

INSEGNARE DOPO LA PANDEMIA: QUALE DIDATTICA PER QUALE UNIVERSITA'

Signor Ministro, Magnifico Rettore, Autorità Accademiche

La relazione che qui presento è frutto di una discussione (necessariamente a distanza) svoltasi nei mesi passati, e tuttora in corso, che ha visto protagonisti colleghi di questa stessa Università delle più svariate discipline coprendo quasi l'intero arco dei saperi scientifici e umanistici; sono dunque portavoce di una elaborazione collettiva nata nel pieno della pandemia spinta dalla necessità di mettere a tema la didattica che stavamo e che stiamo sperimentando, confrontando pensieri e problemi. Per comprendere quale lezione trarre ragionando in prospettiva.

1 Due presupposti

1.1 Il primo. A proposito di tecnologie

Il primo presupposto, che ci pare necessario e "a scanso di equivoci", riguarda le tecnologie (vecchie, nuove, nuovissime) e il loro impiego, nella vita ordinaria così come nella vita professionale. La nostra posizione in proposito è netta e ben si guarda dagli opposti estremismi della demonizzazione apocalittica, per un verso, e dell'incantamento acritico, per l'altro. Nessuna nostalgia di un supposto e tutto da verificare "buon tempo andato", via via irrimediabilmente corrotto dalla pervasività tecnologica ("*Technology as Evil*"). Al contempo, e specularmente, nessuna fascinazione nei confronti delle, altrettanto supposte, magnifiche sorti inevitabilmente progressive inoculate nella prassi sociale (e formativa) per il solo ingresso delle tecnologie medesime ("*Technology as Magic*").

S'invoca al contrario, e qui facciamo solo il nostro mestiere, l'uso critico della ragione nei confronti di un fenomeno che è parte integrante degli scambi e delle relazioni sociali abituali, nei confronti di dispositivi tecnologici e di ambienti di comunicazione elettronica che noi tutti abitiamo e popoliamo convintamente e che nessuno ha intenzione di mettere in questione. Si tratta piuttosto di discutere in profondità le possibilità aperte da ciò che è divenuto, con ampi e indiscutibili benefici collettivi, necessario e non oltrepassabile, concedendo buone ragioni all'idea che *non tutto quello che è divenuto possibile fare debba essere necessariamente fatto*, come talvolta ripeteva il compianto Stefano Rodotà. Discutere, nel nostro caso, delle inedite prospettive che le tecnologie aprono sul terreno della

formazione universitaria e della didattica, *pensandole*. Non è qui in gioco, giova sempre sottolinearlo, una contrapposizione tra neo-luddisti nemici giurati del progresso tecnologico e laudatori incondizionatamente incantati dalle tecnologie ma una discussione che, pur assumendo in via di premessa l'ordine tecnologico come una dimensione indiscutibilmente necessaria frutto dell'ingegno umano e ricca di elementi progressivi, ne discute criticamente, e con intelletto sensibile alle questioni legate alla formazione, l'impiego nel rapporto formativo e didattico.

[Noi siamo decisamente e convintamente orientati in direzione del cambiamento e del futuro. Riteniamo però al contempo che il cambiamento e il futuro debbano essere pensati, discussi, analizzati criticamente, sviscerandone le implicazioni e non ingenuamente accolti semplicemente in quanto 'cambiamento' e in quanto 'futuro'. Chi pensa che il futuro sia semplicemente ciò che deve accadere, sta in realtà lasciando accadere ciò che un certo modo di pensare il mondo ha deciso che debba accadere (Luca I.)].

Il principio della massimizzazione del profitto ad esempio, è di fatto esondato dal proprio alveo naturale – l'economia reale – per interessare ormai ogni segmento della prassi umana e sociale, inclusa la formazione, modificando in tal modo alla radice la vocazione storica delle istituzioni formative; la quale, sia detto per inciso, non va intesa come un'essenza imm modificabile ma neppure come un fardello divenuto privo di senso. [Nel campo stesso della ricerca, le scoperte scientifiche d'importanza fondamentale, salvo pur notevoli eccezioni, hanno potuto giovare della generosa libertà accademica e di un virtuoso trionfo ricerca-formazione-didattica – temporaneamente sganciato da scopi immediati - che difficilmente può riprodursi in toto nei laboratori industriali, sui quali gravano in prima istanza anche legittime necessità commerciali (Giulio P.)].

Il problema (ricorrente, proprio di ogni epoca storica) riguarda a nostro avviso l'individuazione della differenza specifica delle istituzioni formative *nel* processo di modernizzazione, non tanto la scelta della più adeguata e conforme *inclusione possibile di quel processo nelle pratiche istituzionali preposte alla formazione* dell'attuale così come delle prossime generazioni.

1.2 Il secondo. A proposito di emergenza

Una situazione di emergenza, una causa di forza maggiore “non negoziabile”, con la forza della sua virulenta inevitabilità, ha generato una risposta didattica a sua volta di emergenza risultata senza ombra di dubbio efficace nel rispondere con prontezza e responsabilità all’impatto della pandemia.

Qual è il punto critico che qui solleviamo? Se la cosiddetta “didattica a distanza” è stata la risposta inevitabile – adeguata e proporzionale - ad uno stato di eccezione, ad un'emergenza, che cosa accadrà dopo? Ora, come ben sappiamo, siamo ancora presi d’infilata dall’onda virale con le necessarie conseguenze organizzative che questo comporta. Ipotizziamo, senza ottimismo di maniera, che arriverà un momento in cui la didattica universitaria potrà essere pensata e realizzata in tempi di ordinarietà e non di eccezionalità, senza cause di forza maggiore che la indirizzano ad assumere forme e modi non discutibili; in questo ripristinato stato di cose la DAD potrebbe essere non più necessaria come i distanziamenti interpersonali, ristabilitesi le condizioni per ripopolare senza vincoli e precauzioni sanitarie le aule universitarie.

Lo “stato didattico di eccezione”, tecnologicamente sostenuto, è stato (ed è ancora) l’effetto inevitabile di una causa (la pandemia) anch’essa non evitabile. La logica della inevitabilità istituyente, così come la logica della eccezionalità istituyente, che sono logiche “fuori discussione”, non dovrebbero però a nostro avviso essere le logiche-guida di un processo di rinnovamento generale delle istituzioni formative in una società aperta, plurale e democratica. La discussione pubblica tra posizioni diverse qualora effettivamente posta in essere, potrà anche, mettiamo, condurre ad un esito coincidente con quello che pare in via di normalizzazione “per inerzia” e “fuori discussione”, ma il percorso sarebbe di segno completamente differente perché sviluppatosi in assenza di posizioni predeterminate. Il problema che solleviamo riguarda il possibile trascinarsi – indiscusso - nella nuova ordinarietà didattica delle sperimentazioni condotte nello stato di emergenza. L’oggetto delle analisi e delle valutazioni nel merito dovrebbe invece essere attentamente e senza pregiudizi osservato in contropunto, col tempo necessario per scorgere i limiti, i punti ciechi, vagliando senza pregiudizi intellettuali (negativi e positivi) le conseguenze della tele-didattica sul piano della formazione, oltre, naturalmente, alle indubbe potenzialità sulle quali tende a concentrarsi giocoforza l’attenzione

emergenziale che richiede soluzioni pronte per l'uso. Anche a questo dovrebbe poter servire il tempo dell'emergenza.

Forme "duali" o "blended" d'insegnamento (peraltro già in essere ma ancora "di nicchia" prima dello *choc* pandemico) potrebbero trovare pronte le soggettività docenti per un impiego ordinario e su larga scala, non più legato ad una causa di forza maggiore. La quale avrebbe così finito col generare nuovi comportamenti didattici capaci di vita propria una volta venuta meno la causa che li ha posti in essere.

Il tempo doloroso della pandemia sarebbe allora da intendersi, in questo caso, anche come un tempo di formazione implicita – obbligata dalla necessità ma non dichiarata come tale - dei docenti alla tele-didattica. Un'occasione propizia per accelerare processi già attivi e operanti prima dell'urto pandemico con capillare diffusione e insistenza comunicativa anche istituzionale. Questo è il rischio che scorgiamo, il punto critico da discutere con tutta l'attenzione che merita.

Il problema, a nostro avviso, è il seguente: se è necessario riesaminare le abitudini didattiche – e questo, sia detto per inciso, è senz'altro vero – o quantomeno ripensarle dalle fondamenta, rivederle alla luce del loro senso in questo tempo, per questo tempo e oltre questo tempo, nell'interesse formativo primario degli studenti; se è necessario aggiornarle nelle forme e nei modi ma senza perdere di vista l'imprescindibile baricentro scientifico-culturale-formativo, tale esigenza non dovrebbe a nostro avviso scaturire dalla normalizzazione e dal progressivo perfezionamento dei comportamenti didattici sviluppati nel corso dell'emergenza, ma dovrebbe sorgere da un dibattito pubblico sottratto dall'assalto del contingente e capace di lungimiranza. Quale didattica (e quale ricerca, tema questo che qui non trattiamo) per quale università.

2 Insegnare in condizioni dettate da cause di forza maggiore: la lezione come non-luogo a procedere

E' sembrato profilarsi, mediante l'esperienza della didattica tra distanti, un'inedita traiettoria temporale, un nuovo "tempo verbale", che proviamo a definire "presente remoto". Un presente didattico, per così dire, "allontanato" ma che accade qui ed ora e che trasforma la prossimità spaziale in prossimità temporale. Che rovescia una qualità spaziale-temporale (la vicinanza in un'aula qui e ora) in una qualità *solo* temporale

(la vicinanza *ora* mediata da uno schermo). La condizione di chi esperisce questo “presente remoto” è, per così dire, da “vicini di tempo”, non essendo più lo spazio il luogo di vicinanza dei corpi convocati. Lo spazio di prossimità è sostituito da uno schermo che rende visibile l'accadere didattico nella sua inedita forma. Uno schermo non è però qualificabile come un luogo ma come un'inter-faccia comunicativa funzionale a rendere possibile l'apparire dei volti (connessi e non in con-tatto) e lo scambio trasmissivo tra video-parlanti. Il “presente remoto” comporta, in quanto tale, una separatezza, un isolamento, una “*strana solitudine*” surrogata da una socializzazione ambigua, che nel contempo è e non è. La distanza spaziale rimane inalterata, non muta l'assenza fisica. Lo schermo, rappresentando per immagini il vuoto dei corpi, produce una distanza non discernibile dall'assenza. Se una lezione si svolge in presente remoto, ossia mediante un accadere incorporeo che è nel contempo assente e presente, essa, pur tecnicamente possibile, pur funzionalisticamente ineccepibile e benvenuta in condizioni d'emergenza, segna un profondo scarto di senso rispetto alla lezione tra compresenti, di cui occorre tenere conto.

Muta dalle fondamenta l'idea stessa di lezione. La lezione dell'emergenza riguarda proprio questo punto: che cos'è una lezione? Anche questo ci sembra essere un problema da riaprire, un problema che merita anch'esso adeguata attenzione.

Tentiamo un bilancio provvisorio dei guadagni e delle perdite.

Un guadagno certo e del quale occorre essere grati riguarda la possibilità di far tesoro della distanza fisica qualora essa sia forzosamente (e legittimamente) imposta. E' la soluzione perfetta per l'emergenza. Presenta inoltre un indubbio valore aggiunto “a posteriori”, peraltro già noto e già praticato da molti di noi, che rende possibile lo scambio comunicativo, informativo, documentale, tra docenti e studenti *prima e dopo* che la lezione “avrà” o ha “avuto luogo” e “corpi”, come anticipazione preparatoria o come effetto-scia “oltre l'aula”.

Le perdite “formative”, come abbiamo sperimentato e come stiamo sperimentando, riguardano tutti quegli elementi informali e imprevedibili di natura relazionale e dialogica che entrano in gioco nel tempo della lezione *vis à vis* ma anche subito prima e anche subito dopo, da intendersi come parte integrante della lezione propriamente detta. La perdita riguarda tutto il repertorio dei segnali comunicativi non verbali che costituiscono il sostrato impercettibile e sottile di ogni esperienza d'aula.

Riguarda il valore sociale dello scambio culturale e dell'esperienza dell'apprendimento non-mediato da apparecchi tecnologici ma dal solo vettore della corporeità, attraverso le sue posture, i suoi gesti. Riguarda la dimensione non verbale del linguaggio. Ma anche la stessa significatività dell'interlocuzione: prendere la parola nel silenzio d'un aula è altra cosa, dal punto di vista formativo, che porre una domanda in ambiente protetto e familiare, magari via chat, al professore.

Nell'era della sua producibilità e riproducibilità tecnica la lezione rischia di congedarsi dall' "aura", ossia da un accadere non replicabile che ha la forma-evento, per consegnarsi ad un "valore" prevalentemente "espositivo", dunque ad un processo ripetibile in serie indipendentemente dai luoghi e dai corpi, un "prodotto" da immettere nel mercato globale della formazione. [Di una lezione è decisivo anche ciò che viene perso: il non-archiviabile, il non-registrabile ben rappresenta il senso di un accadere che dovrebbe mobilitare tutta l'implicazione personale dei soggetti coinvolti perché quel che accade lì, in quel momento, non sarà riproducibile e dunque non può essere fruito in uno stato di percezione distratta, tanto si avrà a disposizione la differita, ma con l'attenzione che si riserva a ciò che non sarà più e che desideriamo rimanga dentro di noi (rielaborazione da Marcello G.)].

Attenzione: l'aula reale non è il palcoscenico dove ha luogo l'esposizione tribunizia e unidirezionale dei contenuti della lezione. La lezione in presenza intesa in questo modo, ossia come l'esercizio autoreferenziale d'una monarchia solitaria, è una cattiva idea di insegnamento in presenza, già da tempo messa in soffitta e coperta di polvere. Così come non tutto ciò che viene svolto "a distanza" attraverso uno schermo è di per sé un male, ma occorre analizzarne lo scarto differenziale e il portato formativo di segno completamente diverso; parimenti e specularmente non tutto ciò che può essere svolto in presenza è di per sé un bene, ed occorre risignificarne modalità e finalità anche *per rendere effettivamente presenti i presenti*, evitando la retorica della "presenza" come naturalmente data per il fatto di essere garantita. Non si tratta né di "detronizzare" il docente (cosa già da tempo avvenuta) né di mettere al suo posto lo "studente-cliente" ma di ragionare attorno ad un'idea di formazione che ripensi al rapporto docente-studente in termini nuovi senza assumere la logica del mercato e la logica della inevitabilità tecnologica come unici vettori d'ogni trasformazione positiva possibile, di ogni "cambiamento" e di ogni "futuro".

Il presente remoto della funzionalità assoluta tende inoltre ad assorbire in sé gli elementi del passato così come quelli del futuro, dilatando la dimensione del presente, dimensione del tempo, questa, sfuggente e indicibile. Il presente remoto istituisce una nuova temporalità per la quale il presente continuamente discontinuo diviene l'orizzonte di senso (meglio, di consenso) prevalente. L'azione didattica riproducibile in serie tende ad essere "momentanea", priva di riferimento e continuità al passato prossimo. E' dunque difficile che essa, nel suo scorrere, si consolidi in una storia. E' noto l'invito, talvolta esplicitamente richiesto da strutture che si occupano di didattica on line, a non lasciare tracce di tempo ("come abbiamo detto ieri", "come avremo modo di approfondire domani"...), allorché si registrano i moduli didattici intesi come unità d'apprendimento scomponibili e disposti in serie.

Ci chiediamo: che cosa ricorderemo d'un "presente-distante" didattico continuamente discontinuo, modularmente intercambiabile, riproducibile all'infinito anche in uno stato di percezione distratta e in differita? Che cosa si depositerà nella memoria dello studente (e del docente)? Si tratta, propriamente d'un'esperienza formativa per lo studente? "L'esperienza", scriveva Adorno, "e cioè la continuità della coscienza in cui perdura ciò che non è presente, in cui l'esercizio e l'associazione creano nel singolo la tradizione, viene sostituita dall'informazione puntuale, slegata, sostituibile ed effimera. Al posto del *temps durée*, della connessione di una vita relativamente coerente, che sfocia nel giudizio, subentra un 'ecco' privo di giudizio" (Teoria della Halbbildung, 1959, p. 42). Tale sembrerebbe essere la conseguenza educativa qualora la tele-didattica, prevalente o duale, finisse col sussumere ogni altro orizzonte didattico possibile nonostante l'assenza di cause di forza maggiore. Per quanto concerne le combinazioni tra presenza e distanza, le ibridazioni cosiddette "duali" sperimentate nel tempo emergenziale, lodevoli ed encomiabili per lo sforzo – nonostante le circostanze avverse – di mantenere vivi e popolati per quanto possibili i "luoghi" della didattica, presentano anch'esse non poche problematiche qualora dovessero istituire una nuova normalità per i tempi e per le lezioni a venire. La contemporaneità d'un "qui" e d'un "altrove" finisce col giustapporre i codici comunicativi, e la ricerca d'un'impossibile simultaneità partecipativa può frustrare le aspettative degli uni, i presenti in aula, e degli altri, i distanti, col docente più intento ad orchestrare acrobaticamente i flussi comunicativi tra chi c'è e chi non c'è, che concentrato sullo scopo primario per il quale si trova in quel luogo, ossia far lezione.

Inoltre: [il rischio che intravediamo nei processi che sembrano andarsi a costituire dentro la logica emergenziale di questo periodo, è che essi producano come risultato non un approccio misto da parte di tutti gli studenti, ma una divaricazione dell'esperienza universitaria per cui, per quelli che possono fruirne, essa è e sarà, con tutto quello che questo comporta, l'università in presenza, e per quelli che non possono accedervi un'università che invece si andrà a caratterizzare sempre più come formazione a distanza. Quello che cioè temiamo è che una tale trasformazione invece di produrre inclusione vada a consolidare e a fissare l'esclusione di alcuni a favore di altri (Luca I.)]. Va prestata attenzione al paradosso di una inclusione che esclude. *Non essendo i "guadagni formativi" relativi alle due modalità sovrapponibili ed equivalenti.*

3. Insegnare in condizioni di libera scelta

Un altro punto problematico strettamente intrecciato con "la questione tele-didattica" riguarda, a nostro avviso, la libertà d'insegnamento costituzionalmente riconosciuta e garantita. Tale libertà non può essere considerata come un orpello romantico per anime belle oppure come un privilegio retaggio del passato. E neppure come una licenza all'arbitrarietà irresponsabile nella messa in opera del rapporto didattico oppure ancora come una fuga dalle responsabilità. Essa è un baluardo della formazione (scolastica e universitaria) democratica, che a sua volta si lega alla libera manifestazione del pensiero, la garanzia che non potrà mai (perché non dovrebbe mai) prodursi la *reductio ad unum* delle possibilità didattiche e dell'idea generale di formazione, da intendersi dunque sempre aperte e molteplici¹. Mai mono-dimensionali, perché il "come" dettato dall'ordine didattico, qualora fosse ad una dimensione, determinerebbe il "perché" e il "che cosa" dell'insegnamento medesimo, ossia la sua finalità e i suoi contenuti.

L'ordine monodimensionale degli strumenti e dei mezzi tele-didattici, si converrà, condiziona sempre in qualche modo la scelta dei fini formativi. Le possibilità didattiche entro l'orizzonte più ampio di una formazione democratica nella sua prassi, e liberale nei suoi principi di fondo,

¹ Tale *reductio*, può realizzarsi sia come effetto di una decisione sovrana, dunque per una via autoritaria "esterna", oppure come effetto di una *governance without government*, dunque attraverso una *soft law* che opera "dall'interno" col concorso stesso dei diretti interessati, i docenti, che progressivamente conducono le loro condotte in modo tale da realizzare il comportamento richiesto, senza che sia più necessario dare ordini o prescrizioni.

dovrebbero allora disporsi lungo un arco ampio capace di prevedere idee d'insegnamento differenti, anche in contrasto tra di loro, anche tra loro non conciliabili. E' al singolo docente che dovrebbe sempre spettare la decisione ultima su quale modello adottare, oppure su quale inedita combinazione di modelli far perno (magari conoscendoli) per pensare e realizzare le proprie attività didattiche. La libertà d'insegnamento pone in capo al singolo docente la responsabilità della decisione ultima, in base alle proprie convinzioni scientifiche, culturali, in base alle esigenze specifiche della stessa materia insegnata, e naturalmente in base alle caratteristiche cangianti degli studenti che ha di fronte, ai quali si rivolge e per i quali pensa e progetta la propria didattica. La mono-dimensionalità dell'ordine didattico elimina alla radice la libertà d'insegnamento così intesa. La tele-didattica contribuisce a prefigurare questo scenario?

Per tentare di rispondere alla domanda appena posta occorre fare qualche passo indietro ed affrontare il tema dirimente della neutralità o non neutralità della tecnologia. Gli strumenti sono semplicemente strumenti a nostra disposizione, sono dunque neutrali, e le conseguenze del loro utilizzo dipendono dall'uso che ne facciamo, oppure, al contrario, essi non sono neutrali perché il loro ordine "dispositivo" predetermina le finalità possibili, per cui essi incorporano già all'interno del loro funzionamento gli esiti previsti, indirizzando il processo nella direzione programmata indipendentemente dai contenuti che noi possiamo immettere? Nel primo caso, la tele-didattica si limiterebbe ad offrire ad ogni docente un quadro strumentale aggiuntivo da plasmare a suo piacimento, nel secondo caso essa costituirebbe già di per sé *una decisione didattica preliminare*.

Tale questione meriterebbe un'ampia e articolata trattazione, che però finirebbe col farci deviare dai nostri più circoscritti propositi. Averla posta è un atto intellettualmente dovuto perché è necessaria una presa di posizione su questo punto prima di procedere nella nostra disamina. A nostro avviso la tele-didattica, e per certi versi la didattica più in generale, entra in rotta di collisione col principio della libertà d'insegnamento *se e solo se* dovesse porsi come un ordine monodimensionale: non avrai, caro insegnante, altro "come", altra disponibilità di mezzi e strumenti didattici *all'infuori di questi preventivamente già qualificati come innovativi*, all'infuori di questo modello didattico generale unico e delle sue varianti interne che incorpora un'idea precisa di università escludendone altre. Lo stesso accadrebbe per conseguenza allorquando la tele-didattica dovesse

assumere le vesti della unidimensionalità operativa non oltrepassabile. Sottrarre al docente il ruolo di decisore ultimo vuol dire comprimere irreparabilmente il suo mandato professionale, il senso stesso del suo insegnamento e del rapporto che andrà a costruire con gli studenti. Al docente, ribadiamo, dovrebbe sempre spettare la decisione ultima riguardante sia il “se” impiegare o meno la strumentazione tecnologica, sia il “come” impiegarla, con quale intensità, gradazione, sia il “perché”, per quali finalità.

Se il docente, al contrario, *non può non* impiegare quella data piattaforma tecnologica, quel dato ambiente di comunicazione elettronica, per rendere sincrone, pur nella distanza fisica, le proprie lezioni, le prospettive didattiche, il loro senso, sono segnate *ab origine* da questa decisione preliminare. Lo stesso se *non può non* sdoppiarsi tra presenti e distanti nel raddoppiamento tecnologico della lezione d’aula resa simultaneamente fruibile anche dai fisicamente assenti. Tale compressione condizionante dell’operatività, questo indirizzamento tecnologico dell’immaginazione didattica e della responsabile libertà nell’individuare le forme e i modi attraverso cui far viaggiare i contenuti della didattica, ribadiamolo, è un portato ragionevole e comunque accettabile se dovuto a cause di forza maggiore che ne sanciscono la temporaneità. Esso diviene al contrario non giustificato e comunque altamente problematico qualora dovesse protrarsi nelle condizioni di ritrovata “normalità” che, al contrario, dovrebbero restituire ad ogni docente il responsabile esercizio della libertà d’insegnamento, e dunque le decisioni rispetto al “come”, al “perché”, oltre che alle varianti quantitative (quanta tecno-didattica incluso lo zero) e qualitative (quale tecno-didattica). Che al limite possono condurlo anche ad un impiego massivo dei dispositivi tecno-didattici ma come effetto di una sua libera scelta, arrivando a dire: *devo* impiegarli, e li impiego, *perché potrei anche non* impiegarli.

4 Alcune indicazioni prospettiche

Riflettere apertamente su un modello di didattica vuol dire riflettere su un modello possibile di Università senza adottare formule o soluzioni già scritte come fossero un destino di cui limitarsi a prendere atto.

[Vuol dire non porsi in competizione con i giganti del Web ma ragionare su modalità tecnologiche per la didattica aperte, controllabili, e attente alla proprietà dei dati. Le tecnologie sono un dato di realtà e iper-realtà, esistono, ci sono, ci saranno. Il punto critico è il processo decisionale che

conduce al loro utilizzo a scopi formativi.] Ben vengano naturalmente gli esperti, ben venga la ricerca condotta in ambito didattico ma la questione dovrebbe poter essere affrontata da tutti, indistintamente, prendendo in consegna anche l'ampio orizzonte di fattori determinanti in gioco e insistono sui fatti empiricamente accertabili.

Di seguito alcuni punti di sintesi:

- a. promuovere e garantire il pluralismo concettuale della didattica universitaria rinnovandone e ripensandone il vocabolario che la pensa e che la dice;
- b. formare una coscienza didattica aperta (ai diversi linguaggi e alle diverse lingue) e multidimensionale negli approcci; [favorire la collaborazione tra chi studia le nuove tecnologie per la didattica e chi si occupa professionalmente di didattica];
- c. elaborare una definizione di Didattica a Distanza che tenga conto del pluralismo disciplinare coerente con gli obiettivi dell'Università pensata come istituzione pubblica radicalmente differente dalle imprese private
- d. sottoporre al vaglio critico ogni forma di riduzionismo e impoverimento "intrattenitivo" della latitudine semantica dell'insegnare, recuperandone appieno la serietà del suo portato culturale, scientifico ed emancipativo;
- e. mettere in dubbio l'idea che la didattica per essere innovativa, ammesso che questo debba essere il suo scopo, non possa che essere tecnologica;
- f. evitare ogni forma di standardizzazione e formattazione dell'insegnamento entro modelli costruiti esclusivamente sulla misurazione degli effetti d'apprendimento (*learning outcomes*) e sulla riduzione della "formazione" ad "apprendimento";
- g. rimettere al centro l'acquisizione di un sapere capace di lunga gittata in grado di orientare chi lo possiede dinanzi ai cambiamenti continui di scenario e di contesto, evitando di adeguare la formazione esclusivamente all' "oggi", alle esigenze hic et nunc del mercato del lavoro in rapida trasformazione. Anziché adoperarsi per cavalcare l'onda del momento, tentare di generarla guardando al futuro.