fisico.

Negli ultimi mesi la dimensione della relazione educativa, da sempre al centro di una parte della tradizione pedagogica, è riemersa come cruciale – sopra e al di là delle questioni disciplinari o legate alla valutazione – nel suo rapporto con quella, speculare, della *connessione*. Connessione tra persone e connessione tra dispositivi: reti di macchine e reti di persone, il software come “orizzonte dell’esperienza” e soprattutto la presa d’atto dell’essere immersi in una *software society* in cui il codice diventa “la dimensione che permea tutte le aree della vita contemporanea: le logiche, le pratiche e le tecniche di controllo, di comunicazione, di rappresentazione, di simulazione, di decisione, di memoria, di visione, di scrittura, di interazione e di molto altro” (Accoto 2017. 13). A differenza del mondo accademico, in parte più preparato e dunque capace di rispondere meglio all’emergenza, gran parte del mondo della scuola ha vissuto un radicale e inaspettato cambiamento di fase nella natura stessa del suo operare. Essere costretti a dover fare didattica unicamente attraverso la mediazione del software senza una adeguata preparazione ha comportato per molti il doversi cimentare con una realtà quasi del tutto sconosciuta: molti docenti hanno infatti utilizzato app e ambienti a loro noti per esigenze non didattiche (p.e. sistemi di messaggistica come Whatsapp o Telegram), altri si sono cimentati con le piattaforme già in uso nella loro scuola, altri ancora hanno imparato a utilizzare piattaforme mai sperimentate in precedenza. Queste esperienze sono state raccontate da dirigenti, docenti e studenti in diversi

modi (Iiritano 2020; Menzinger 2020, Pulina 2020), ma in quasi tutti i resoconti emerge – in maniera esplicita e implicita – il ruolo della *presenza* di una relazione educativa mediata dal software. Relazione che, come hanno rilevato alcuni, non è solo docente-classe, ma anche studente-studente (e in molti casi, in modi anche informali data la contingenza, ha coinvolto anche le famiglie). I dirigenti e i docenti già impegnati da tempo nella formazione alle competenze chiave per il XXI secolo (individuata da tempo dai gruppi di lavoro nazionali e internazionali) sono quelli che hanno saputo rispondere meglio all'improvviso cambio di scenario, perché già attivi sul fronte della formazione digitale e della didattica digitalmente aumentata (Di Donato 2020; Aprile 2020). Tanti altri, che le statistiche fanno emergere come la gran parte del corpo docente, hanno incontrato diverse difficoltà nella gestione della didattica dell'emergenza. I molti problemi connessi a questa didattica emergenziale sono dunque stati rilevati sin da subito, ma nel dibattito – per via degli errori concettuali sopra illustrati e di una sostanziale impreparazione – sono spesso stati scambiati per problemi della didattica online nel suo complesso. In molti hanno scambiato una realtà forzata dal contenimento della pandemia, in gran parte improvvisata e priva di riferimenti metodologici ed epistemologici, per qualcosa che invece ha una solida tradizione di studi, pratiche e ricerche alle sue spalle. In un articolo dedicato proprio a questo problema in ambito universitario, alcuni studiosi e ricercatori che si occupano di instructional design e tecnologie per l'apprendimento sottolineano le differenze sostanziali tra ciò che definiscono “Emergency Remote Teaching” e “Online Learning”, sottolineando al contempo ciò che rende incisivi sia i percorsi di apprendimento face-to-face che l'online education:

Those who have built online programs over the years will attest that effective online learning aims to be a learning community and supports learners not just instructionally but with co-curricular engagement and other social supports. Consider how much infrastructure exists around face-to-face education that supports student success: library resources, housing, career services, health services, and so on. Face-to-face education isn't successful because lecturing is good. Lectures are one instructional aspect of an overall ecosystem specifically designed to support learners with formal, informal, and social resources. Ultimately, effective online education requires an investment in an ecosystem of learner supports, which take time to identify and build. Relative to other options, simple online content delivery can be quick and inexpensive, but confusing that with robust online education is akin to confusing lectures with the totality of residential education (Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. 2020).

Confondere la somministrazione in remoto di contenuti con un solido percorso di apprendimento online è dunque un errore concettuale che tende a riprodursi, a scuola come all'università e sui quotidiani che alimentano il dibattito, con conseguenze non di poco conto sul reale avanzamento del dibattito stesso e sulla direzione degli interventi pubblici in materia di innovazione didattica. Si può sostenere con Hodges e colleghi che molte delle esperienze di didattica online anche in ambito accademico non sono state sufficientemente ben progettate, e che molti docenti si sono impegnati come hanno potuto per rispondere a una situazione *sui generis*, ma riconoscendo appunto una distinzione tra l'utilizzo consapevole e pianificato delle infrastrutture tecnologiche digitali per la didattica (Branch, R.M., Dousay, T.A. 2015; Laurillard 2014; Means, Bakia,

Murphy 2014; Nussbaum-Beach, Lani Ritter 2012) e ciò che è stato fatto in fretta con risorse minime e tempo scarso, spesso da persone non preparate o adeguatamente formate.

A tutt'oggi permane – da un lato per via degli errori concettuali e dei pregiudizi precedentemente illustrati, dall'altro anche a causa di una certa libertà concessa a realtà che si occupano di vendere ed erogare corsi con rilascio di titoli legalmente validi esclusivamente per via telematica – una opinione dell'apprendimento online che lo associa a percorsi di qualità inferiore rispetto all'apprendimento face-to-face in presenza fisica, nonostante molte ricerche mostrino il contrario. Se in ambito accademico la risposta più rapida e meno improvvisata ha consentito di non far percepire la didattica online come opzione debole, non altrettanto si può dire per il contesto scolastico. Estraneo e per certi versi resistente all'adozione di modelli ed ecosistemi comunicativi più vicini alle configurazioni sociali del presente, parte del mondo della scuola ha vissuto i mesi di cosiddetta DAD e didattica dell'emergenza con sofferenze in parte comprensibili ma che tradiscono anche il desiderio di poter tornare rapidamente a fare didattica esattamente come prima. La nuova normalità per molti dovrebbe essere del tutto simile alla quotidianità del mondo pre-COVID-19, intesa dunque come “qualcosa senza il digitale” (Boccia Artieri 2020). Eppure il lockdown, a un'analisi più attenta, ha messo in luce sia le criticità e i limiti di un certo modo di intendere la didattica online, sia le criticità e i limiti dell'aula tradizionale offline e delle modalità di insegnamento considerate “normali” (quando non “naturali”, in contrapposizione a una “artificialità” che ancora una volta mostra una distinzione che ha al centro il mezzo tecnologico e non la qualità delle interazioni e il tipo di metodologie utilizzate). Le troppe ore davanti allo schermo, la riproposizione online di lezioni frontali statiche già difficoltose offline, la valutazione sempre più sbilanciata sulla dimensione sommativa a discapito di quella formativa, l'eccessiva somministrazione di compiti, etc.: si tratta di elementi utili per una riflessione laica sulla costruzione di percorsi migliori di integrazione tra didattica offline e didattica online, anche alla luce di decenni di studi su e-learning e online education.

5. Conclusioni

La “nuova normalità” comporterà risposte strutturali in termini di contenimento dell'epidemia o di future epidemie, così come nuove abitudini. In questi mesi in tanti hanno sperimentato le difficoltà e l'inadeguatezza di scuola e università nel saper gestire al meglio la realtà online dell'insegnamento e dell'apprendimento, dei laboratori, dei tirocini, della valutazione e degli esami. Le difficoltà sono state di tipo tecnologico, emotive e cognitive, di connessione, e chiaramente pedagogiche, ma all'interno di uno “stato di eccezione” che ha reso quella che è stata definita DAD una didattica emergenziale (“Emergency Remote Teaching”). La dimensione online della didattica digitale è servita quindi in gran parte per far fronte all'impossibilità di riempire gli spazi con la vicinanza fisica, e questa precisa condizione ha mostrato sin da subito – oltre ai pregi del mantenimento di relazioni sociali ed educative – tutti i limiti dell'assenza generalizzata di preparazione e conseguente assenza di adeguata capacità di progettazione. Ciò che sappiamo dalla ricerca è che risultati di apprendimento online efficaci derivano da un'attenta

progettazione e pianificazione didattica, e dall'adozione di modelli sistematici per la loro implementazione. Abbiamo dunque letteratura, conoscenze e competenze a sufficienza per poter da un lato migliorare l'offerta formativa e la didattica online delle università, e dall'altro riuscire a integrare le logiche e le infrastrutture di rete nei contesti scolastici (e dunque nella cultura organizzativa, gestionale e professionale di dirigenti, docenti, studenti e personale). Sarà possibile farlo unicamente partendo dal rifiuto di ogni dicotomia tra offline e online, tra didattica in presenza e didattica a distanza, tra apprendimento analogico e apprendimento digitale. L'essere compresenti fisicamente non garantisce di per sé un apprendimento migliore rispetto ad altre condizioni di presenza: a fare la differenza in ambito didattico non è unicamente la tecnologia utilizzata (libro, lavagna, LIM, piattaforma online, mobile app etc.), ma l'insieme di metodologie scelte e la progettazione dei percorsi formativi più adeguati in base agli obiettivi da raggiungere. La dimensione della connessione, ora più che mai, emerge con forza come diritto primario di tutti i cittadini, e per una scuola in grado di saper integrare la didattica offline con quella online. La connessione ha reso possibile il superamento del distanziamento sociale laddove vigeva il distanziamento fisico, e ha consentito di fare esperienza mediata di prossimità e vicinanza laddove la didattica veniva definita a distanza. Fare tesoro di queste consapevolezze può essere utile per non disperdere quel che si è appreso anche in questi mesi, e per poter lavorare a percorsi di apprendimento più centrati sulla relazione educativa e sulle potenzialità cognitive e di scoperta legate a tutti i media a nostra disposizione: offline, online e onlife.

Riferimenti bibliografici:

- Abruzzese A. (1973). *Forme estetiche e società di massa*. Venezia: Marsilio.
- Accoto, C. (2017). *Il mondo dato. Cinque brevi lezioni di filosofia digitale*. Milano: Egea.
- Aprile, D. (2020). "Il digitale come plug-in della didattica". In *Edumakers. Insegnanti che vogliono cambiare la scuola*, 19/05/2020. <https://bit.ly/da-dplugin>
- Aziz, S. (2020). "Why 'physical distancing' is better than 'social distancing'". In *Al Jazeera*, 30/03/2020. <https://bit.ly/2XtiApj>
- Benjamin, W. (2012). *Aura e choc. Saggi sulla storia dei media* (a cura di Andrea Pinotti e Antonio Somaini). Torino: Einaudi.
- Berner Lee, T. (2001). *L'architettura del nuovo Web. Dall'inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa*. Milano: Feltrinelli.
- Boccia Artieri, G. (2020). "La didattica e il digitale fuori dallo stato di eccezione". In *MediaMondo*, 21/05/2020. <https://bit.ly/gba-dida>
- Bolter J.D. (1985). *L'uomo di Turing; la cultura occidentale nell'età del computer*. Parma: Pratiche Editrice.
- Bolter J.D., Grusin R. (2002). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati.
- Branch, R.M., Dousay, T.A. (2015). *Survey of Instructional Design Models*. Bloomington, Indiana: Association for Educational Communications and Technology (AECT).

- Calvani, A., Rotta M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.
- Caronia, A. (1999). “L’insostenibile naturalità della tecnica”. In *Millepiani*, n. 14, 1999.
- Castells, M. (1996). *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Cavallo, M. (1993). *Formazione e nuove tecnologie*, Bologna: CLUEB.
- Di Donato, D. (2020). “Didattica online a Scuola: i cinque aspetti da migliorare subito”. In *Agenda Digitale*, 24/03/2020. <https://bit.ly/ad-ddd>
- Eriksson, K. (2011). *Communication in Modern Social Ordering*. Bloomsbury Publishing USA.
- Ferri, P., Moriggi S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori Università, .
- Flichy, P. (1994), *Storia della comunicazione moderna. Sfera pubblica e dimensione privata*, Bologna: Baskerville.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Garrison, G. R. (1985). “Three generations of technological innovation”, in *Distance Education* n. 6, pp. 235-241.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”. In *Educause*, 27/03/2020. <https://bit.ly/ert-ol-educause>
- Iritano, M. (2020). “L’occasione per ripensare il futuro della scuola è adesso”. In *Vita*, 25/05/2020. <https://bit.ly/vita-mi-rs>
- Innis, H.A. (1982). *Le tendenze della comunicazione*. Milano: SugarCo.
- Jonassen, D.H., Peck K., Wilson B.G. (1999). *Learning With Technology: A Constructivist Perspective*. Columbus (OH): Merrill/Prentice-Hall, .
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*, Columbus (OH): Prentice-Hall.
- Jonassen, D.H., Howland, J.L, Morre, J.L, Marra, R.M. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology. A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice-Hall.
- Keegan, D. (1994). *Principi di Istruzione a Distanza*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Kern S. (1988). *Il tempo e lo spazio. La percezione del mondo tra Otto e Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Roma: FrancoAngeli.
- Lévy, P. (1999). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*. Milano: Feltrinelli.
- Maragliano, R. (2020). “Oltre la didattica a distanza”. In *La scuola e l’uomo*, Anno LXXVII, numero 5, maggio 2020.
- Maragliano, R. (2013). *Adottare l’e-learning a scuola*. Roma: #graffi.
- Mattelart, A. (1997). *La comunicazione mondo. Storia dei media e delle idee sui media*. Milano: Il Saggiatore.

- McLuhan, M. (1997). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Means, B., Bakia, M., Murphy, R. (2014), *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York: Routledge.
- Menzinger, C. (2020). “Didattica della vicinanza”. In *Zai.net*, 6/04/2020 Roma: Mandragola. <https://bit.ly/zainet-dad>
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *La natura. Lezioni al College de France 1956-1960*. Milano: R. Cortina.
- Meyrowitz, J. (1993). *Oltre il senso del luogo*. Bologna: Baskerville.
- Nipper, S. (1989). “Third generation distance learning and computer conferencing”. in Mason R.D., Kayle A.R. (eds), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Oxford, UK, Pergamon Press.
- Nussbaum-Beach, S., Lani Ritter, Hall (2012). *The Connected Educator. Learning and Leading in a Digital Age*. Bloomington (IN): Solution Tree Press.
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Ong W.J. (1989). *Interfacce della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Papert, S. (1984). *Mindstorms: bambini, computer e idee*. Milano: Emme.
- Papert, S. (1986). *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*. Boston: MIT Press, .
- Papert, S. (1994). *The Children’s Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*, HarperCollins, New York; tr. it., *I bambini e il computer*, Milano: Rizzoli.
- Papert, S., Harel I. (1991). *Constructionism*, New York City: Ablex Publishing Corporation.
- Pinotti, A., Somaini, A. (2012). “Introduzione”, in Benjamin 2012.
- Pireddu, M. (2017). “Scuola digitale o scuola viva? La logica culturale del PNSD tra mediologia e e media education”. In *Media Education. Studi e ricerche*, vol. 8, n. 2, anno 2017, pp. 160-174.
- Plessner, H. (2006). *I gradi dell'organico e l'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Popitz, H. (1999). *Verso una società artificiale*. Roma: Editori Riuniti.
- Pulina, sG. (2020). “Didattica a distanza. Le riserve degli studenti”. In *La Nuova Sardegna*, 16/04/2020. <https://bit.ly/gp-dad-ns>
- Trentin, G. (2005). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Roma: FrancoAngeli.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*. Roma: FrancoAngeli.
- Volli U. (1994), *Il libro della comunicazione*. Milano: Il Saggiatore.