

NUOVE ABITUDINI A SCUOLA. MECCANISMI NEURONALI E SVILUPPI METODOLOGICI EMERSI NELLA DAD DURANTE LA PRIMA FASE DEL COVID-19

NEW HABITS AT SCHOOL. NEURONAL MECHANISMS AND METHODOLOGICAL DEVELOPMENTS EMERGED IN THE DAD DURING THE FIRST PHASE OF COVID-19

Melania Scorrano

Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali
Università degli Studi di Messina
melania.scorrano@gmail.com

Abstract

La pandemia generata dal Covid-19 ha provocato un distanziamento sociale senza precedenti con il quale tutti noi ci siamo scontrati. Nuove capacità organizzative e gestionali hanno coinvolto vari ambiti dei diversi settori. Anche la scuola, così come il settore sanitario, ha dovuto fare i conti con il significato ed il valore della presa in carico e la cura della persona. Se da un lato ci si sta occupando della malattia del corpo, dall'altro si vogliono lenire le ferite del sapere, della mente, dell'anima.

A fronte di una carenza organizzativa e strutturale da parte del Miur il cui carico è pesato, a vario titolo, sui diversi utenti, la didattica a distanza ha già registrato il più alto livello di alfabetizzazione al digitale che si sia mai registrato nella storia dell'istruzione scolastica italiana. Nonostante ciò, schiere di voci, dentro e fuori la scuola, foriere dei pensieri dei più noti filosofi, pedagogisti e psicologi, hanno spinto il proprio parere a favore o a sfavore della didattica a distanza e, in senso lato, delle tecnologie.

Ma è davvero il caso di farne una questione meramente tecnologica?

Essere in emergenza, dover cambiare le modalità strumentali e didattiche del fare scuola, sta realmente trasformando in maniera negativa le capacità sociali?

L'articolo propone un'essenziale e certo non esaustiva disamina dei principali spunti cognitivi e psicologici che, distinguendosi, hanno caratterizzato la complessa nascita ed evoluzione della didattica a distanza in Italia.

The pandemic generated by Covid-19 has caused an unprecedented social distancing with which all of us have clashed. New organizational and management skills have involved various areas of the different sectors. Even the school, as well as the health sector, has had to deal with the meaning and value of taking charge and caring for the person. If on the one hand we are dealing with the disease of the body, on the other we want to soothe the wounds of knowledge, of the mind, of the soul.

Faced with an organizational and structural deficiency on the part of the Miur whose load is weighed, in various ways, on the various users, distance learning has already recorded the highest level of digital literacy ever recorded in the history of Italian school education. Despite this, multitudes of voices, inside and outside the school, harbingers of the thoughts of the most famous philosophers, pedagogues and psychologists, have pushed their opinion in favor or against distance learning and, in a broad sense, technologies.

But is it really appropriate to make it a purely technological question?

Being in an emergency, having to change the instrumental and didactic ways of doing school, is it really transforming social skills in a negative way?

The article offers an essential and certainly not exhaustive examination of the main cognitive and psychological ideas that, distinguishing themselves, have characterized the complex birth and evolution of distance learning in Italy.

Keywords

DaD, Covid-19, abitudine, circolarità dei ruoli, metodologie didattiche

DaD, Covid-19, habit, circularity of roles, teaching methodologies

Nel mondo dell'istruzione, allo scopo di contrastare e contenere il diffondersi del virus Covid-19, il DPCM del 4 marzo 2020 ha dato attuazione di chiusura alle scuole presenti sul territorio nazionale. La soluzione mediana ritenuta valida da parte degli organi ministeriali governativi per salvaguardare il diritto allo studio e, allo stesso tempo, l'imprescindibile valore alla salute, ha dato vita alla cosiddetta didattica a distanza (d'ora in poi DaD). Nelle prime settimane di attuazione del nuovo scenario scolastico virtuale diversi sono stati gli attori coinvolti: docenti, studenti e genitori hanno avuto l'onere di fronteggiare concretamente l'emergenza. Di contro, il mondo della cultura, che della scuola dovrebbe essere portavoce e fautore, ha espresso le sue prime contrapposte posizioni in merito. Nel campo dell'istruzione, infatti, inteso almeno fino alla secondaria di secondo grado, sono state molto più evidenti, rispetto ad altri ambiti in cui le tecnologie sono a vario titolo state interiorizzate ed accettate, le contrapposte vette tra resistenze ed entusiasmi scaturite dal binomio scuola-digitale (Gui, 2019).

L'avvento della tecnologia multimediale non è un tema nuovo alla scuola che, se non altro, ne ha osservato per anni l'avanzata in società. Quest'ultima si distingue in almeno due fasi. Nella prima, l'era del digitale sostenuta dalle nuove spinte generazionali ha scavato dei solchi di diffidenza comunicativa con la tradizione intellettuale scolastica intenta a perseguire il clima di perentorietà lineare della cultura. Dalla seconda e successive fasi, l'urgenza di innovare metodologie e sistemi legati al mondo scuola è spesso coincisa con l'apertura alle tecnologie multimediali della rete globalizzata.

Nella recente modalità DaD, l'orrore dell'eventualità di crescere degli «autistici digitali» (Crepet, 2020) ed il grido ad una «scuola della socialità» (Cacciari, 2020), i cui promotori firmatari sono diversi intellettuali, ha posto una contrapposizione innaturale, non voluta, mai perseguita nella forma della conflittualità tra la didattica reale e quella virtuale. Di tale proposito dualistico cartesiano, nei fatti, non vi è traccia alcuna. Non vi è presente alcun acclamato sostenitore favorevole a modificare lo *status quo* della scuola convertendola esclusivamente in forma mediale, approfittando magari del momento pandemico. Nonostante ciò, nel nome di una «dittatura telematica» l'urlo dei dissidenti sottolinea la propria linea radicale di confine, citando parallelismi improvvisati e fuori luogo, paragonando i consenzienti docenti in DaD con quelli «che nel 1931 giurarono fedeltà al regime fascista»; inneggiando gli studenti a rivoluzioni in opposizione «alla barbarie tecnologica» nel nome di una «nuova cultura» (Agamben, 2020). Tali posizioni, come spesso accade ai fenomeni sociali che necessitano di essere metabolizzati, hanno agevolato le premature critiche di chi da utente attore o spettatore nel grande teatro della scuola e chi totalmente al di fuori di essa, ha sentito il dovere, in piena vita tra quarantena ed *infodemia*¹, di prendere parte ad una o all'opposta tendenza.

In realtà, occorre ribadirlo, non vi è ad oggi un solo «folle» sostenitore di tale dicotomia; anzi, nell'ipotesi di un unico modello perfettamente integrabile tra didattica reale e virtuale, Lo Piparo (2020) con spirito dewiniano si appella agli stessi polemici intellettuali, ritenuti più utili «come volontari in un doposcuola», affinché intraprendano l'inizio di un lavoro con i risvolti «di un guadagno conoscitivo e affettivo».

Pur antepoendo tale premessa, restano innegabili le difficoltà registrate almeno nelle prime settimane di DaD. Tra queste, il cambio di abitudini è la principale variabile che ha sconvolto e colpito in termini globali la popolazione. La repentinità con la quale siamo stati colpiti trasversalmente dall'emergenza ha caratterizzato lo stato debilitante a livello mentale e fisico. La

1 «[...] Dall'ingl. *infodemic*, a sua volta composto dai s. *info(r)mation* ('informazione') ed *(epi)demic* ('epidemia'). Secondo quanto documentato da Licia Corbolante nel suo blog Terminologia etc. (link), in inglese *infodemic* è una parola d'autore, coniata da David J. Rothkopf, il quale ne ha trattato in un articolo comparso nel quotidiano «Washington Post», *When the Buzz Bites Back* (11 maggio 2003). *Infodemic* ricorre nei documenti ufficiali dell'Organizzazione mondiale della Sanità» (Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani in www.treccani.it).

stessa impreparazione alla pandemia, ha chiamato in causa e prepotentemente modificato abitudini stratificate, scontate, inglobate nel senso di appartenenza al quotidiano che ci definisce.

Tuttavia, su un piano prettamente pragmatico e programmatico, durante la cosiddetta “fase uno” ogni singola istituzione scolastica ha ricevuto le direttive ministeriali per fronteggiare parallelamente sia l’organizzazione esterna in merito allo smistamento dei *device* alle famiglie che ne erano carenti (nota Miur n. 562, 28/03/2020) sia l’organizzazione interna in cui diversi docenti, in tempi brevi, hanno dovuto formarsi e misurarsi con le proprie capacità nell’utilizzo degli strumenti informatici e le relative piattaforme on-line². Nonostante questo primo pronto intervento, nelle prime settimane il *digital* più che *device* si è spesso reso *divide*, alimentando l’insofferenza in fibra ottica tra una classe di “serie A” ed una di “serie B”. È stato anche evidente quanto sia la parte hardware sia il software del sistema scuola abbiano rappresentato le falle di un sistema fragile a livello strutturale³ più che a causa del silente Covid-19. Numerosi sarebbero, dunque, gli spunti di interesse, ma volendo dar per scontato che ogni scuola abbia saputo agire prontamente per fronteggiare gli aspetti organizzativi attraverso la regola del “nessuno escluso” si enucleeranno di seguito i tre punti nevralgici che hanno interessato la DaD, affrontandoli da una posizione positiva ed una negativa.

Il repentino cambio di abitudini

Se da un punto di vista della scelta dell’impalcatura estetica digitale di riferimento l’aiuto ministeriale si è tradotto nel consigliare alle scuole di ogni ordine e grado l’uso consapevole di piattaforme autorevoli (G-Suite, Microsoft, Weschool⁴), dall’altro il ricorso così repentino a nuove modalità scolastiche ha portato a situazioni di forte stress in capo agli studenti, ai loro familiari ed ai docenti tutti.

Partendo dalla letteratura, è interessante citare come nei primi anni Cinquanta del Novecento il chirurgo Maxwell Maltz (1960) notò quanto i pazienti che subivano un’operazione chirurgica complessa necessitassero di un certo periodo per riabituarsi ed adattarsi al cambiamento di una nuova immagine di sé. Tali osservazioni, portarono Maltz a definire il numero minimo standardizzato di giorni sufficienti ad abbracciare una nuova abitudine a cui il senso comune diede l’erronea traduzione conosciuta come il “mito dei ventun giorni” su cui la scienza ha fatto chiarezza attraverso successive ricerche (Lally *et al.*, 2010) che hanno calcolato un tempo medio di poco più di due mesi (sessantasei giorni) proficuo al cambiamento.

Lo stesso concetto di “umanità” poi, riassume ciò che ci definisce in quanto animali sociali legati a *routine*, ossia azioni reiterate svolte in quanto «risposte comportamentali automatiche ai segnali ambientali, pensate per svilupparsi attraverso la ripetizione del comportamento in contesti coerenti» (Lally, Gardner, 2013, p. 137): in altre parole, abitudini. Nel caso della DaD, venendo meno il tassello di giunzione al coerente e precedente contesto della presenza fattiva in classe, l’impianto della nuova abitudine ha attivato e sollecitato, con grande dispendio energetico, l’input di differenti scelte nel fare didattica. Volendole riassumere sottolineandone la contrapposta distanza si ha:

- una **posizione positiva** in cui proprio grazie al nuovo stimolo contestuale viene maggiormente attivata la volontà di costruzione della nuova abitudine, rafforzata da piccoli

2 Il Ministero ha, in tal caso, istituito una task force incaricata di rispondere alle richieste di assistenza da parte delle scuole ed attivando, sul sito Indire, numerosi webinar di formazione condotti da esperti, docenti e dirigenti scolastici delle reti Avanguardie educative, Piccole Scuole e eTwinning.

3 Nonostante tra il 2007 ed il 2019 gli investimenti sulla digitalizzazione siano stati ingenti (tra il miliardo e mezzo ed i due miliardi di euro), la fornitura di tale strumentazione tecnologica, priva del supporto di metodologie didattiche coerenti ed adeguate, non ha contribuito ad aumentare e migliorare l’apprendimento degli studenti (cf. Gui, 2019).

4 <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>

- e continuativi passaggi utili a favorirla (*reward-system*);
- una **posizione negativa** in cui la volontà di attivazione della nuova abitudine confligge e viene ostacolata dal comportamento precedente. In questo caso è più probabile che il comportamento proceda in linea con ciò che si è sempre fatto (Gardner, de Bruijn, Lally, 2011) per cui si cade nella propensione a procrastinare il nuovo comportamento, tendendo a ripetere azioni rassicuranti, prevedibili e abitudinarie senza realmente conoscere e sperimantare le nuove possibilità. Nel caso della DaD ciò potrebbe tradursi nel tentativo di svincolarsi da essa o di attuarla innescando azioni scarsamente produttive quale la metodologia di tipo esecutivo-meccanico che verrà trattata a breve.

Indipendentemente se le nuove abitudini messe in campo siano da distinguersi in quanto positive o negative, un dato di per sé vantaggioso lo si è riscontrato: la totalità del mondo della scuola ha dovuto scoprire in tempi brevi la civiltà digitale e confrontarsi con il medium tecnologico.

Nel ciclo di *reward-system* si ottiene un meccanismo virtuoso teso ad intensificare e rafforzare la nuova abitudine grazie al suo carattere emotivamente positivo; da qui lo spunto per lo sviluppo attivo verso nuove pratiche metodologiche. Nel secondo caso, abbracciare il nuovo – mascherando intima sfiducia o scetticismo – potrebbe aver determinato conseguenti livelli motivazionali molto bassi che, uniti all'assenza di gratificazione, aumenterebbero il rischio di far vacillare ancor più il già debole sistema interno. Entrambe le posizioni, tuttavia, per il semplice fatto di essere in lotta con ciò che caratterizzava la precedente abitudine, risentono di una dose di ansia e stress, caratteristiche entrambe intrinseche alla rottura stessa dell'equilibrio preesistente. In sostanza, gli elementi strutturali concettualizzati in riferimento all'*habit loop*, o ciclo dell'abitudine (Mandar, Yasuo *et al.*, 1999) si traducono nei seguenti punti in riferimento alla DaD:

- il **segnale**, costituito dalla particolare condizione esterna legata al virus e alla relativa conseguenza, nell'impossibilità di uscire, di svolgere/usufruire della lezione "reale". In questo caso, il luogo dell'azione è virtuale, costituito dal *device* tecnologico che si trasforma in ambiente di lavoro;
- la **routine** data dalle azioni che costituiscono e, progressivamente alimentano, rinforzandolo, il comportamento automatico. La routine può riguardare un'azione fisica, mentale o emotiva attraverso cui svolgere la DaD;
- la **gratificazione**, ossia la reazione biochimica cerebrale necessaria affinché possa ricominciare ed essere gradualmente rinforzato il ciclo dell'abitudine. In questo caso, la gratificazione interna può corrispondere al senso del dovere di ciascun docente o studente, dell'efficacia attraverso cui si cerca di svolgere il proprio lavoro o compito; essa, spesso, può essere percepita come nettamente superiore a qualunque gratificazione esterna.

In quale di questi tre passaggi, in definitiva, può essere realmente interessante e vantaggiosa per tutti l'acquisizione della nuova abitudine in riferimento alla DaD? Posto che il segnale è un'azione sulla quale non si ha avuto diritto di scelta; e che la gratificazione è un atto conseguente al piacere, sarebbe bene agire sulla qualità dell'azione di *routine* che ci si sprona ad attivare. Ovvero: lo svolgimento positivamente centrato verso azioni efficaci, funzionali, empatiche, emotivamente positive e, non ultime, verso interventi a vario modo programmati e calibrati.

Dall'inversione e l'interscambio verso la circolarità dei ruoli

Se da un lato le abitudini non sono altro che programmi eseguibili e dipendenti da un dato contestuale, dall'altro, prima di definirsi nella loro automatizzazione, tendono ad instaurare degli equilibri con gli aspetti circostanti. Nella situazione in presenza le dinamiche dei rapporti tra gli studenti e le famiglie da una parte e l'Istituzione scolastica dall'altra, vivevano su di-

namiche e tempistiche stratificate nel corso degli anni. Mentre, durante la DaD, le stesse dinamiche interne subiscono lo stravolgimento dettato dall'instaurarsi di nuove abitudini, finendo per scompagnarle e riformularne di nuove, fino alla creazione di una situazione che definisco come "circularità dei ruoli". Molti docenti, di fatto, hanno contemporaneamente vissuto qualcosa di più del proprio specifico ruolo: nel riqualificare la propria formazione hanno vestito i panni dello studente, trasformandosi poi in surrogato genitore dei propri alunni nell'intento di intraprendere un'azione didattica accattivante fin dalle prime ore del mattino. Diversi studenti, invece, nel rendersi pronti ad aiutare e favorire la domestichezza dei propri professori con gli strumenti tecnologici sono diventati essi stessi formatori educanti e, all'occorrenza, coadiuvanti-genitori di compagni meno fortunati e capaci. I genitori, infine, nell'imprescindibilità del proprio ruolo-guida hanno ripercorso le tappe dell'essere studente e quella, contemporanea, di incarnarsi docente per i propri figli.

Più sono state ampie le prospettive legate alla circularità dei ruoli, maggiori sono state le possibilità di comprendere l'altro. A tal proposito, il termine *Einfühlung*, "sentire dentro" introdotto da Robert Vischer verso la fine dell'Ottocento in riferimento alle reazioni fisiche dell'osservatore alle opere d'arte, viene tradotto in «empatia» e definisce appunto questa possibilità in cui il vero oggetto dell'esperienza empatica è l'altro da noi, la sfera soggettiva, emotiva ed interiore dell'osservato (cf. Stein, 2017, p. 45). Anche se di empatia è «meglio parlare al plurale, poiché l'empatia si dice in molti modi, molti modi che si riferiscono a una costellazione di esperienze anche assai diverse fra loro» (Pinotti, 2014, §Prologo) ed è bene che essa non venga confusa con la teoria della mente che si basa su meccanismi neuronali diversi. Mentre la *teory of mind* (ToM o mentalizzazione) fa riferimento ad intenzioni, obiettivi e credenze e si basa su strutture del lobo temporale e della corteccia pre-frontale; l'empatia si basa molto prima delle capacità di mentalizzazione e si riferisce alla nostra capacità di condividere i sentimenti (emozioni e sensazioni) degli altri e si basa sulle cortecce sensomotorie e sulle strutture limbiche e para-limbiche (Singer, 2006).

Ebbene, il benefico ruolo dell'empatia non è da intendersi legato ad uno spazio e ad un tempo, come si è cercato di far credere. Le scienze cognitive ci insegnano che la risonanza empatica attivata dai neuroni specchio non riguarda esclusivamente l'osservazione di atti motori in presenza (Di Pellegrino, Fadiga *et al.*, 1992; Gallese, Fadiga *et al.*, 1996), ma anche sonori (Ricciardi, Bonino *et al.*, 2009; Rizzolatti, Sinigaglia, 2010) o addirittura anticipatori di un'azione che sta per compiersi (Umiltà *et al.*, 2001); ed ancora, non risuona solo attraverso il contatto *vis-à-vis*, ma anche nel coinvolgimento con l'immagine statica delle opere d'arte (Freedberg, Gallese, 2007; Umiltà, Berchio *et al.*, 2012; Sbriscia-Fiochetti, Berchio *et al.*, 2013), quelle in movimento del cinema (Gallese, Guerra, 2015), le parole della letteratura e della poesia (Djikic Oatley *et al.*, 2013).

È importante qui sottolineare quanto l'empatia chiami in causa uno stato di attenzione che ci porta ad immedesimarci con la soggettività dell'altro e non, come erroneamente si tende a credere, a provare un'attitudine affettiva (positiva/negativa) o un giudizio morale sulla persona e, seppure appaia innegabile la preferenza di un contatto "reale" rispetto a quello "virtuale", non è detto che quest'ultimo, con i dovuti presupposti, non possa essere ugualmente efficace. La stessa conoscenza neurobiologica odierna dell'empatia, d'altronde, viene desunta da una metodologia scientifica che fa ampio uso dell'immagine statica virtuale in fMRI consentendoci di sapere quanto, da testimoni, i nostri neuroni si attivano come se fossimo i protagonisti dell'azione (cf. Gallese, 2005).

Un forzato ribaltamento trasversale delle abitudini unito alla natura dell'empatia, attivabile questa anche in modalità virtuale, ha permesso di ricostituire i canoni e l'approccio di una didattica nuova. Qui, lo spazio per la nascita di nuovi equilibri in cui anche l'inconsapevole effetto pigmalione (Rosenthal, Jacobson, 1968; Rosenthal, Jacobson *et al.*, 1983) che tanto spesso colpisce la classe docente, ha modo di essere superato. Tale nuova prospettiva di entrare non solo nelle case, ma anche nelle vite altrui ha permesso due strade, per semplicità, diametralmente opposte.

Lo sviluppo di una **posizione positiva** che, laddove capace di liberarsi, si è indissolubilmente legata proprio alla contingenza dell'ambiente virtuale, complice di essere non solo spazio comunicativo-informativo, ma anche e soprattutto didattico-affettivo, una sorta di luogo impalpabile della cura collettiva di diversi ruoli che cedono il posto alla persona.

Una **prospettiva negativa**, laddove ha prevalso la negazione del benefico effetto circa la circolarità dei ruoli, in cui si è rimasti ancorati al precedente sistema di norme, prassi e regole che vede gli stessi personaggi esclusivamente dipendenti a spazi e luoghi del reale, incapaci di riformularsi nella nuova contingenza. In questa circostanza, è possibile che si siano vissute, in modo ostacolato o come totalmente precluso, le proprie soggettive dinamiche interne in riferimento all'altro.

La didattica di tipo collettivo-empatico vs quella di tipo direttivo-meccanico

Il medium è il messaggio. È la brillante sintesi usata da McLuhan (1967) per affermare la dipendenza tra mezzo impiegato e contenuto veicolato. L'ecologia dei media si occupa di indagare i criteri strutturali con cui i media organizzano la comunicazione; per cui, ogni docente, ancor più nella progettazione in DaD, deve tenere a mente il tipo di interazione mediale che intende avviare e conseguire con i propri studenti. Ma la contingenza Covid-19 ha avuto il beneficio di obbligarci ad un atto di coscienza in cui le naturali azioni di un comportamento automatico sono riaffiorate in un pensiero consapevole di ciò che si compie in termini di obiettivo personale attraverso la didattica. Durante la trasformazione che ha investito il cambio di abitudini la questione ha coinvolto l'intento finalistico: l'obiettivo è diventare tecnologicamente capaci o fornire il proprio sostegno alla comunità educante nonostante le vulnerabilità?

Seppure l'atteggiamento ideologico registrato nella DaD tenda a confondersi con quello verso la tecnologia in genere, sarebbe opportuno non enfatizzare né mistificare una posizione a totale favore o sfavore ad essa. Uno dei principali motivi per non farlo si basa sullo scopo personale in riferimento al *medium*: apprendere migliorando i propri standard in riferimento alla tecnologia è lecito, ma non sufficiente (e non l'obiettivo); così come sforzarsi di sostenere una forma dialogica prettamente solidale e di conforto della persona è umano, ma non è *educere*.

Un ulteriore motivo scientifico, in aggiunta, vede farsi sempre più sottile la frattura tra umano e non umano, ponendo ogni forma di tecnologia come naturale «estensione»⁵ delle nostre facoltà (*ivi*). Certamente i pixel di persone raffigurate in una scatola scarsamente tengono il confronto con il ruolo della prossemica, dell'essere davanti a persone percepiscono gesti e parole nello spazio reale, ma è importante qui sottolineare quanto ormai le stesse tecnologie odierne sappiano ampliare il carattere comunicativo rendendo sempre più sottile lo scarto tra reale e non. Le nuove tecnologie utili alla didattica, ad esempio, hanno la qualità di essere multimodali e, se ben strutturate ed organizzate, la capacità di re-interpretare il *dia-logos* greco. Lungi dal formulare vuoti comandi esecutivi, dunque, l'ego del docente dovrebbe sfidare e vincere l'aspetto unilaterale per abbracciare il rapporto condiviso di più parti. Un abbraccio che secondo il filosofo Hans-Georg Gadamer, allievo di Heidegger, si trasformerebbe nell'ermeneutica “fusione di orizzonti” se solo il singolo fosse disposto a trasgredire la centralità del proprio essere.

Proviamo per un attimo a considerare come secondaria l'impalcatura estetica della didattica. Che sia virtuale o reale, qualora intesa come mero schermo-lavagna con il quale il docente interagisce attraverso l'assegnazione di materiali preconfezionati e richiesta di consegne priva di *feedback*, non consentirebbe comunque quella crescita definita nello spazio della «zona di sviluppo prossimale» (Vygotskij, 1966) dello studente. Questo appena proposto è un esempio

5 Un'ottima lettura critica sulle implicazioni del concetto di estensione e su come si articola il nostro rapporto con le tecnologie è stata recentemente affrontata da Francesco Parisi (2019).

di quanto una concezione ingenua – e controproducente – della didattica tenda ad associarsi all’errato binomio tecnologia-didattica in cui il focus di un apporto più o meno efficace ricade solo sul primo termine. In realtà la ricerca è ormai concorde nel ritenere quanto sia «preponderante il peso delle scelte metodologiche rispetto a quello delle scelte tecnologiche nel produrre effetti sull’apprendimento» (Gui, 2019, §3.1.1) al fine di evitare proprio la problematica dello *switching cost*⁶ così imperante nella vita di tutti.

In definitiva dunque, sarebbero almeno due i fondamentali punti che ogni educatore dovrebbe tenere in considerazione: la costruzione del sapere su basi emotive positive (*warm cognition*) al fine di evitare il circuito dell’«impotenza appresa» e il significato dell’errore come «parte del processo di apprendimento» (Lucangeli, 2019).

Conclusioni

L’attuazione improvvisa della DaD ha aperto le porte ad un *unicum* nel mondo della scuola: quello che Galimberti (2013, p. 236) ben rappresenta come «la prima smagliatura soggettiva», il rapporto-primo, quello del primo periodo di osservazione e conoscenza tra lo studente e la propria famiglia con i diversi insegnanti che, progressivamente, offre il via al naturale evolversi dei rapporti interni ed esterni al contesto scolastico. Le dinamiche che intercorrono nella didattica del reale in cui studenti e famiglie studiano «oltre ai libri, il professore, per intuire la qualità delle sue attese [...], dei suoi criteri culturali e metodologici che sono diversi da insegnante a insegnante» (*ivi*) sono state ripercorse nel virtuale. Studenti e famiglie, soprattutto durante la prima fase organizzativa della DaD, sono stati in attesa di «difendersi» (*ivi*) attraverso l’osservazione delle diverse azioni didattiche intraprese dal mondo della scuola locale e nazionale. I docenti hanno subito il peso e la responsabilità di ciò che sono stati chiamati a svolgere nell’essere parte fondante di una comunità educante: saper gestire le tante variabili dell’apprendere attraverso un diario diverso dal mero registro tecnologico, capace di integrarsi sul racconto, seppur digitalizzato, della cura.

Nel proposito del raggiungimento di tale obiettivo le variabili necessarie riguardano:

- l’uso di una tecnologia affidabile, semplice e unitaria su tutto il territorio nazionale;
- un’azione virtuale nella quale vengono il più possibile rispettati i ritmi temporali della didattica in presenza;
- il personale possesso di positivi livelli di adesione verso il nuovo paradigma d’abitudine;
- il mantenimento dei ruoli senza che essi ostacolino il riconoscimento della persona con il proprio valore idiosincratico;
- l’attuazione di una comunicazione (verbale e non verbale) in grado di attivare processi empatici;
- un processo d’apprendimento in grado di coniugare le dinamiche didattiche nella cornice della *warm cognition*; affinché ciò che viene meno nel forzato *lockdown* possa essere acquisito attraverso nuove norme, dinamiche e significati educativi.

Bibliografia

Agamben, G. (2020). *Requiem per gli studenti*, consultabile all’indirizzo web <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-re>

⁶ Il termine si riferisce al fenomeno dell’attenzione frammentata notata da Nicholas Carr: ciò che svolgiamo abitualmente viene così continuamente interrotto dallo schermo mediatico tecnologico da indurci ad «accumulare frammenti di vita in luogo di una continuità esperienziale» (de Kerckhove, 2016, §6.2).

- quiem-per-gli-studenti.html [ultimo accesso in data 15.11.2020].
- Cacciari, M. (2020). *La scuola è socialità. Non si rimpiazza con monitor e tablet. L'appello di 16 intellettuali contro la prospettiva di un "modello in remoto"*, consultabile all'indirizzo web <https://www.lastampa.it/cultura/2020/05/18/news/la-scuola-e-socialita-non-si-rimpiazza-con-monitor-e-tablet-1.38857890> [ultimo accesso 15.11.2020].
- Crepet, P. (2020). Stralcio diretta televisiva su la7 consultabile all'indirizzo web <https://www.la7.it/embedded/la7?w=640&h=360&tid=player&content=322890> [ultimo accesso in data 15.11.2020].
- De Kerckhove, D. (2016). *La rete ci renderà stupidi?*. Roma: Lit Edizioni, Ebook.
- Di Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., Rizzolatti, G. (1992). Understanding Motor Events: A Neurophysiological Study. *Experimental Brain Research*, vol. 91, pp. 176-180.
- Djikic, M., Oatley, K., Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Freedberg, D., Gallese, V. (2007). Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in cognitive sciences*, 11(5), 197-203.
- Galimberti, U. (1992). *Idee: il catalogo è questo*. Milano: Feltrinelli 2013.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 4(1), 23-48.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., Rizzolatti, G. (1996). Action Recognition in the Premotor Cortex. *Brain*, vol. 119, pp. 593-609.
- Gallese, V., Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico: cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner, B., de Bruijn, G. J., Lally, P. (2011). A systematic review and meta-analysis of applications of the self-report habit index to nutrition and physical activity behaviours. *Annals of Behavioral Medicine*, 42(2), 174-187.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*. Bologna: il Mulino.
- Lally, P., Gardner, B. (2013). Promoting habit formation. *Health Psychology Review*, 7, 137-158.
- Lally, P., Van Jaarsveld, C. H., Potts, H. W., Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modeling habit formation in the real world. *European journal of social psychology*, 40(6), 998-1009.
- Lo Piparo, F. (2020). *L'appello di Cacciari, gli intellettuali del passato e la scuola del futuro*, consultabile all'indirizzo web <https://www.maredolce.com/2020/05/18/lappello-di-cacciari-gli-intellettuali-del-passato-e-la-scuola-del-futuro/?fbclid=IwAR0xrlCt36G0vLSL0v-q9CwkHurLEawq6u-ifiKN-2qaIp7ZkdJgSEBypgZw> [ultimo accesso 13.11.2020].
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson.
- Maltz, M. (1960). *Psycho-Cybernetics*. New York: Simon & Schuster.
- Mandar, S., Yasuo, K., Christopher, I.C., Viveka, H., Ann, M.G. (1999). Building Neural Representations of Habits. *Science*, 286, 1745-1749.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: il Saggiatore. (ed. orig. *Understanding Media. The Extensions of Man*, 1964).
- Parisi, F. (2019). *La tecnologia che siamo*. Torino: Codice edizioni.
- Pinotti, A. (2014). *Empatia: storia di un'idea da Platone al postumano*. Gius. Laterza & Figli Spa: Ebook.
- Ricciardi, E., Bonino, D., Sani, L., Vecchi, T., Guazzalli, M., Haxby, J., Fadiga, L., Pietrini, P. (2009). Do we really need vision? How blind people «see» the actions of others. *Journal of Neuroscience*, vol. 29, pp. 9719-9724.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 11, pp. 264-274.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rosenthal, R., Jacobson, L., Campioli, P. (1983). *Pigmalione in classe: aspettative degli inse-*

- gnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*. Milano: Franco Angeli.
- Sbriscia-Fioretti, B., Berchio, C., Freedberg, D., Gallese, V., Umiltà, M. A. (2013). ERP modulation during observation of abstract paintings by Franz Kline. *PLoS One*, 8(10).
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855-863.
- Stein, E. (2017). *Il problema dell'empatia*. Roma: Edizioni Studium.
- Umiltà, M. A., Berchio, C., Sestito, M., Freedberg, D., Gallese, V. (2012). Abstract art and cortical motor activation: an EEG study. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 311.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.