

STUDIUM EDUCATIONIS

Rivista
quadrimestrale
per le
professioni
educative

3

Anno XXI n. 3
Dicembre 2020

Direttore responsabile
Mino Conte



Pensa
MULTIMEDIA

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XXI – numero 3 – dicembre 2020

a cura di
Mino Conte ed Emma Gasperi



Studium Educationis – Anno XXI – n. 3 – DICEMBRE 2020

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchietti
Gino Dalle Fratte

Comitato Scientifico

Giuseppe Milan (*Università di Padova*)
Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingreri (*Università di Palermo*)
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale. Nel 2008 la Rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Dicembre 2020

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)
Emma Gasperi (*Università di Padova*)
Luca Agostinetto (*Università di Padova*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Elena Madrussan (*Università di Torino*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

Segreteria Editoriale

Lisa Bugno
Margherita Cestaro
Federico Rovea

Comitato Editoriale

Marco Ius (*Università di Padova*) - Responsabile del processo di revisione
Mirca Benetton (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 6 Marco Milella
Corporeità: parole e significati formativi
Corporeity: formative words and meanings
- 19 Manuela Gallerani
La responsabilità nel dire della cura
Responsibility in speaking of care
- 32 Stefano Oliverio
Emergenza e *studenting*. Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza
Emergence and Studenting. Philosophical-educational notes on distance education
- 50 Irene Papa
Compagni di scuola nel cinema britannico e italiano del secondo dopoguerra: due esempi per uno studio storico-comparativo
Schoolmates in British and Italian post-war cinema: two examples for a historical-comparative study

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 67 Anna Granata, Valerio Ferrero
La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria
School, a place of relationship: six lessons for primary school during lockdown
- 82 Eleonora Zorzi, Lucia Gecchele
L'emergenza dell'Alterità: a scuola, per una nuova etica di liberazione
The emergence of Alterity: at school, for a new ethic of liberation
- 99 Nicolò Valenzano, Federico Zamengo
Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado
Distance Learning: resources and criticism in the opinions of an high school students

FOCUS: Pensare la didattica oltre la pandemia

- 115 Andrea Cengia, Sara Magaraggia
Fare scuola a distanza? Per una riflessione politico-pedagogica
School and distance learning. A political and pedagogical reflection
- 131 Federico Rovea, Annachiara Gobbi
Didattica a distanza e distanza nella didattica. Osservazioni sulla scuola in tempo di pandemia
Distance Learning and Distance in Learning. Observations on schooling in pandemic times

- 145 **Enrico Euli**
DEAD: Didattica Estinta A Distanza?
DEAD: Distance learning = teaching extinction?
- 156 **Laura Corbella, Nicoletta Ferri, Ivano Gamelli**
Il grande imprevisto: spunti esplorativi e improvvisativi per ripensare la didattica in presenza
The big unexpected: exploratory and improvisational ideas to rethink presence in teaching
- 166 **Paolo Bonafede**
Frammenti di lettura e di memoria: imparare nella scuola della contemporaneità digitalizzata
Reading and memory shreds: learning in the school of digitized contemporaneity
- 182 **Lilia Bottigli, Elena Falaschi**
L'educazione "a distanza". Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei"
Distance education. An experience that promotes the formative change of educators and teachers in contexts regarding children up to six years

LESSICO PEDAGOGICO

- 206 **Eduard Vaquero Tió**
Parentalidad Digital
Digital parenting

RECENSIONI (a cura di)

- 215 **Romano Màdera**
L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali
(vol. di Manuela Gallerani, Cristina Birbes [a cura di])
- 220 **Orietta Zanato**
Identità e integrazione. Prospettiva interculturale in epoca di transizioni migratorie
(vol. di Anna Genco)
- 223 **Diega Orlando Cian**
A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri
(vol. di Giuseppe Milan)
- 226 **Giuseppe Milan**
Lezione di congedo

Corporeità: parole e significati formativi

Corporeity: formative words and meanings

Marco Milella

Università degli Studi di Perugia

Corporeity is the qualification, always in fieri, of a human body that lives and speaks. The nexus between corporeity and formative processes lies in the circularity and reciprocity of possible bodily expressions and sympathies, which therefore are not indifferent to the words that describe us. The relational quality of the formative relationships therefore continually implies the struggle that corporeity carries out to gain access to the right to be meaningful and therefore to speak, which becomes a personal and/or community narrative. Fighting hostility towards corporeity means fighting against contempt for their finiteness and recognising that it is also thanks to them that the dynamics of human imagination is released.

Keywords

corporeity, imagination, memory, fragility

Corporeità è la qualificazione, sempre in fieri, di un corpo umano che vive e che parla. Il nesso tra corporeità e processi formativi risiede nella circolarità e reciprocità delle possibili espressioni e comprensioni corporee, le quali non sono, pertanto, indifferenti alle parole che ci descrivono. La qualità relazionale dei rapporti formativi, dunque, implica continuamente la lotta che le corporeità conducono per accedere al diritto di essere significative e, quindi, alla parola, che diventa racconto, personale e/o comunitario. Combattere l'ostilità nei confronti delle corporeità significa lottare contro il disprezzo verso le loro finitezze e riconoscere che proprio grazie ad esse si libera la dinamica dell'immaginazione umana.

Parole chiave

corporeità, immaginazione, memoria, fragilità

Preambolo

Cercare la storia delle parole inerenti alla corporeità e le relazioni tra di esse acquista, nel presente contributo, un significato duplice: uno esplicito e uno implicito. Il primo comprende le distinzioni e le accezioni semantiche del termine “corporeità”, finalizzate agli ambiti formativi; il secondo ha in sé una tensione, di per se stessa formativa, a non accettare passivamente i significati delle parole e a riflettere sulle strade che tali significati hanno percorso e percorrono. Inoltre, poiché l’espressività della corporeità verrà, di seguito, ritenuta una delle risorse più formative, anche le “parole del corpo” e le loro origini non sono indifferenti per le argomentazioni che seguiranno. Del resto, non c’è aspetto della corporeità umana che non venga toccato dal linguaggio e il parlare – inteso nel modo più polisemico – permea e modifica tutte le corporeità.

I rapporti tra le parole possono essere considerati, metaforicamente, vere e proprie parentele tra di esse. “Corporeità” ha come avo “corpo”, ma discende più direttamente dall’aggettivo “corporeo”, lemma sempre derivato da *corpo* (Battaglia, 2018). Nel latino medievale si trova l’antesignano *corporeitas*; in italiano nasce prima, nel 1282, l’aggettivo “corporeo” e poi, nel 1535, il sostantivo “corporeità” (Cortelazzo, Zolli, 1999, p. 400).

In questa sede, e in genere negli ambiti formativi, si propone che la parola corporeità abbia, nei confronti del termine *corpo*, un’accezione che sia, al tempo stesso, da una parte, più concreta, dall’altra, più capace di render conto delle concezioni che riflettono e si riflettono sul corpo. L’apparente contraddizione si può immediatamente sciogliere. *Corpus* esprime non soltanto la carne e le ossa anatomiche, ma anche un qualsiasi insieme coeso di elementi che compongono un’unità più ampia; per esempio, il corpo docente o il *corpus iuris*. “Corpo” non indica necessariamente entità animate, anzi spesso allude a realtà non viventi (basti pensare al corpo di fabbrica inteso come complesso di edifici): ossia i prodotti finiti vengono spesso designati con la parola e il concetto di corpo. A questi ultimi fanno da contraltare la parola e la concezione di corporeità, alle quali si dà il significato, ermeneuticamente più aperto, del “procedere”: un processo, la concezione, che manifesta la propria dimensione generativa e creativa, costitutivamente esposta, positivamente e negativamente, alle temperie relazionali. La corporeità, dunque, quasi sempre, è un corpo vivo che agisce anche linguisticamente; è il luogo della comunicazione, dell’incontro e dello scontro, della comunione e della violenza interpersonali.

1. Presidiare la corporeità

La storia etimologica della parola “corpo” non va oltre il precursore latino *corpus*: se si risale più indietro diventa incerta (Cortelazzo, Zolli, 1999, p. 400). In italiano esiste, però, un altro termine, “soma”, usato soprattutto in ambito medico: ha molti significati semanticamente sovrapponibili a corpo e ha dato origine, per esempio, all’aggettivo “somatico”. “Soma” viene dal greco antico e trasporta con sé anche il senso di corpo morto, da nascondere e seppellire perché in stato putrefattivo: uno stigma, comunque, di indegnità.

Una copiosa parte del disprezzo e della rimozione del corpo – anzi, di alcuni corpi – che attraversa la cultura classica per arrivare ai giorni nostri, deriva da questi influssi e ancora li veicola. Omero adopera i termini *soma* e *psyche* in contesti in cui *soma* non è mai usato per un vivente, ma si riferisce al cadavere e *psyche* al respiro vitale, che gli uomini esalano quando muoiono. *Soma* è spesso usato in contrapposizione o in correlazione con *psyche* che, nelle sue prime accezioni in greco antico, a differenza delle risonanze “psicologiche” assunte negli ultimi due secoli, indica la respirazione corporea, il soffio vitale (il primo e l’ultimo respiro), l’essere animati, nonché l’essere o meno dotati di anima. Per indicare il corpo con la stessa accezione del latino *corpus*, ossia massa che occupa uno spazio e, insieme, struttura animata di un vivente, Omero parla di membra, di braccia, di gambe in movimento (Snell, 1963, p. 24; Long, 2016). Anche nell’Iliade e nell’Odissea, le gesta e, in misura minore, i discorsi di un personaggio e, soprattutto, come gli stessi sono percepiti e concepiti, conferiscono identità a un soggetto (Snell, 1963, p. 28). Così il corpo è, primariamente, ciò che, di un dato soggetto, può essere percepito in una dimensione dinamica, che potrà diventare corporeità.

La lotta per il riconoscimento, ai corpi umani, della possibilità di esprimersi come corporeità, anche violando credenze e idee auto-convalidantesi, non è mai finita. E tale dialettica si riverbera soprattutto nei processi formativi, in cui concezioni anche deformative hanno preteso e, purtroppo ottenuto, la propria “educazione”. Un esempio per sommi capi. Il culto della classicità per il corpo simmetrico ed equilibrato ha prodotto, come corrispettivo, un far coincidere, nella stessa persona, la bellezza e la bontà. L’espressione greca *kalòs kai agathòs* (bello e buono) teneva insieme due aspetti caratterizzanti l’educazione, in ambito platonico, dell’*élite* ateniese maschile (Long, 2016; Stenzel, 1974, p. 143). Per converso, bruttezza e cattiveria erano attribuite a quelle fasce sociali vittimizzate o vittimizzabili, con tutte le conseguenze derivanti dall’escludere e/o, addirittura, dal sacrificare coloro che avevano deformità (Girard, 1987).

Un secondo esempio: l’assimilazione cartesiana dei corpi alle macchine.

Tra le sue conseguenze: privare le corporeità di ogni comunicazione simbolica (Canguilhem, 1976, p. 166) per cui un occhio, distaccato dall'osservatore, perde la possibilità di avere uno sguardo; pure una mano, che agisca come un sistema di leve, compie un gesto che non avrà mai un significato ulteriore. L'errore di Cartesio (Damasio, 1995) di separare non solo mente e corpo, ma anche intenzioni e fatti, ha come conseguenza, deformativa, di deresponsabilizzare l'osservare e l'agire.

Da ciò deriva un cambiamento del senso e dell'uso della parola "fatto". Già Vico notava che il termine "fatto" (in latino *factum*: dal verbo *facere*) perde il suo significato originale indicante, appunto, qualcosa di costruito da qualcuno, per apparire come indipendente da qualsiasi soggetto responsabile. Inoltre, se osservare e agire sono staccati dalle loro conseguenze, si smarrisce anche il lato storico, sociale e relazionale della responsabilità costruttiva. Si perde l'aspetto narrativo, fulcro dell'umanizzazione, della corporeità.

Viceversa, faticosamente, si è riusciti a ipotizzare una corporeità avente una dimensione eminentemente relazionale: per cui azioni, comportamenti, membra in movimento spiccano, in ogni caso, all'interno della globalità dei rapporti a cui il corpo, essendo vivo, sempre si apre. Questo aprirsi è un "parlare" e tale "loquacità" richiede la continua costruzione formativa di un imprescindibile contesto che dia significato alle espressioni somatiche.

La corporeità è una dimensione costantemente *in fieri* dell'umanità; una dimensione in cammino che i processi formativi devono presidiare: infatti è, sì, parlante, ma anche soggetta agli effetti – a volte deleteri – delle modalità con le quali di essa si parla. Infatti, le concezioni che riguardano la corporeità non sono indifferenti alle relazioni che l'umanità ha istituito all'interno di se stessa.

Da millenni, in modo scontato, anche con una sola caratteristica del corpo si è condizionato e si condiziona il contatto interpersonale, declinato spesso nel possibile o impossibile contatto tra i corpi. Una sfumatura cromatica è stata ed è ritenuta sufficiente per catalogare l'intera persona. Tali credenze perniciose hanno contagiato persino Kant, il filosofo che pur ha propugnato l'uscita dell'umanità dallo stato di minorità (Jablonski, 2020).

Purtroppo ancora oggi basta solo una gradazione di colore per costruire inclusioni ed esclusioni, per "giustificare" o meno la schiavitù e la naturalizzazione di essa (Agamben, 2014), l'aver creato vere e proprie caste di persone intoccabili, cui è stata attribuita una corporeità immonda e "contagiosa" che farebbe degradare l'appartenenza sociale di chi, appunto, vi si avvicina. Leggi, sedicenti morali, hanno prescritto e sanzionato i contatti sessuali e l'eventuale procreazione (Noah, 2016). Moltissime politiche razziste, che hanno vietato e punito unioni tra persone con caratteristiche

somatiche diverse, sono state basate su cosiddette leggi del sangue (Chapoutot, 2016), geneticamente inesistenti (Barbujani, 2019), ma alle quali intere generazioni sono state “educate” e hanno dato credito. Soprattutto il cosiddetto meticcio, prole nata da persone con colore della pelle diverso, ha costituito scandalo (letteralmente, in greco antico: pietra d’inciampo). Il meticcio, proprio perché rende manifesta la universale condizione genetica comune a ciascuno di noi, è così insopportabile per chi propugna ogni forma di segregazione tra i corpi¹.

D'altronde, come le parole non sono mai indifferenti, così i corpi possono diventare bersagli viventi delle parole stesse. Non c'è aspetto della corporeità umana che non venga toccato dalle parole. Un esempio di stretta attualità può servire a chiarire ulteriormente gli effetti concreti che il predominare di alcune espressioni linguistiche può esercitare sulle corporeità. La locuzione “distanziamento sociale” ha messo in discussione e, a volte, distrutto secoli di lotta contro le ingiustizie sociali, contro le segregazioni, le emarginazioni, le ghettizzazioni di chicchessia. Il mantenere le distanze, che è un dogma delle divisioni, per esempio, tra caste, è stato – nel contesto della pandemia – non solo legittimato linguisticamente, ma adottato senza riflettere su ciò che tale terminologia dà per scontato. Tutto questo non è avvenuto direttamente, attraverso proclami di ideologie razziste – che pure non mancano –, ma attraverso l'uso di un aggettivo: “sociale”, che ha reso “naturale” la percezione del distanziamento.

Con ciò non si vuole assolutamente sminuire l'importanza della lontananza tra i corpi per combattere il contagio (vale a dire quel che accade attraverso il *cum* e il *tangere* latini, ossia il toccare e il far toccare insieme) delle malattie, ma riflettere sulla necessità di usare una locuzione sicuramente più pregnante dal punto di vista formativo come: distanziamento sanitario o preventivo o responsabile. Le basi del vivere insieme, appunto la *societas*, in una pratica di emergenza, messa in atto per salvare vite, vanno coinvolte evitando modalità che – alla fin fine – minano se stesse e confondono il sopravvivere con la qualità della vita. Nei mondi della scuola, dell'università e nei processi formativi, in genere, la concezione, che ha degradato il sociale ad ancella del distanziamento, ha avuto e sta avendo ricadute non irrilevanti. La cosiddetta formazione da remoto, se vissuta in maniera acritica, rischia, di fatto, di incrinare i tentativi di riunire fisicità e tecnologia, reale e virtuale, esperienze dirette e mediate, emozioni e parole. La tecnologia rischia, pur apportando una serie importante di vantaggi operativi, di scollegare queste dimensioni. “Le macchine e gli artefatti ibridano

1 Solo a titolo di esempio, si può ricordare lo slogan scritto in un numero della rivista fascista “La difesa della razza”, che doveva “educare” al razzismo dopo il 1938: “Dio ha fatto il bianco e il nero. Il diavolo ha fatto il meticcio” (Pisanty, 2006, p. 318).

gli umani, ogni volta di più, senza che noi ci rendiamo conto di quanto sta avvenendo” (Benasayag, 2016, p. 65).

Il corpo umano immagina perché trasforma in simboli sia ciò che lo circonda, attraverso i propri sensi, sia ciò che è lontano, attraverso le tecnologie che, quasi tutte, possono essere considerate protesi del corpo umano, amplificatrici dei nostri sensi. Esse danno vita a un processo di estroflessione delle conoscenze, di cui le corporeità sono il primo veicolo. Contestualmente, le tecnologie, venendo incorporate, producono un’introflessione, ossia una trasformazione dei corpi e delle menti che usano gli strumenti². Il rapporto tra corporeità e utensili, pur essendo imprescindibile – il corpo e la mente umani sono sensibili e predisposti a incorporare tecnologia – si rivela spesso almeno ambivalente, soprattutto per quanto riguarda gli “effetti collaterali” dell’adozione di una strumentazione tecnologica.

Se la tecnologia è irreversibilmente e velocemente incorporata, lo spessore preventivo e educativo deve costituire il correttivo della miopia circa gli effetti contestuali delle adozioni tecnologiche. Senza questa vigilanza formativa, il rischio è enorme: l’assimilazione del corpo umano alla materia tecnologica e il considerare quest’ultima alla stessa stregua di un corpo vivente e vissuto. Tale distorsione della percezione del discrimine tra vivente e non vivente porta, di fatto, ad attribuire maggiore valore alle “protesi” che al corpo umano.

Validissima la bidimensionalità di uno schermo; essa, però, non può non rendere deficitaria la percezione che, da remoto, si ha di una persona. Presidiare le corporeità da conseguenze negative della tecnologia significa proteggere non solo la tridimensionalità, ma la pluralità e complessità delle dimensioni dell’umanità. Tale protezione necessita di cure e di ricerche proprio per salvaguardare le corporeità nelle loro fecondità simboliche e irriducibilità alle porzioni di supporti informatici.

In questa temperie, alcuni studi, sia pure datati, ma non superati, ricordano che le distanze tra i corpi, tra i “vicini” e i “lontani”, oltre a essere potenti metafore relazionali, cambiano secondo parametri soggettivi e intersoggettivi, ossia culturali (Hall, 1968) e che i territori del Sé (Goffman, 1968) possono essere violati sia imponendo un’intimità non desiderata sia, viceversa, facendo passare l’assenza dell’intimità, che è invece costitutiva della stessa condizione umana, unicamente come normale occasione, esente da ogni rischio, di progresso tecnologico e didattico.

L’uso acritico degli strumenti tecnologici, che fanno comunicare i corpi in maniera “incorporea”, diventa totalmente usurpante nei confronti dei

2 Le conseguenze di queste mutazioni sono oggetto di molti studi; preme, in questa sede, ricordare Postman (1993) che parla del rischio di una “teocrazia tecnologica” e Jonas (1990) che desidera e chiede di restituire all’uomo una centralità usurpata dalla tecnica.

bisogni e delle necessità di “studio”, di applicazione (lo *studere* latino) e di attenzione dei quali gli stessi corpi umani – che sono sempre in formazione e in tras-formazione – necessitano costantemente.

Le nostre corporeità sono sensibili anche alle modalità e agli strumenti con le quali vengono percepite e concepite, perché qualsiasi descrizione ascoltiamo di noi stessi entra in dialogo, in risonanza con la nostra stessa auto-descrizione. Contestualmente, ogni descrizione o auto-descrizione delle nostre corporeità costruisce continuamente le nostre credenze su noi stessi e sugli altri e ogni credenza entra in una circolarità con i nostri comportamenti, gesti e azioni che, a loro volta, sempre ricorsivamente, influenzano percezioni e concezioni.

2. Immaginazione e memoria

Una corporeità mentre parla, narra. Racconta perché memorizza non solo nella e attraverso la mente, ma dentro e attraverso tutte le membra. “Le gambe, le braccia sono piene di ricordi intorpiditi” (Proust, 1990, p. 4). A tale proposito, una grande responsabilità spetta ai processi formativi che, se vogliono essere veramente affidabili, devono farsi carico di quei messaggi, nascosti e compressi, che le corporeità emettono anche inconsapevolmente.

Tutti gli ordini sociali traggono vantaggio sistematicamente dalla disposizione del corpo e del linguaggio a funzionare come depositi di pensieri differiti, che potranno essere liberati a distanza e a tempo ritardato, semplicemente ricollocando il corpo in una postura globale capace di evocare i sentimenti e i pensieri che le sono associati, in uno di quegli stati induttori del corpo che, come fanno gli attori, fanno sorgere degli stati d’animo (Bourdieu, 2013, p. 117).

Mettersi continuamente in ascolto delle corporeità non è, quindi, irrilevante perché tale pratica condensa pensieri e intere concezioni che pesano sulla vita di ognuno. “Si potrebbe dire, deformando il detto di Proust, che le gambe, le braccia sono piene di imperativi intorpiditi” (Bourdieu, 2013, p. 117). Tutte le nostre attività corporee sono basate su aspettative, mancanze e possibilità “controfattuali”. Queste ultime non sono sempre vissute all’esterno, ma pensate e simulate dai nostri corpi. Le carenze, le fragilità delle nostre corporeità ci spingono a comparare sempre ciò che è stato con ciò che ricordiamo e con ciò che sarebbe potuto accadere oltre, ovviamente, a cercare di ipotizzare ciò che potrà avvenire.

Le corporeità parlano e raccontano perché “memorizzano”, anche se in maniera diversa dal modo usuale di ricordare con le parole e con la mente. E, comunque, anche quando la nostra mente rammenta, ciò che ricordiamo

è sempre incompleto rispetto a ciò che si è già vissuto. Le percezioni corporee sono predisposte per vivere e far vivere credenze più o meno condivise, illudendo e giocando (Winnicott, 2006), oppure ingannando e auto-ingannando (Kant, 1998). Credenze e immaginazioni s'intersecano nel "far finta", nel costruire mondi e contesti che metaforizzano i nostri corpi, letteralmente li trasportano, li "trasferiscono" (dal latino: *trans*, al di là e *ferre*, portare), nel tempo e nello spazio.

La vita relazionale delle corporeità si svolge nel movimento interno ed esterno ai corpi stessi ed è soltanto la *ratio* astratta a tentare di fermare, per identificarli, questi movimenti e dare loro una classificazione "discreta", come se ogni battito del cuore oppure ogni respiro potesse essere isolato dai precedenti e dai successivi. La pratica formativa è, allora, quella di combattere le concezioni della corporeità e dei suoi movimenti che li concepiscono come trite espressioni di natura bio-meccanica, nei confronti delle quali sarebbe possibile esclusivamente addestrare. In quest'ottica pernicioso, inoltre, viene espunta tutta la complessità dei processi motori intesi come processi di costruzione di conoscenza e di apprendimento.

L'architettura del corpo umano, la sua intelaiatura ontologica, e il modo in cui esso si vede e si ode, [...] la struttura del suo mondo muto è tale che tutte le possibilità del linguaggio vi sono già presenti (Merlau Ponty, 2003/2007, p. 182).

A questo punto è opportuno contestualizzare all'interno dei processi formativi un paradosso che ricorre continuamente nella vita e nelle modalità educative umane: noi siamo corpo, perché il corpo è sempre con noi (Merlau-Ponty, 2003, p. 290), ma questo riconoscimento non può mai essere dato per scontato e richiede appunto un percorso, un percorso formativo. Bisogna formare a riconoscere che la parola va inclusa nella corporeità: ogni parola ha "corpo" ed è anche corporeità. Corporeità che si esprime in una regione intermedia tra il fisico e il mentale: nella mancanza e nel relativo desiderio di colmarla. Si tratta della stessa regione di confine tra il naturale e il culturale (Ricoeur, 1986, p. 80).

Pure la corporeità è zona di frontiera, come lo sono un romanzo, una poesia, un brano musicale, un quadro nei quali non si può distinguere l'espressione da ciò che è espresso e il loro senso è riscontrabile per contatto diretto: "il nostro corpo è paragonabile all'opera d'arte. Esso è un nodo di significati viventi e non la legge di un dato numero di termini covarianti" (Merlau-Ponty, 2003, p. 222).

In questa prospettiva, l'ottica preventiva e formativa necessita di salvaguardare le corporeità dalla loro quantificazione e mercificazione. I progressi sanitari, che hanno permesso il trapianto di organi indispensabili per la so-

pravvivenza, non devono far dimenticare che, parallelamente, è sorto un nuovo crimine organizzato che si è specializzato nel traffico di organi e nell'espianto di essi anche, se non soprattutto, da bambini dei paesi più poveri.

Un corpo è quasi sempre percepibile, ma la sua corporeità è resa invisibile ogni volta che estrinseca un bisogno di cure, di espressività, che non trovano di fatto un contesto sufficientemente pronto ad accoglierne la richiesta. La corporeità ha sempre bisogno anche di conoscere, inteso nel senso dato al termine dal poeta Claudel: “conoscere è nascere con (*connaître, c'est naître avec*)” (Claudel in Bourdieu, 2013, p. 113), un nascere e un rinascere insieme, vivendo la relazione e la storia della relazione. Nella memoria, corporeità e conoscenza s'intrecciano, quasi si fondono, in un percorso di esplorazione e nel racconto reciproco di tale percorso.

Le nostre corporeità ricordano perché immaginano qualcosa che non è più o qualcosa che non è ancora. Le membra umane, che sentono la propria vitalità nel movimento continuo, abitano gli universi delle possibilità, delle eventualità, delle immaginazioni. Tutti questi dinamismi tracciano mappe della realtà, del “territorio”, ma non sono la realtà. Le nostre corporeità sono viventi anche perché immaginano continuamente, costruiscono contesti di relazioni che animano e ai quali i nostri gesti contribuiscono a dare significato.

Ognuno di noi compone continuamente immagini, simboli e rimandi per se stesso e per gli altri. “Il cervello crea mappe e informa se stesso” (Damasio, 2012, p. 87) e si comporta come “un cartografo che richiama dagli archivi della memoria gli oggetti” (Damasio, 2012, p. 88). Come direbbe Bateson (1984, pp. 47-48), seguendo Korzybski (1958), le nostre corporeità vagliano, mettono alla prova continuamente le mappe che creano, ma, mentre lo fanno, non s'identificano completamente con le mappe stesse.

Costruiamo mappe per eseguire un compito che non esauriamo mai del tutto: cercare, trovare e ritrovare noi stessi e il nostro corpo. Del resto, “la cartografia iniziò con la mappatura del corpo” (Damasio, 2012, p. 88). Il cervello umano disegna mappe, imita, non copia perfettamente, non crea “realtà” sovrapponibili a quelle che lo circondano. Una fotocopia deve essere uguale all'originale, un'imitazione non può mai essere uguale all'originale. Imitare significa affermare sempre l'assenza dell'originale, presuppone sempre una differenza da colmare con l'immaginazione.

Vico (2008) affermava che i bambini sono un concentrato di imitazioni, memorie e fantasie e queste tre facoltà possono convivere proprio perché le nostre corporeità sono predisposte per imitare, non per copiare o riprodurre in maniera perfetta. Imitare significa mantenere sempre un riferimento a ciò che si riproduce, senza mai sostituirlo del tutto. In questa prospettiva, l'imitazione è “incorporata” nella condizione umana, proprio come la simulazione e la relazionalità.

Nelle nostre corporeità sono “incarnate”, incorporate anche le nostre simulazioni, basate sulle imitazioni, quelle che ci permettono di afferrare il senso delle azioni e delle emozioni altrui. Ci si immagina ciò che non è presente: lo si rappresenta. Le comprensioni dei gesti e delle emozioni altrui dipendono dalla possibilità e dalla capacità del percipiente di simulare – dentro di sé, partendo dal proprio sistema motorio e dai propri neuroni specchio – contenuti analoghi a quelli del percepito. Nello specchiarsi reciproco delle corporeità, nel rivivere, nello stesso istante, le azioni che un altro esegue, riusciamo a discernere e a comprendere cosa sta facendo questo altro³.

Imitiamo e simuliamo attraverso la memoria e i suoi sempre più innumerevoli supporti tecnologici, a cominciare dalla pittura e dalla scrittura (Derrida, 1985). Attraverso l'*embodiment* dei ricordi, è possibile registrare, recuperare, riprendere, ripensare, dipingere, fotografare e riprodurre il passato, ma non possiamo mai riviverlo o farlo rivivere così come è stato. Le nostre corporeità portano impressi in se stesse i segni di tale impossibilità, tanto da essersi evolute cercando di dare senso a tale finitezza, narrando (Cometa, 2017). Il raccontare, inoltre, ci ha educato rendendoci umanamente capaci di risuonare anche delle narrazioni degli altri (Gootshall, 2018). Proprio perché viviamo di narrazioni, le storie rispecchiano le nostre relazioni, che sono sempre “disegnate” o “scritte” nelle nostre membra, nella nostra carne.

La relazione tra i corpi è anche la loro differenza, che si fa sentire perché preserva dalla “con-fusione” tra l’imitazione e l’“originale”. I nostri corpi imitano continuamente riferendosi l’uno all’altro o a qualche modello ideale. Nell’impossibilità, però, di oltrepassare il riferimento, il corpo ricorda, immagina, fantastica. All’interazione interpersonale ne corrisponde una intrapersonale, appunto tra imitazione, memoria e immaginazione. Un’immaginazione sempre incarnata, in cui la corporeità è base e *prius* di ogni ulteriore sviluppo.

Immaginiamo perché siamo manchevoli e tale fragilità ci rende, però, indefessi nel cercare sempre nuovi modi di risolvere i problemi della vita. Di fronte agli ostacoli possiamo continuamente inventare sistemi creativi, ossia vicarianti (Berthoz, 2015) di qualcosa che, pur non sempre tangibile, vive nella immaginazione interpersonale partendo dalle nostre corporeità. La *condicio sine qua non*, per cui costruiamo continuamente significati, risiede nei nostri stessi limiti. Proprio perché viviamo corporeità alle quali non tutto è possibile, abbiamo necessità di dare e di ricevere costantemente significati.

3 Il rapporto tra l’incorporazione dei ricordi e la capacità di simulare è basilare negli studi neuroscientifici scaturiti dalla scoperta dei neuroni specchio (Gallese, Sinigaglia, 2011).

3. Umanizzazione, formazione e corporeità

Non bisogna, però, mai dimenticare che il corpo viene tanto esposto e spettacolarizzato quanto, paradossalmente, ignorato, dandolo per scontato. Spetta, quindi, alla corporeità, come fin qui delineata, esplicitare ciò che è, spesso, sotto gli occhi di tutti, ma non si può o non si vuole dire. Tale svelamento necessita sempre di un impegno relazionale che venga incontro ai bisogni di provare emozioni, sentire, conoscere, crescere, evolvere e, soprattutto, di farlo insieme: co-evolvere. Questi bisogni sono eminentemente formativi e possono essere colti solo se si accetta di divenire – anche provvisoriamente – “interlocutori” o, meglio, reciprocamente formatori pronti ad accogliere le richieste implicite ed esplicite della propria e altrui esistenza.

L’opera formativa, che bisogna instancabilmente sempre ricominciare, consiste, allora, nel riconoscere il depauperamento inflitto alle corporeità, a cui sono state sottratte parole e significati. Corpi senza parole sono corporeità senza significati, interrotte nella possibilità di farsi presenti per manifestare il bisogno imprescindibile di reciprocità. Si tratta di corporeità negate che non possono più suscitare un’emozione, che non possono più “dare da pensare” e alle quali non è concesso di lasciare un “testamento”, in base al quale stabilire un’“alleanza”, per fare un percorso insieme.

Viceversa, nei processi formativi, le corporeità dovrebbero diventare “tempi” e “spazi” da animare e ascoltare. L’evoluzione ha predisposto le condizioni affinché il processo di umanizzazione sia sempre in divenire, s’intersechi con il bisogno di intersoggettività e questa, a sua volta, sia la base per il sorgere delle culture. I percorsi formativi, se rispettano le corporeità, diventano la continuazione dell’umanizzazione, fino a fondersi con essa. Giova ricordare che “rispetto” deriva dai lemmi latini *respecto* e *respicio*, che significano guardare indietro, ri-guardare, osservare con riguardo, con attenzione (Cortelazzo, Zolli, 1999, pp. 1394-1395).

La preconditione di tutti questi processi rimane, però, sempre il movimento, il movimento delle corporeità. Un movimento concreto e, nello stesso tempo, metaforico che fa da base alla capacità – eminentemente corporea – di mettersi nei panni altrui per inventare la propria vita, per scriverla e riscriverla continuamente e per prefigurare il futuro. E non bisogna stupirsi se questo movimento delle corporeità mette in parallelo i processi formativi con le attività teatrali e ludiche. Gioco, ritualità e recitazione costituiscono non solo le origini del teatro drammatico (D’Amico, 1958, vol. I, p. 6), ma anche le basi – incorporate in ognuno di noi – di ogni immaginazione.

Le ostilità contro il movimento delle corporeità sono, dunque, avversioni verso il cambiamento, verso il muoversi dal proprio posto alla ricerca del “luogo” altrui, senza violenza, per scambiare i punti di vista e, inventando

un personaggio, scoprire parti nuove di noi stessi. Tenere ferme le corporeità è, da sempre, lo strumento e il fine di ogni forma di schiavitù, di ogni forma di deprivazione delle capacità di dare e creare significato. Tra queste forme di spoliazione delle corporeità forse la più insidiosa si sta rivelando quella che, attraverso il superamento di alcune finitezze corporee, congela il movimento e il mutamento delle percezioni e delle concezioni dei corpi in una visione unica, in una dimensione nella quale anche il risultato raggiunto, per quanto appaia mirabolante – come, ad esempio, l'andare sulla luna –, blocca per sempre la capacità di inventarsi “altri” ossia differenti da come si è e sancisce l'insuperabilità del limite conquistato.

Il nesso tra umanizzazione, formazione e corporeità va considerato imprescindibile. L'odio nei confronti dei corpi assume e ha assunto miriadi di volti e di forme, tutti con la stessa finalità: evadere dalla nostra finitezza perdendo, però, anche la creatività a cui i limiti ci hanno sollecitato. L'ostilità verso le corporeità, quindi, comprende anche quella contro tutte le immaginazioni.

Nota bibliografica

- Agamben G. (2014). *L'uso dei corpi*. Vicenza: Neri Pozza.
- Barbujani G. (2019). *Sillabario di genetica per principianti*. Milano: Bompiani.
- Battaglia S. (2018). *Grande Dizionario della Lingua Italiana*. Torino: Utet (Edizione originale pubblicata 1961-2002). In http://www.gdli.it/pdf_viewer/Scripts/pdf.js/web/viewer.aspx?file=/PDF/GDLI03/GDLI_03_ocr_817.pdf&parola=corporeità (ultima consultazione: 29/7/2020).
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Benasayag M. (2016). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Trento: Erickson pdf e-book.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Bourdieu P. (2013). *Il senso pratico*. Roma: Armando pdf e-book.
- Chapoutot J. (2016). *La legge del sangue. Pensare e agire da nazisti*. Torino: Einaudi.
- Canguilhem G. (1976). *La conoscenza della vita*. Bologna: Il Mulino.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cortelazzo M., Zolli P. (1999). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli (Edizione originale pubblicata 1979).
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Damasio A. (2012). *Il Sé viene dalla mente*. Milano: Adelphi.
- D'Amico S. (1958). *Storia del teatro drammatico*. Voll. I-IV. Milano: Garzanti.
- Derrida J. (1985). *La farmacia di Platone*. Milano: Jaca Book.
- Gallese V., Sinigaglia C. (2011). What is so special about embodied simulation? *Trend in Cognitive Sciences*, 15, 512-519.

- Girard R. (1987). *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi.
- Goffman E. (1968). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- Jablonski N. G. (2020). *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Kant I. (1998). Inganno e illusione. In I. Kant, J.G. Kreutzfeld, *Inganno e illusione. Un confronto accademico* (pp. 41-62). Napoli: Guida.
- Gottschall J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hall E. T. (1968). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Korzybski A. (1958). *Science and Sanity*. Lancaster (Penn.): Science Press Printing.
- Long A. A. (2016). *La mente, l'anima, il corpo. Modelli greci*. Torino: Einaudi.
- Merlau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani pdf e-book.
- Merlau-Ponty M. (2003/2007). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani pdf e-book.
- Noah T. (2019). *Nato fuori legge. Storia di un'infanzia sudafricana*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Pisanty V. (2006). *La difesa della razza. Antologia 1938-1943*. Milano: Bompiani pdf e-book.
- Postman N. (1993). *Tecnopoly*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Proust M. (1990). *Alla ricerca del tempo perduto. Il tempo ritrovato*. Roma: Newton Compton.
- Ricoeur P. (1986). *La semantica dell'azione*. Milano: Jaca Book.
- Snell B. (1963). *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*. Torino: Einaudi.
- Stenzel J. (1974). *Platone educatore*. Roma-Bari: Laterza.
- Vico G. B. (2008). *Principi di scienza nuova*. Milano: Mondadori.
- Winnicott (2006). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

La responsabilità nel dire della cura

The Responsibility in speaking of Care

Manuela Gallerani

Università degli Studi di Bologna

In an effort to outline the profile of an Educational program conducive to an integral and inclusive ethical approach, a possible problematicistic interpretation (à la Bertin) is here proposed through the examination and reflection on the deepest meaning of words and the use of terms such as responsibility and care that may be easily misinterpreted or misunderstood and must be disambiguated. This article addresses, within the hypothesis of an 'ethical learning community', the need for a responsible educational proposal that – hinged on the construction of new itineraries of knowledge – allows the development of meaningful interpersonal relationships (with others, things and nature) supported by an ethic of care, responsibility and reason.

Keywords

ethics, responsibility, caring, education, problematicistic approach

A partire da una puntuale riflessione sul recupero dei significati più autentici delle parole utilizzate per descrivere i fatti e i fenomeni educativi, con particolare riferimento a parole sensibili e da disambiguare come responsabilità e cura, viene proposta una possibile reinterpretazione dei due lemmi proprio nel tentativo di delineare – seguendo l'approccio problematicista – il profilo di una formazione etica: in grado di promuovere relazioni e comportamenti di cura e, più in generale, un'etica della cura di tipo inclusivo. La proposta avanzata, fondata sulla costruzione di stili di vita capaci di ricomporre l'alleanza tra il singolo individuo e la collettività, è sostenuta da un'etica della cura, della ragione e della responsabilità sottesi all'inedita prospettiva della prossemicità verso gli altri, le cose e la natura, in direzione di una 'comunità etica di apprendimento'.

Parole chiave

etica, responsabilità, cura educativa, formazione, approccio problematicista

1. La responsabilità del ‘dire’ della cura e nella cura

Le parole talvolta si logorano, perdendo il loro significato più autentico, originario e necessitano di essere disambiguate laddove vengano utilizzate in modo improprio o svuotate di senso e valore, talaltra emerge invece l’esigenza di ipotizzarne di nuove, laddove le parole per dire ed esprimere vissuti o emozioni manchino, oppure non siano del tutto pertinenti e coerenti. Nel primo caso, le parole non restituiscono più i significati che dovrebbero comunicare o evocare, quindi non suscitano più quei pensieri originali, critici e creativi che concorrono a generare nuova conoscenza mentre, nel secondo caso, la loro mancanza incoraggia a cercarne di nuove. Ebbene, a mancare, in un tempo accelerato e frenetico come quello contemporaneo sono soprattutto le parole che possano descrivere, con lucida precisione, anche le sfumature e i dettagli dell’incontro dialettico e dialogico con l’Altro, inteso sia come altro da sé stessi sia come mondo sociale (e storico-culturale e naturale). In tal senso, la parola Altro è intenzionalmente scritta con l’iniziale maiuscola, aderendo al significato e all’accezione introdotta dal filosofo Emmanuel Lévinas. In via preliminare è dunque attraverso il recupero e la ri-significazione di parole come *responsabilità* e *cura* che prende avvio la presente riflessione sulla relazione con l’Altro e il mondo, quale esperienza concreta e interiore (emotiva, immaginativa, spirituale) che non può, appunto, prescindere dalla responsabilità e dalla cura. La parola *responsabilità* affonda le sue radici etimologiche nel verbo latino *respondere* col significato di “promettere in concreto” e, più precisamente, di “impegnare la propria parola” ricollegandosi, per analogia, al verbo latino *spondere* (da *spondeo*) che esprime l’azione di “promettere” e sussume la possibilità di “garantire” qualcosa. Nella cornice di significato creata dalla relazione intersoggettiva di ciascuno con gli altri e con il mondo, la responsabilità implica l’impegnarsi reciprocamente, promettendosi vicendevolmente uno scambio di garanzie (Benveniste, 1976, Vol. II, pp. 446-447), in breve, rimanda all’impegno di ricambiare una promessa fatta. In età moderna, si assiste ad uno slittamento semantico del significato di questo lemma, con l’attenuazione del valore *oggettivo* inerente alla relazione e all’atto di assicurare una garanzia, a favore di un valore più *soggettivo*, inerente alla capacità di agire consapevolmente e con cognizione di causa. Tra le lingue neolatine, è in quella francese che la parola responsabilità compare per la prima volta, limitatamente all’ambito giuridico, laddove il termine *responsable* (che entrerà nel lessico comune solo successivamente, nel XIV secolo) è utilizzato per designare la responsabilità verso persone di cui si ha la custodia. In seguito, nel 1789 e con l’avanzare della rivoluzione francese, il sostantivo *responsabilité* entra nel lessico corrente col significato più proprio di “essere capace di prendere decisioni” e di sapersi assumere tutte le conseguenze che

ne possano derivare. In anni ancora successivi (in alcuni dei Paesi che oggi fanno parte dell'Unione europea) si va affermando un'altra accezione del verbo latino *respondere*, utilizzato per indicare l'*essere garante* per qualcuno nel futuro, ossia nel corso del tempo o per un lungo tempo. Diversamente detto, la garanzia rimanda ad una responsabilità che va intesa in un'accezione di lunga prospettiva, poiché riguarda un insieme complesso di doveri etico-sociali cui si aderisce e in cui ci si riconosce. Secondo quest'ultima accezione, la responsabilità inizia a non essere più concepita come disgiunta dall'*intenzionalità* di una persona che si dispone alla relazione interpersonale, pertanto la responsabilità appare come non più delegabile ad altri: cioè a dire, esprime l'idea che ciascuno¹ si deve assumere la responsabilità o, ancora meglio, la *corresponsabilità* di agire con gli altri impegnandosi, in prima persona, nel cercare di attribuire senso e significato al mondo in cui vive. Di qui, si comprende bene come la microstoria si intrecci alla macrostoria, nel moltiplicarsi delle *Weltanschauungen*, sullo sfondo di uno *Zeitgeist* che impronta di sé non solo la cornice socio-culturale di un'epoca, ma anche un determinato *comune sentire*. Nell'ampio dibattito epistemologico che prende avvio sul finire dell'Ottocento e che caratterizzerà tutto il Novecento, per culminare nelle *teorie della complessità* e l'affermarsi delle filosofie e pedagogie dell'*engagement* – tra cui la *fenomenologia*, il *personalismo*, il *razionalismo critico* e il *problematicismo pedagogico*, limitandoci a ricordarne soltanto alcune tra le più significative e originali – la *responsabilità* comincia ad essere correlata all'impegno e alla scelta. Laddove l'*impegno* viene colto nel suo significato originario di *rispetto* verso sé stessi e verso l'altro da sé, mentre la *scelta* viene interpretata come la capacità di compiere opzioni personali avendo cura di perseguire l'*autorealizzazione* (o meglio, in termini contemporanei, l'empowerment e individuale e sociale) e il *ben-essere* (lo stare bene e in salute, secondo un vivere che persegue il proprio e altrui bene): cioè a dire, vengono concepiti entrambi come non disgiunti da un interesse superiore che è tanto *etico* quanto *collettivo*. Per meglio comprendere quest'ultimo aspetto – ma dovendo operare una scelta, per evidenti motivi di spazio – si è scelto di privilegiare e ripercorrere, seppure in modo sintetico, la posizione interpretativa delineata nel secolo scorso dall'intellettuale problematicista Giovanni Maria Bertin (allievo di Antonio Banfi). Posizione che, a ben vedere, appare quanto mai attuale e feconda, perché

1 Nel presente saggio l'utilizzo della doppia variante al maschile e al femminile, per tutti i termini che lo richiederebbero come, per esempio, educatore/educatrice viene considerata implicita, quale esito di una scelta precisa e consapevole contro la genericità nell'uso del linguaggio. La differenza di genere va dunque considerata rispettata e sottintesa anche laddove siano stati utilizzati, soltanto per ragioni di spazio, lemmi collettivi come umanità, cittadini, persone.

mette in relazione l'impegno e la responsabilità con la *ragione*. Nella riflessione bertiniana, la ragione occupa un ruolo di primo piano, svolgendo funzioni complesse ed essendo essa stessa complessa. La ragione può comprendere e affrontare i cogenti problemi di una società complessa, in quanto è una ragione *trascendentale* (non trascendente o sovrumana) e *proteiforme*, ossia in grado di svolgere funzioni *serie* (impegnate, razionali) e funzioni *ludiche* ma sempre caratterizzate dall'impegno (Gallerani, 2012b). Nel primo caso si tratta di una *ragione seria*, volta a superare le difficoltà poste dalla vita e dall'esperienza sociale (nel contesto storico-politico, ovvero nell'esistente) sul piano stesso della realtà oggettiva e con le sole risorse fornite da quest'ultima. Si delinea come 'ragione umana' che accetta le *responsabilità* derivate dai *valori etici* della vita collettiva e che considera l'intelligenza quale mezzo principale attraverso cui ciascuno può compiere la propria *progettazione esistenziale*. Nel secondo caso si tratta di una *ragione ludica* che ha il compito di tradurre in poesia un'esperienza evasiva rispetto ai grandi problemi della vita sociale e culturale, ricorrendo all'immaginazione quale strumento principale per la progettazione esistenziale. Tuttavia, come Bertin non manca di precisare, la contraddizione tra le due modalità di espressione della ragione non sussiste, poiché vi è soltanto una *differenza metodologica* nell'uso della ragione che, nel primo caso, si avvale principalmente dell'*intelligenza* mentre nel secondo caso ricorre all'*immaginazione*. E ciò, a seconda della differente problematica – oggettiva nell'uno, soggettiva nell'altro – che essa è chiamata ad affrontare. In altre parole “sono elementi portanti di progettualità razionale ed entrambi compresenti nelle sue operazioni”, sebbene lo sia “in misura predominante l'intelligenza” nelle esperienze e “nelle situazioni oggettive di carattere socioculturale”, così come l'immaginazione lo è maggiormente nelle esperienze “soggettive di carattere affettivo o analoghe” (Bertin, 1987, p. 48). L'originalità della prospettiva bertiniana consiste proprio in un procedere che tiene ben presenti tutte le possibili *obiezioni* alle ipotesi e alle teorizzazioni avanzate, nelle loro possibili articolazioni, inoltre si complessifica gradualmente nel corso del tempo. Ne deriva che la ragione complessa, proteiforme e trascendentale non cade mai in contraddizione con sé stessa. A sostegno di quanto detto, infatti, Bertin enuncia l'*imperativo pedagogico* (già formulato e introdotto in *Costruire l'esistenza*, edito nel 1983, coerente ad una teoria della *progettazione esistenziale* che dia rilievo all'*immaginazione demonica*) rivolto a tutti coloro che abbiano la *responsabilità* di intraprendere un processo di *autocostruzione* individuale e collettiva. Non subire passivamente e passionalmente la tua vita, ma rendila oggetto di un costante progetto di costruzione e di ricostruzione, rifiutando di adattarti (come singolo e come membro dei vari aggregati sociali cui appartieni), rassegnatamente o furbescamente (le due modalità non si escludono), ai condizionamenti che cercano, con seduzioni e/o minacce,

di imprigionarti da ogni parte. Hai in te stesso e nel mondo in cui vivi, riserve culturali ed etico-sociali su cui puoi contare per reagire; non illimitate, ma certamente non trascurabili e talvolta rilevanti. Utilizzale in direzione di una ragione progettuale e costruttiva *demonica, raffinata nella sensibilità e audace nell'immaginazione*: nel suo segno potrai non disperare e dare il tuo contributo, piccolo o grande che sia, alla trasformazione dell'umanità, e perciò della società e di te stesso (Bertin, 1987, pp. 51-52).

2. Il ruolo della ragione e della cura per una proposta formativa etica

Seguendo lo sviluppo della teoresi bertiniana rintracciamo un ulteriore e analogo imperativo pedagogico rivolto a quanti hanno responsabilità *intenzionalmente* educative, nei contesti istituzionali (e non) “Considera tuo compito fondamentale quello di promuovere ansia esistenziale in direzione di una ragione, appunto, ‘progettuale e co-struttiva *demonica, raffinata nella sensibilità, audace nell'immaginazione*’ ”(Bertin, 1976, p. 52). In questa accezione, la ragione ha il compito di ridurre e alleviare quella forma di paura che Bertin chiama, letteralmente, *angoscia* generata tanto da una società e da stili di vita sempre più improntati alla performance e alla competitività (al perseguimento del successo, del potere e dell'*avere* a tutti i costi) quanto dalla “paura di vivere e di *essere*” (il corsivo è nel testo bertiniano), poiché rappresentano espressioni e forme di vita che mortificano le istanze esistenziali: in sintesi, sono responsabili di costringere “la tensione al possibile [...] a impigliarsi nelle reti dell'accomodante e del degradante” o, per meglio dire, a scadere nel banale e nell'ovvio. In altri termini, a massificarsi, sottomettersi o aderire passivamente ai messaggi populisti e agli slogan propagandistici veicolati dai mass media e dall'industria culturale, in breve, reiterati da quella che l'Autore definisce “una civiltà in crisi” (Bertin, 1976, p. 52). Di qui, l'alternativa proposta come contributo al superamento della crisi sociale e morale di un'epoca è una *formazione* di tipo emancipativo-trasformativo fondata tanto sull'*impegno* quanto sul *possibile* e l'*utopico* (quest'ultimo inteso come il *possibile* di domani, o *idea limite*). L'ipotesi di una formazione-risorsa così delineata, sostenuta da una ragione *complessa e resiliente, flessibile e adattiva, divergente e creativa* promuove un'esistenza improntata alla *cura*, poiché l'impegno proteso sul possibile si trasforma in autentica responsabilità etica e incarna la risposta di ciascuno alla chiamata dell'Altro: aderendo all'imperativo etico *realizza te stesso, realizzando l'altro* (Bertin, 1968).

Nella prospettiva tracciata dal problematicismo pedagogico, la validità di una proposta formativa etica (Gallerani, 2020) intenzionata da una *ragione progettuale* e proteiforme risponde all'aspirazione di superare le crisi storiche, sociali, culturali e ideali del proprio tempo. Infatti, è proprio at-

traverso la *formazione* che è possibile ipotizzare e prefigurare sia un *cam-biamento* nei costumi, sia una *trasformazione* sociale, per dirla con Bertin. Nel *mood* di questa dinamica processuale si comprende ancora meglio il motivo, per cui il *momento estetico* si ricollega a quello *etico*: infatti l'esigenza di dilatare la propria personalità – superando ciò che è banale – rafforza l'esigenza di *trascendimento* (il *Voriübergehen* di matrice nietzscheana) e stimola l'esercizio di un impegno etico, attivo, concreto a livello sociale. L'impegno e la responsabilità non sono, dunque, mai disgiunti da una trasformazione “nei processi della vita personale e della relazione interpersonale” (Bertin, 1987, p. 33). E, nondimeno, rispondono a *ideali universali* che sono l'espressione dei diritti umani riconosciuti a livello internazionale, tra cui il diritto al rispetto della propria dignità di persona e il diritto inalienabile di appartenere all'umanità. Come si è argomentato, nel corso del tempo il significato della responsabilità viene sempre più spesso associato alle categorie della *cura* oltre a quelle già ricordate dell'impegno e della scelta, soprattutto nell'ambito della *filosofia politica* (sviluppata, tra gli altri, da Karl Marx e Hannah Arendt), nonché dalle filosofie del diritto e della giustizia (si pensi al *principio responsabilità* teorizzato da Hans Jonas), oppure alla *giustizia* concepita da Jacques Derrida (Derrida, 2003) quale assunto *indecostruibile*. Senza trascurare di ricordare l'ideale regolativo dell'individuo *responsabile* e *giusto* individuato da John Rawls (1997), fino ad arrivare alle più recenti teorie economiche e del diritto attente al ruolo della responsabilità e delle *capabilities* (seguendo gli approcci avanzati da Martha Nussbaum e Amartya Sen), soltanto per ricordare alcuni riferimenti teorici imprescindibili. Così come rimane esemplare la lezione arendtiana (Arendt, 1958), un pensiero che trova la sua sintesi perfetta ne “il diritto ad avere diritti, o il diritto di ogni individuo ad appartenere all'umanità, dovrebbe essere garantito dall'umanità stessa” (Arendt, 1996, p. 413). Non solo. Da quanto detto si evince l'idea di una stringente responsabilità individuale (ma non disgiunta dalla relazione con la collettività più ampia, all'interno della quale si esprime) che si trasforma in una *co-responsabilità* (laddove il *co-* è inteso come *condiviso*, co-costruito e realizzato *con* l'altro da sé) legata, a sua volta, indissolubilmente alla pratica dell'*aver cura*. Quest'ultima viene, quindi, concepita nella duplice accezione di *cura sui* e cura verso gli altri, il mondo, la natura. Posto, però, che entrambe le accezioni risultano indispensabili per affermare e garantire, da un lato, la *dignità* dell'esperienza umana e la *qualità* della vita, dall'altro lato la *giustizia* sociale (Nussbaum, 2002). Di qui, è l'economista e pensatore bengalese Amartya Sen che teorizzando il *capability approach* ha dato avvio alle prospettive interpretative più innovative in campi di studio assai differenti, dall'economia alle scienze sociali, dalla statistica al diritto. Approcci teorici questi che, essendo fondati su modalità alternative rispetto a quelle tradizionali di valu-

tare la *qualità della vita* e il *benessere* delle persone, introducono validi ed efficaci *indicatori* (funzionali a rilevare fattori quali l'uguaglianza, la dignità umana, la giustizia sociale, solo per fare alcuni esempi) che non misurano più solo l'utile, il profitto, il reddito o la ricchezza dei Paesi (e delle persone), bensì mirano a riscoprire le cosiddette *libertà sostanziali*: tra cui la libertà di "scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore" (Sen, 2001, p. 78), l'*agency* e le *capabilities* personali (che possiamo tradurre con capacità, anche se la traduzione letterale può risultare ostica e poco elegante). Queste ultime sono intese come abilità e capacità di compiere scelte e azioni tra le opzioni disponibili, al fine di trasformare le proprie risorse in attività o stati di cose, ossia i *funzionamenti* che descrivono, nondimeno, il grado di estensione dell'effettiva *libertà* di una persona. Ne deriva che le *capabilities* rappresentano l'insieme delle diverse combinazioni di funzionamenti attivabili e descrivono la "libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti", in altre parole si tratta della possibilità "di mettere in atto più stili di vita alternativi" (Sen, 2001, p. 79), compiendo libere opzioni e trovandosi nelle reali condizioni – che non sono mai del tutto certe, anzi sono più spesso mutevoli – di poterlo fare: cioè a dire avendo cura di farlo, nonostante le complesse variabili intervenienti siano tutt'altro che prevedibili, nel contesto di processi sociali e scenari geopolitici globali.

3. L'etica della cura è più della cura

Ricontestualizzandola nell'alveo delle società complesse e del *rischio* (Beck, 2001) la questione della responsabilità e della cura sposta l'accento sul fatto che ciascuno è libero di decidere *come* esercitare le proprie *capabilities* (Sen, 2010), scegliendo di porsi in dialogo *autentico* oppure *inautentico* (secondo l'accezione heideggeriana) nei confronti dell'esistenza e del suo prossimo, ovvero disponendosi alla vita con un atteggiamento euristico-generativo, oppure con modalità rinunciarie e persino (auto)distruttive. Nel primo caso, la scelta è guidata da quell'inclinazione che Emmanuel Lévinas chiama, con grande efficacia, la *responsabilità irrecusabile* fondata sull'ascolto attivo (autentico) e sul rispetto dell'Altro, al quale approssimarsi con cura.

D'altra parte, non ci si può esimere dal rispondere alla domanda di cura espressa dall'Altro (Lévinas, 1980), posto che l'*aver cura* viene inteso come processo responsabile (e intenzionalmente educativo) che rimanda all'antica forma dell'aver cura (*epimeleia*) o, meglio, all'*epimeleia heautou* quale precipua attenzione e cura posta nei confronti dei dettagli (dei non detti e delle sfumature nella relazione interpersonale): in una parola è rivolta a tutto

quello che accade *fuori e dentro* di noi. Rivelando, altresì, la capacità di *interessarsi* all'Altro attraverso un articolato processo di *autoriconoscimento* reciproco, quale processo complesso che favorisce tanto la *fiducia* in sé stessi (e negli altri) quanto un agire improntato al pensiero critico e riflessivo, poiché riguarda un "agire intenzionato a sviluppare nell'altro il desiderio di aver cura di sé" (Mortari, 2013, p. 14). Còlta in questa accezione la cura recupera, da un lato, la dimensione immateriale delle emozioni, dell'affettività e dei *ragionamenti del cuore* (Manning, 1992) che facilitano la possibilità di entrare in risonanza col proprio mondo interiore contribuendo, nondimeno, ad attivare il *pattern* che *connette* ogni esistenza umana alla natura e alla cultura, attraverso relazioni complesse e sistemiche (Bateson, 1984). Dall'altro lato, la cura legittima la *parola simbolica* (Cavarero, 1995, 1997; Borgna, 2000) e *metaforica* (Sontag, 1992) che si presenta come *resistente* all'omologazione, o all'ingiustizia (Nussbaum, 2000) proprio perché si delinea come *inattuale*, in senso nietzscheano (Gallerani, 2012a, p. 11). In tal senso, contribuisce a rafforzare l'*autostima* e la fiducia in sé di ciascuno che è, contemporaneamente, un essere biologico, razionale, emotivo, culturale e storico-sociale (Minkowski, 1971; Bruner, 1997, 2002; De Menato, 1999; Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006) e può essere, in estrema sintesi, considerato come *individuo-società-specie* (Morin, 2015).

Detto diversamente, la possibilità di raggiungere un buon grado di *autostima* costituisce la pre-condizione per poter imparare a fronteggiare i vissuti personali di *inadeguatezza* e insoddisfazione, così come i sensi di colpa, le vulnerabilità e le *paure* nel fronteggiare le sfide sempre più complesse di una società globale e della conoscenza. L'autostima, infatti, è strettamente correlata alla *fiducia* in sé stessi e al riconoscersi capaci di progettare la propria esistenza percependosi come competenti, ovvero in grado di perseguire obiettivi e traguardi prefissati: entrambe concorrono, nondimeno, a rafforzare quel sentimento di *autoefficacia* che deriva, a sua volta, proprio dalla *qualità* delle azioni di cura ricevute nella prima infanzia. Per questa ragione, l'autostima aumenta sia in relazione al tipo e al valore degli obiettivi e dei risultati conseguiti (a livello individuale) sia in relazione al riconoscimento raggiunto nel sistema culturale di cui si è parte (livello collettivo). Senza dimenticare che la *fiducia* in un altro fidato e di cui potersi fidare, per esempio un educatore, costituisce uno dei presupposti di base per le azioni di cura che ciascuno sarà in grado (o meno) di dedicare a sé stesso e, a un tempo, di restituire e donare agli altri, nel corso della vita. Proprio a partire da questa fiducia in un *altro* fidato e di cui fidarsi prende corpo un'etica della cura educativa, che descrive quella *cornice di senso* in cui è possibile prefigurare una più ampia e generale *politica* della prevenzione, nonché una tutela del *ben-essere* dal carattere equo, sostenibile e responsabile.

La letteratura internazionale evidenzia come, tra le molteplici prospettive

avanzate, l'etica della cura sviluppata dalle *filosofie femministe* (Cavarero, Restaino, 2002) sia tra i contributi più originali e significativi, grazie alle analisi condotte da pensatrici come Carol Gilligan, Nel Noddings, Rita Manning e Joan Tronto, solo per citare alcune tra le voci più note (Gilligan, 1982; Noddings, 2013; Manning, 1992; Tronto, 2006). Ebbene, l'etica della cura è strettamente legata alla *responsabilità* di chi dona (e di chi riceve) la cura essendo, quest'ultima, il risultato di *emozioni* e *sentimenti* (Heller, 2017) non disgiunti dal *logos*. Ne emerge un denso e complesso *sentire* che intreccia componenti emotivo-affettive e cognitivo-razionali, per cui è proprio attraverso la cura che può essere affinata una peculiare sensibilità o, meglio, una *comprensione empatica* che pure nella 'giusta distanza' fra gli interlocutori (Gallerani, 2012, p. 65) rappresenta quella specifica *disposizione* laddove "sentire e pensare sono strettamente legati fra loro" (Mortari, 2006, p. 116). La cura descrive, quindi, tanto una pratica quanto una disposizione, secondo la studiosa Joan Tronto.

Ancora, il gesto-pensiero di cura che si delinea come esito di un "sapere dei sentimenti" (Iori, 2009a) esprime non solo la *qualità* (la ricchezza umana) del *caring* ma denota anche un preciso stile professionale (Iori 2009b) che implica, in parallelo, una costante cura di sé stessi. Un processo di cura così concepito e articolato rivela sia una responsabilità (etica) e una *riflessività nelle e sulle* proprie azioni sia un'autocomprensione cognitivo-emotiva essenziali tanto per saper riconoscere i propri percorsi decisionali, quanto per saper gestire le emozioni e lo stress che ne possono derivare. Di più. L'etica della cura rivela molteplici valenze formative e politiche, poiché il saper coniugare fattori legati alle condizioni di apprendimento e dei vissuti personali (cura di sé e dell'Altro) con fattori di tipo politico-morale (nel tentativo di giungere persino a *ridefinire* i confini morali e politici di una società) eleva il discorso a un livello di complessità superiore. E rimanda all'idea più vasta e comprensiva di *cura del mondo* che implica impegno e responsabilità

il mondo assumerà un aspetto differente spostando la cura [...] al centro della vita umana [...] Il compito centrale [del paradigma della cura] è quello di illustrare [...] una visione alternativa della cura che integra gli aspetti pratici, morali e politici del posto che essa occupa nella società (Tronto, 2006, pp. 117-118).

Posto che la cura, intesa come processo globale in grado di trasformare le relazioni interpersonali e la vita delle persone si articola, a sua volta, in quattro fasi analiticamente distinte ma tra loro interconnesse: le fasi dell'"interessarsi a", del "prendersi cura di", del "prestare cura" e del "ricevere cura" (Tronto, 2006, p. 121). Per concludere

suggeriamo che la cura venga considerata una specie di attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro 'mondo' in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile (Tronto, 2006, p. 118).

Detto altrimenti, la capacità di saper ricevere e *condividere* la cura è indispensabile per lo sviluppo individuale (e sociale), perché consente di fronteggiare in modo efficace i compiti e le sfide della vita, attraverso l'espansione delle *life skills* (tra cui si ricordano almeno: consapevolezza di sé; gestione delle emozioni; gestione dello stress; comunicazione efficace; relazioni efficaci; empatia; pensiero creativo; pensiero critico; capacità decisionali e di *problem solving*) non meno che di strategie riflessive e di *coping* o, ancora, di competenze trasversali quali *l'imparare a imparare*, di bruneiana memoria. Come suggerisce l'OMS, la cura e le *life skills* giocano un ruolo essenziale anche nella promozione del benessere psico-fisico delle persone, poiché tendono a rafforzare la *motivazione* a prendersi cura di sé e degli altri, dando un contributo determinante alla *prevenzione* della salute in senso globale per quanto concerne sia la riduzione del disagio mentale e dei disturbi del comportamento sia dei disturbi nei comportamenti alimentari più diffusi (OMS, 2003, 2020). In ultima istanza, si può affermare che tutto quanto viene detto e scritto reclama una *cura* e una *responsabilità* che è tanto personale (nei confronti di sé stessi e degli altri) quanto sociale (nei confronti della collettività), come afferma anche Primo Levi. La precisione del suo linguaggio è dettata da un impegno etico-civile paradigmatico, proprio perché "Abbiamo una responsabilità, finché viviamo: dobbiamo rispondere di quanto scriviamo, parola per parola, e far sì che ogni parola vada a segno" (Levi, 1990, vol. III, pp. 634-635). Con parole uniche egli riesce nel tentativo di illuminare una condizione indicibile e di estraneità estrema, come quella della *spersonalizzazione* e della violenza esperite nel lager di Auschwitz, restituendo il proprio vissuto di responsabilità e cura. Rivelando, inoltre, come l'aver cura di coltivare la propria umanità e la propria *prosemicità*² (Gallerani, 2012, 2019) in azioni concrete, ogni giorno, si sia rivelata una strategia resiliente necessaria per poter superare quel vivere disumano e straniante. Levi aggiunge che se *comprendere* ciò che è stato è impossibile, *conoscere* è necessario, perché quello che è avvenuto potrebbe accadere di nuovo ovunque, qualora si perda la guida della ragione e della cura, come è testimoniato ne *I sommersi e i salvati* (1986). Ed è ancora la cura, posta nella scelta delle parole più puntuali per narrare ogni vissuto o esperienza, a rivelare un'etica esemplare sia nei confronti della vita sia degli

2 Per una puntuale ed ampia analisi sul concetto e le valenze educative della prosemicità, quale stile prosociale di relazionarsi agli altri, alle cose e al mondo, sia lecito il rimando a Gallerani 2012a, pp. 33-39 e *passim*.

interlocutori/lettori e persino dei *carcerieri*. Chi fossero i carcerieri è descritto con magistrale pacatezza “erano esseri umani medi, mediamente intelligenti, mediamente malvagi [...] non erano mostri [...], ma erano *stati educati male*” [c.vo mio] (Levi, 1986, pp. 158-159). Erano gregari, funzionari rozzi troppo obbedienti, fanatici o indifferenti, oppure paurosi (delle punizioni): non mostri ma uomini ordinari trasfigurati dall’adesione a una folle ideologia. Incapaci di prendere coscienza del *male* presente fuori e dentro sé stessi erano incapaci di aver cura di qualcosa, o di provare emozioni positive, non essendo *coinvolti* in alcuna azione rivolta al bene (la *banalità del male*, di cui dirà Hannah Arendt). Tutti erano stati *diseducati* dalla scuola di regime voluta da Hitler e reiterata dai media, dalle famiglie, dal partito, dal sistema totalitario. Tutti erano responsabili in prima persona dei crimini compiuti – sostiene Levi senza fare sconti – ma dietro la loro *responsabilità* si cela quella più diffusa della maggioranza del popolo tedesco (e non solo) che ha accettato quell’orrore per *indifferenza*, per calcolo, o soltanto per *pigrizia mentale*. Quel tipo di indifferenza che è paragonabile al *sonno della ragione* e può generare mostruosità (Brandt, 2003, pp. 349-361), poiché si colloca al polo opposto sia della cura e della prossemicità, sia dell’impegno e della responsabilità.

Nota bibliografica

- Arendt H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt H. (1996). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità (Edizione originale pubblicata 1951).
- Bateson G. (1984). *Mente e natura. Un’unità necessaria*. Milano: Adelphi (Edizione originale pubblicata 1979).
- Beck U. (2001). *La società globale del rischio*. Trieste: Asterios.
- Benveniste E. (1976). *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*. Vol. II. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1976).
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borgna E. (2000). *Noi siamo un colloquio*. Milano: Feltrinelli.
- Brandt R. (2003). *Filosofia nella pittura. Da Giorgione a Magritte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1997). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1986).
- Cavarero A., Restaino F. (2002). *Le filosofie femministe*. Milano: Bruno Mondadori.

- Cavarero A. (1995). *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità*. Milano: Feltrinelli.
- Cavarero A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Mennato P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Derrida J. (2003). *Forza di legge. Il "fondamento mistico dell'autorità"*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gallerani M. (2020). Formazione etica e performatività di genere. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione* (pp. 218-232). Roma: Avio.
- Gallerani M., Birbes C. (eds.) (2019). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Bergamo: Zeroseiup.
- Gallerani M. (2012a). *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallerani M. (2012b). *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*. Napoli: Loffredo.
- Gallerani M. (2011). *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*. Napoli: Loffredo.
- Gilligan C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Heller A. (2017). *Teoria dei sentimenti*. Roma: Castelvecchi.
- Iori V. (ed.) (2009a). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (ed.) (2009b). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt: Insel.
- Lévinas E. (1980). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1961).
- Levi P. (1990). *Dello scrivere oscuro*. In *Opere*, vol. III (pp. 634-635). Torino: Einaudi.
- Levi P. (1986). *I sommersi e i salvati*. Torino: Einaudi.
- Manning R. C. (1992). *Speaking from the Heart. A Feminist Perspective on Ethics*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Minkowski E. (1971). *Il tempo vissuto*. Torino: Einaudi.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Noddings N. (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nussbaum M. C. (2000). *Women and Human Development. The Capability Approach*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.

- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C., Sen A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- OMS (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Ginevra: The World Health Organization's.
- OMS (2020). *Life skills education school handbook. Prevention of noncommunicable diseases*. Ginevra: The World Health Organization's.
- Rawls J. (1997). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli (edizione originale pubblicata 1971).
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori (edizione originale pubblicata 1999).
- Sen A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sontag S. (1992). *Malattia come metafora*. Torino: Einaudi (edizione originale pubblicata 1978).
- Tronto J.C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis (Edizione originale pubblicata 1993).

Emergenza e studenting.**Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza****Emergence and Studenting.
Philosophical-Educational Notes on Distance Education****Stefano Oliverio**

Università degli Studi di Napoli Federico II

The present paper engages with the question of distance education in a philosophical-educational key, by asking how education has to be conceived of in order for it to be possible at a distance. Against the backdrop of some inquiries into the recent experience of distance education during the COVID pandemic, the paper explores an argumentative pattern that has come to the fore in the new millennium, advocating a shift from traditional schooling to distance learning, under the aegis of the idea of “emergence.” In contrast, it is here argued that, while being possibly adequate for the teaching-learning relation, distance education misses an important educational dimension, that of studenting, which can take place genuinely only in the classroom.

Keywords

e-education, teaching and learning, study, educational emergence, network culture

Il contributo si interroga sul tema della didattica a distanza in una chiave di filosofia dell'educazione, ponendo la domanda di come la didattica debba essere concepita perché essa sia realizzabile a distanza. Sullo sfondo di alcune ricerche sulla recente esperienza di didattica a distanza durante la pandemia da COVID, si esplora un pattern argomentativo, affiorato nel nuovo millennio, che perora un passaggio dalla scuola tradizionale all'apprendimento a distanza, sotto l'egida dell'idea di “emergenza”. Di contro a tale linea di pensiero, si argomenta che la didattica a distanza, se può essere adeguata per la relazione insegnamento-apprendimento, manca di un'importante dimensione, quella dello *studenting*, che può aver luogo autenticamente solo in classe.

Parole chiave

e-education, insegnamento e apprendimento, studio, educazione come emergenza, cultura a rete

Introduzione

Si ripete spesso che, dopo l'emergenza legata al COVID-19, "niente sarà come prima": se non alla fine del mondo, staremmo assistendo alla fine di un mondo e, nell'era che seguirà, completamente mutati saranno i quadri categoriali e le cornici esistenziali in cui ci si troverà a vivere.

Senza indulgere a esercizi previsionali (o financo divinatori), più sobriamente si può asserire che è verisimile che gli storici del futuro considereranno quello che stiamo vivendo dal febbraio 2020 come un "evento struttura", per adoperare un'efficace dizione che Franco Cambi (2006) ha introdotto all'inizio del suo *Le pedagogie del Novecento*. Con tale espressione si indica quegli eventi che segnano l'identità stessa di un periodo e contribuiscono a definirne il profilo in termini di aspirazioni e ideali, forme concrete di vita e organizzazione della convivenza.

Per le caratteristiche della crisi e, in particolare, per le misure messe in atto al fine di fronteggiarla, tale evento interpella profondamente le discipline pedagogiche, non fosse altro perché, come annotato da Aldo Bonomi (2020, p. 30), per i giovani la pandemia ha rappresentato

un'esperienza fondante che ne connoterà il tratto generazionale. Per evitare che i sussurri di speranza trascolorino rapidamente in cinismo, in delusione, in voglia di exit anziché di voice, occorre che gli adulti siano in grado di farsi soglia nella faglia generazionale, che è poi un altro modo per rimettere al centro la missione educativa e formativa della scuola, al di là del pur fondamentale ruolo di trasmissione di saperi codificati.

Nonostante si concordi con la latitudine così assegnata alla sfida educativa, il *focus* del presente saggio sarà più limitato e riguarnerà quella sorta di esperimento globale di cui la scuola (e, più in generale, le istituzioni educative formali) è stata teatro attraverso l'implementazione della didattica a distanza. Non sarà ovviamente possibile indagare, neppure per accenni, la molteplicità di dimensioni che tale esperienza investe, ma ci si accosterà alla tematica leggendola nell'orizzonte di alcune riflessioni emerse nel dibattito internazionale degli ultimi due decenni nell'ambito della teoria dell'educazione.

È opportuno precisare che la chiave con cui si ingaggerà la problematica è quella della filosofia dell'educazione e una delle domande che fa da sfondo alla presente riflessione è come si pensa l'educazione e 'lo scolastico' perché qualcosa come una didattica a distanza sia possibile. Tale tipo di interrogativo arpeggia, in modo dichiaratamente idiosincratico, su uno stile di questionamento heideggeriano (benché tale autore non giocherà alcun ruolo nel prosieguo dell'argomentazione) in quanto esso può aiutare a cogliere

un punto forse degno di essere esplorato: non è che la didattica sia a distanza (solo) perché vi sono dei dispositivi tecnici che consentono di realizzarla in questa forma, ma l'essere a distanza è un modo di darsi della didattica che l'uso delle tecnologie 'rivela' ma non istituisce nelle sue strutture di significato. In altre parole, per riprendere la precedente formulazione, si deve già aver pensato l'evento educativo-didattico in una certa maniera perché il fatto che esso accada a distanza, mobilitando le risorse tecnologiche, ci si presenti come possibilità (e attualità).

Il contributo è organizzato in tre *step*: dapprima, nel § 1, si tratteggerà come l'esperienza della didattica a distanza nel periodo del *lockdown* abbia iniziato a essere investigata nel dibattito italiano; nel § 2, ci si sgancerà dalla stringente attualità e si mostrerà come, nel primo decennio del nuovo millennio, da parte di pensatori con un *background* filosofico, le nuove tecnologie siano state invocate come un veicolo per il superamento del dispositivo scolastico (soprattutto nella sua declinazione moderna); nel paragrafo conclusivo, infine, si accennerà alle ragioni per le quali, senza negare il valore delle prospettive di un cambiamento nel senso di una "scuola digitale", ci si dovrebbe sforzare di riconoscere, nelle parole di Norm Friesen (2017, p. 217) "la stabilità e longevità dei *setting* e metodi effettivi, persistenti, piuttosto che [indugiare solo] su quelli ipotetici e desiderati, che potrebbero un giorno o l'altro presentarsi".

Si potrebbe obiettare a Friesen che quel giorno è arrivato, sia pure come effetto collaterale di una pandemia. Ma ci si potrebbe chiedere, altresì, se una delle lezioni della didattica a distanza esperita nel 2020 non sia stata (anche) proprio quella di ri-confermare il valore di forme didattiche longeve e stabili, senza che questo significhi cedere ad alcuna forma di conservatorismo pedagogico.

1. La didattica nell'emergenza

Commentando i risultati di una ricerca su *I giovani e la crisi del Covid-19: Prove di ascolto diretto*, condotta somministrando un questionario a 567 soggetti fra i 15 e i 35 anni, Mauro Tuzzolino (2020, p. 152) ha osservato che "[l]a didattica a distanza è stata la didattica dell'emergenza, come sostengono anche i nostri interlocutori; e nessuno immagina che possa essere sostitutiva della didattica tradizionale". Infatti, il 64% degli intervistati ha espresso la convinzione che essa sia servita solo per ovviare a un'esigenza – quella di non lasciar naufragare l'anno scolastico 2019/2020 – ma non pare rappresentare un'autentica possibilità pedagogica, per una pluralità di ragioni, alcune contingenti (legate, per esempio, alle difficoltà di connessione in molte aree geografiche, alla scarsa perizia dei docenti nell'uso delle risorse

tecnologiche etc.), altre più fondamentali (come l'insostituibilità del contatto umano e l'esigenza "dell'incontro e del confronto con i pari e con gli insegnanti in un luogo fisico" (Tuzzolino, 2020, p. 1091).

Al contempo, il fatto che la maggior parte dei soggetti intervistati abbia riconosciuto che – sia pur con i suddetti limiti emergenziali – la didattica a distanza ha svolto una funzione importante, e un 21% arriva a considerarla "una modalità utile ed efficace (è una formula intelligente ed efficace per il 10%, fa risparmiare tempo per l'11%)" (Tuzzolino, 2020, p. 332), conduce gli autori della ricerca a concludere che "la pandemia apre uno dei tanti spazi di riflessione su 'quale' digitale (al di là del 'quanto') al servizio della prossimità, della scuola come comunità" (Tuzzolino, 2020, p. 1099). In quest'ottica,

un'evoluzione verso la scuola digitale, di cui tanto si è discusso in questi anni, appare urgente per riallineare il rapporto con i linguaggi e le sintassi della contemporaneità, per ridefinire la relazione docente-studente, che appare logora oramai da tempo, per ripensare il rapporto con lo spazio didattico, che può e deve essere un mix di ambienti formativi. [...] [Si tratta di] valorizza[re] al contempo tutto il dibattito sulla *didattica digitale, che, diversamente dalla didattica a distanza, si configura come una modalità diversa ed eccezionale di produrre la didattica tradizionale* [c.vo mio], induce a pensare spazi educanti innovativi e ad attivare la cosiddetta intelligenza connettiva (Tuzzolino, 2020, p. 152 e p. 251).

Tracciando un solco fra "scuola digitale" e "didattica a distanza", ed enfatizzando che la prima dovrebbe acquisire un peso sempre maggiore nei contesti formali dell'educazione, mentre la seconda – soprattutto nella forma che abbiamo conosciuto fra marzo e maggio 2020 – non è un'opzione pedagogicamente auspicabile, gli autori si muovono lungo direttive analoghe alle (anche se non coincidenti con le) riflessioni di Gino Roncaglia, uno dei massimi esperti italiani di *digital humanities*. Anche questi prende l'abbrivio dal *caveat* che quello che si è avuto nel periodo del *lockdown* è stato un mero "esperimento [...] di didattica di emergenza, basato su un uso obbligato ma 'sbagliato', già dal punto di vista teorico e metodologico, di strumenti nati per essere utilizzati in altri modi, in un diverso contesto, di norma affiancando e non sostituendo la presenza" (Roncaglia, 2020, pos. 106).

Non si possono seguire qui nel dettaglio le puntuali e assennate considerazioni dello studioso romano ma interessa enuclearne almeno la conclusione: "La scuola ha nella presenza, nell'organizzazione fisica e relazionale degli spazi, nell'interazione diretta con gli altri, una componente essenziale che nessuno si sognerebbe mai di sostituire con la pura interazione a di-

stanza mediata dalla tecnologia. *Ma la scuola è anche immersa – e per essere adeguata ed efficace deve esserlo – nell’ecosistema comunicativo più ampio della società alla quale appartiene*” [c.vo mio] (Tuzzolino, 2020, p. 795).

Se la ricerca di Tuzzolino e colleghi ha un impianto sociologico e approccia la questione della didattica a distanza all’interno di una ricognizione sulla condizione dei giovani nella crisi COVID, le argomentazioni di Roncaglia richiamano il suo pluriennale impegno a sinfonizzare la cultura del libro e le possibilità dell’utilizzo di materiali digitali. Questi devono essere riscattati dalla frammentarietà cui un certo modo di intendere il digitale li condanna e dispiegati, invece, nel loro potenziale (lavorando anche sulla loro produzione e la loro mediazione formativa). In questo senso, sottolinea lo studioso in un’opera precedente,

a) il bisogno formativo fondamentale al quale la scuola deve oggi rispondere è la riconquista e l’estensione all’ecosistema digitale della capacità di riconoscere, comprendere, selezionare, produrre, utilizzare, valutare, conservare nel tempo informazioni strutturate e complesse; e b) per farlo, e per utilizzare bene risorse educative e contenuti digitali, è essenziale distinguere fra tipologie diverse di contenuti di apprendimento, utilizzando sia risorse strutturate e curricolari (che recuperano e sviluppano anche nel nuovo ecosistema digitale l’eredità del libro di testo), sia risorse granulari e integrative, che sono quelle oggi prevalenti in rete (Roncaglia, 2018, p. 146).

Ma, pur nella diversità di prospettive, l’approdo delle due ricerche, qui cursoriamente presentate, sembra essere convergente su una conclusione analoga: *abbiamo bisogno di una scuola più digitale ma ciò non significa negare il valore imprescindibile della presenza*. La scuola digitale non è la scuola a distanza ma è una scuola che fa pienamente i conti con l’età degli schermi (Vansieleghem, Vlieghe, Zahn, 2019) e della rete e con la fine della cultura unica del libro (Böhme, 2006). Il digitale deve intervenire come arricchimento del dispositivo scolastico non come suo smantellamento.

Si tratta di una posizione equilibrata e per molti versi condivisibile ma, ai fini della ricognizione qui condotta, si adirà una traiettoria argomentativa differente, soffermandosi, nel prossimo paragrafo, su come, all’alba del millennio, le risorse digitali siano state invece interpretate, per ragioni di fondo, come un possibile modo di andare al di là del dispositivo scolastico in quanto asse di salienza del progetto formativo dei soggetti. E, in tale contesto, affiorerà un significato completamente diverso di ‘didattica dell’emergenza’.

2. Tecnologie digitali, educazione come emergenza e studio

Una delle più vigorose rivendicazioni, agli inizi del 2000, della necessità di un passaggio all'*e-education* è stata avanzata dal filosofo e critico culturale Mark Taylor (2005), nella cornice di un'impegnativa ricostruzione dell'affermarsi di una *cultura a rete*, sviluppata dispiegando intuizioni provenienti dalla filosofia e dalle scienze (in particolare dalla teoria delle catastrofi e da quella del caos, nonché dal paradigma della complessità).

Nella lettura di Taylor – che qui si disegnerà a pennellate fin troppo ampie – l'emergere della cultura a rete, incentrata sulla informazione, è l'esito di una lotta contro l'idea di Sistema, che ha trovato la sua prima formulazione nella polemica anti-hegeliana di Kierkegaard e la sua versione novecentesca nel pensiero post-strutturalista. Taylor identifica il *terminus a quo* della civiltà dell'informazione nella caduta del Muro di Berlino, quando si è consumato “il decisivo passaggio [...] che, da una società industriale, ha portato a una cultura dei media fino a delineare una cultura a rete” (Taylor, 2005, pp. 23-24). Secondo questa curvatura interpretativa, il modello della complessità può essere inteso come il passaggio da “un mondo strutturato in base ‘a griglie’ a un mondo organizzato secondo delle ‘reti’” (Taylor, 2005, pp. 24-25). La griglia è tipica di una mentalità cartesiana, di una razionalità che separa e ambisce a strutture stabili, opera sulla base della semplificazione e della riduzione ed è incapace, quindi, di cogliere la complessità, l'emergenza del nuovo, il modo in cui “ogni cambiamento significativo ha luogo in una condizione *fra* il troppo e il troppo poco ordine. [...] In condizioni lontane dall'equilibrio [...] i sistemi cambiano in modi sorprendenti, ma non necessariamente casuali” (Taylor, 2005, p. 17).

Il pensiero moderno è stato dominato dalla nozione di sistemi chiusi, deterministici, reversibili, operanti in equilibrio, in cui il tutto è la somma delle parti (Taylor, 2005, p. 101). Sono i sistemi che rispondono, nella interpretazione di Hegel richiamata da Taylor, alla *logica della macchina*, cui si deve opporre, sempre seguendo Hegel che riprende il Kant della *Critica del giudizio*, una logica alternativa, riferita a un diverso tipo di sistema, vale a dire la *logica dell'organismo e della vita* in cui “l'ordine non viene imposto dall'esterno, ma *emerge* dall'interno attraverso una complessa interazione delle parti, la quale, in ultima analisi, costituisce l'attività del tutto” (Taylor, 2005, p. 108).

Si tratta allora di pensare sistemi complessi ossia “[s]empre aperti e continuamente soggetti al caso” (Taylor, 2005, p. 125), adattativi, che evolvono nel tempo, rivelano un'organizzazione spontanea, e sono lontani tanto dall'eccesso di ordine (che comporterebbe rigidità) quanto dal disordine (che comporterebbe dispersione). Sono sistemi “organizzati per elaborare le informazioni” e “lasciano ampio spazio alla sorpresa e perfino alla creatività”

(Taylor, 2005, p. 212). Nella logica della complessità, i sistemi non sono solo adattativi ma co-adattativi, “si adattano a sistemi che a loro volta si adattano ad essi” (Taylor, 2005, p. 217). Ogni sistema complesso è quindi coinvolto in più reti di sistemi complessi: in questo senso, pensiero della complessità e idea della rete si co-appartengono e segnano il panorama intellettuale ed esistenziale del nostro tempo.

Da questo impianto concettuale Taylor trae una rilevante conclusione: “La linea di divisione fra mente e materia, soggetto e oggetto, uomo e macchina diventa oscura e difficile da tracciare. *La mente è distribuita nel mondo*, Natura e cultura, in altre parole, sono l’espressione oggettiva della mente, e la mente è l’incarnazione soggettiva della natura e della cultura” (Taylor, 2005, p. 295). La soggettività è nodulare in quanto è solo “un nodo di una rete complessa di relazioni” (Taylor, 2005, p. 297) e, nel contempo, “le reti che si protendono intromettendosi nei nostri corpi e nelle nostre menti formano qualcosa di simile a un *inconscio tecnologico*, che, come i processi mentali coscienti, seleziona l’informazione” (Taylor, 2005, p. 296).

Come su accennato, tale lettura della nostra contemporaneità culmina in un’esplicita opzione pedagogica, in quanto “i nuovi software trasformano l’esperienza educativa alla radice. Tutto ciò che è prodotto in rete viene archiviato in modo da permettere agli studenti di accedere ai materiali selezionati per il corso. S’infrangono quindi i muri di separazione tra un corso e l’altro e il programma di studi diventa una sorta di ipertesto articolato” (Taylor, 2005, p. 337). *L’e-education*, in quanto necessario *pendant* pedagogico dell’emergere di una cultura a rete, è il veicolo di una emancipazione del sistema formativo dalle pastoie della modernità, ipotecata dal pensiero della griglia:

Gli studenti non saranno più costretti a scegliere all’interno di un programma prestabilito di studi, ma potranno decidere l’indirizzo e il contenuto delle loro lezioni come mai prima d’ora. I corsi, così come il programma di studi nel suo complesso, diventeranno meno fissi e più flessibili. Offrendo agli studenti la possibilità di modellare le proprie scelte, la cultura a rete crea le condizioni per il *passaggio da una produzione educativa di massa a una personalizzazione di massa, analogo al passaggio di potere dal produttore al consumatore avvenuto nella transizione da un’economia industriale a una postindustriale* [c.vomio] (Taylor, 2005, p. 341).

È importante sottolineare come tale esito pedagogico non sia un mero ammennicolo della grande narrazione storico-teorica che Taylor imbastisce; è piuttosto quest’ultima che acquista il suo pieno senso (in tutte le accezioni del termine) alla luce della proposta di innovazione educativa. *L’e-education* costituisce l’ambiente educativo che corrisponde sia alla logica dell’organi-

simo in crescita – hegelianamente opposta a quella della macchina – che presiede alla nostra condizione esistenziale, sia alla ecologia nodulare delle menti interconnesse in rete non semplicemente attraverso le tecnologie ma in quanto ‘tramate’ di tecnologie che selezionano informazioni. Si tratta di un’ecologia dichiaratamente fragile, che va costituendosi “ai margini del caos”, ma al contempo, proprio per questo, è vista come estremamente generatrice di creatività, perché opera nell’apertura di una sempre possibile emergenza di nuove possibilità, opzioni e orizzonti, insorgenti nelle relazioni reticolari che vanno a ttersi.

Taylor non trae questa conseguenza ma – giusta la postura heideggeriana accennata nell’introduzione – un’implicazione del suo ragionamento è che l’*e-education* è l’ambiente educativo più appropriato alla nostra condizione, nella misura in cui pensiamo quest’ultima in termini informativi e nell’accoppiamento strutturale di mente e reti, plasmato dalla summenzionata intromissione di queste nei nostri corpi e menti.

Due specificazioni sono necessarie: l’attenzione di Taylor è esclusivamente alla formazione post-secondaria – e, in particolare, all’università – e il suo obiettivo polemico principale è la tradizione della *Bildung* nella linea che va dal Kant del *Confitto delle facoltà* allo Humboldt inventore di un certo modello di università. In quest’ottica si potrebbe obiettare che la sua proposta pedagogica sia parziale e lasci intatto un dominio fondamentale dello ‘scolastico’. In secondo luogo, vi è in Taylor un chiaro appello a un’alleanza tra mondo della formazione e forze del mercato, che dimostra quanto nella partita della *e-education* ne vada di una dimensione politica che non si può sottovalutare (ma la cui indagine eccede la cornice del presente lavoro).

Tuttavia, egli enuclea un *pattern* argomentativo che prescinde, in larga misura, dalle controverse implicazioni politiche e dalla focalizzazione del discorso sulla sola università. Infatti, lo ritroviamo, nella lettura che qui se ne darà, anche in un pedagogista come Robbie McClintock (2012), che, da un lato, ha come sua precipua area di interrogazione la scuola e, dall’altro, con autentico utopismo progressista, flette la sua indagine nel senso del perseguimento di una cultura e una politica dei beni comuni, di cui la visione pedagogica che propone dovrebbe essere il volano e lo sfondo di significato.

Il pensiero di McClintock è estremamente sfaccettato, ricco di riferimenti, attraversato da letture ingegnose della storia della pedagogia (e della filosofia), e non si può certo ridurre alla mera perorazione dell’innovazione pedagogica attraverso l’uso delle tecnologie. In questo senso, ci si accosterà alle sue idee operando una brusca rastremazione della loro vastità di orizzonte e, financo, una lettura non caritatevole, nella misura in cui, ‘ritagliando’ solo alcune facce del suo prisma argomentativo complessivo, e

concentrandosi su quanto lo accomuna a Taylor, non si prenderà in considerazione il vero compimento della sua riflessione – la nozione di *formative justice* – nella quale sfocia il suo impegno di pedagogista teorico e di sperimentatore di nuove pratiche didattiche grazie alle tecnologie informatiche.

Ma, paradossalmente, per quanto segnata da un'ermeneutica in apparenza spericolata (che affianca autori portatori di *Weltanschauungen* divergenti su punti qualificanti), proprio l'identificazione di *pattern* argomentativi affini in studiosi per altri versi così differenti potrebbe contribuire a far individuare alcune delle ragioni profonde per le quali l'avvento della (possibilità della) *e-education* è apparsa come uno spartiacque nella storia dell'educazione.

Il punto di partenza e, insieme, cuore della riflessione di McClintock è la necessità di svincolare l'educazione (nel significato lato della parola inglese *education*) dalla scuola (*schooling*), smantellando un'equiparazione calamitosa per la comprensione di ciò che ne va in educazione. Per “scuola” McClintock intende una delle istituzioni principe della modernità in quanto “era della *enclosure*”, un termine che rinvia, da un lato, al fenomeno – occorso all'alba della modernità – di appropriazione dei terreni comuni (*commons*) da parte della borghesia mercantile e, dall'altro, a una *forma mentis* coincidente con quella promossa dalla stampa, una mentalità che procede attraverso lo stabilimento di confini e perimetri, che distinguono un dentro e un fuori (al fine di aumentare il controllo e la gestione dei fenomeni). Nella lettura di McClintock l'emergere delle tecnologie informatiche è allacciato a un superamento di tale *frame of mind* e a un recupero della logica e dell'*ethos* dei *commons* (in questo senso, come detto, la sua riflessione ha come approdo un orizzonte politico-sociale completamente opposto a quello di Taylor).

Tale transizione dall'*enclosure* a una ri-abilitazione post-moderna¹ dei *commons* è riassunta in una contrapposizione equiparabile alla summenzionata antitesi di “griglia” e “rete”: da una parte, c'è il moderno “*area mapping*”, che opera creando dominî conchiusi, che permettono la classificazione, comparazione e controllo dei membri in essi inclusi (si pensi all'organizzazione degli Stati-nazione, dei loro distretti, ma anche alla strutturazione degli allievi secondo classi di età etc.); dall'altra c'è il post-moderno “*place mapping*”, dove la localizzazione dei soggetti non avviene in virtù della loro appartenenza a una determinata area o dominio, bensì accade, *ha luogo* grazie alla rete di interazioni che essi intrattengono. Al posto

1 È opportuno specificare che il termine post-moderno (e, più in generale, il ‘vocabolario’ della post-modernità) non è di McClintock. Lo si è qui adoperato solo per segnalare che la sua proposta si presenta consapevolmente come discontinua rispetto ad alcuni moduli di pensiero del moderno.

della logica appartenenza-esclusione tipica dell'*enclosure*, subentra quella del *taking place*, dell'*aver luogo*, ossia di un accadere che si dà come nodo di incontro di relazioni e transazioni.

La scuola moderna è stata segnata dalla prima logica e, identificandosi *education* e *schooling*, l'educazione finiva per essere '*enclosed education*':

Le scuole racchiudevano le attività educative condotte da docenti, guidati dal curriculum con la sua estensione e sequenza, che agivano su gruppi di bambini, divisi per età ed altre caratteristiche. Gli educatori definivano esiti e postulavano cause; ed escogitavano resoconti di come le cause operavano e gli esiti venivano in essere. Virtualmente, ogni cosa che si doveva dire circa gli aspetti educativi della vita umana implicava la demarcazione di confini che racchiudevano il lavoro dell'istruzione, classificavano le caratteristiche salienti che i bambini dovrebbero manifestare e raggiungere all'interno degli spazi delle classi e per la durata della lezione. La conoscenza pedagogica consisteva nello sviluppare teorie che suggerivano strategie per trasformare causalmente caratteristiche date dello studente in altre che genitori, professionisti o pubblici ufficiali ritenevano desiderabili (McClintock, 2012, p. 43).

Tale impostazione era connessa anche alle limitazioni delle tecnologie disponibili (la stampa e il suo prodotto più significativo, il libro), laddove, con l'affermarsi delle tecnologie informatiche a inizio XXI secolo, tali condizionamenti declinavano, "rendendo tutte le risorse culturali accessibili a tutte le persone da qualsiasi luogo e in qualsiasi tempo. Ciò che prima la scuola poteva fare in maniera unica, può aver luogo in qualsiasi tempo e ovunque le persone facciano uso degli appropriati network digitali il che rappresenterebbe il contesto di una radicale trasformazione delle pratiche educative" (McClintock, 2012, pp. 137-138).

Il passaggio dall'*area mapping* al *place mapping* corrisponde a quello dalla logica della macchina alla logica dell'organismo e della vita, di cui parla Taylor sulla scia di Hegel. Non sorprenda questo accostamento: anche McClintock – come Taylor – costruisce la sua piattaforma concettuale rintracciandone gli incunaboli nelle discussioni a cavallo di XVIII e XIX secolo, fra Kant e Hegel. Lo Hegel non-sistematico, quello della *Fenomenologia dello spirito*, è una bussola per McClintock² perché questo testo è "una meravigliosa delucidazione dell'auto-organizzazione della mente e il concetto di *Aufhebung*, ad essa centrale, fornisce ancora una de-

2 Nel congegno argomentativo di McClintock un ruolo eminente è giocato da una specifica lettura della "Analogie dell'esperienza" della prima *Critica* kantiana, ma non si può indugiare in questa sede su tale aspetto.

scrizione illuminante delle fondamentali capacità umane, che emergono attraverso le interazioni con il sé e le circostanze e hanno luogo nella vita vissuta” (McClintock, 2012, pp. 106-107).

Inizia a delinearsi il modulo di pensiero comune a due autori così diversi, per tanti aspetti, come Taylor e McClintock: non solo entrambi diagnosticano un passaggio dalla logica della griglia (o *area mapping*) a quella della rete (o *place mapping*) ma leggono questa transizione combinando il ricorso alle più avanzate punte della ricerca scientifica (teorie del caos, delle catastrofi, della complessità e dei sistemi aperti auto-organizzanti) con una prospettiva storica che scorge i primordi della condizione del nostro tempo nella grande riflessione filosofica fra Kant e Hegel. Su questo sfondo l'accento sul ruolo 'liberatorio' delle nuove tecnologie – e sulla possibilità, se non di rimpiazzare completamente la scuola-università tradizionale, con il suo assetto segnato da lezioni e libri di testo, quanto meno di uno spostamento dell'asse di salienza delle pratiche educative – non è un cedimento a una retorica genericamente 'nuovista' ma è il tentativo di portare al concetto il proprio tempo anche nel campo dell'educazione.

Inoltre, entrambi gli autori introducono come centrale la nozione di emergenza. In particolare, McClintock si appella al concetto di “*educational emergence*” per contrastare l'idea di processo formativo veicolato dalla scuola come ‘*enclosed education*’: “In un mondo in cui le capacità di interazioni significative fossero le capacità più importanti nella vita personale e pubblica, l'educazione diverrebbe *più emergente e meno sequenziale* [...] L'idea di reti rimpiazzerebbe quella di contenitori, l'auto-organizzazione – *ossia lo studio, in termini più tradizionali* [c.vo mio] – sostituirebbe l'istruzione. La capacità di controllare un modo di interazione sarebbe più importante della quantità di informazione che una persona contenesse, sapendo prontamente richiamarla” (McClintock, 2012, p. 127).

È nel concetto di emergenza che il proposito di svincolare l'educazione dalla coincidenza con la scuola si realizza: “Per cogliere l'educazione, anteriormente a insegnamento e apprendimento, si deve iniziare con l'emergenza delle capacità umane che ha luogo nel vivere la vita” (McClintock, 2012, p. 128). Tale proposizione riassume tutti i concetti finora discussi (*aver luogo*, emergenza, logica della vita *vs* quella della macchina) e li presenta come antitetici al processo di insegnamento-apprendimento (in quanto tipico della scuola).

Prima di illustrare le ragioni di questa opposizione (e di indicare quale vocabolario pedagogico alternativo McClintock propone), è opportuno chiarire un punto direttamente connesso con la tematica principale del presente contributo: come nel caso di Taylor (ma con più solido tatto e profondità pedagogica), anche McClintock, almeno nella lettura in parte idiosincratica qui condotta, pare intendere le tecnologie digitali come un

veicolo privilegiato di una *didattica per l'emergenza educativa* e come il modo attraverso cui emancipare l'educazione dalla chiusura della scuola, dalla sua sequenzialità irreggimentata in dominî, tempi etc. nettamente separati, dalla sua 'meccanicità' che esclude i soggetti dalle reti delle loro relazioni e interazioni, attraverso le quali solamente le loro capacità umane possono fiorire grazie all'incontro vitale (e non 'scolastico') con le risorse culturali della loro società. La speranza è che le tecnologie digitali possano sviluppare dei sistemi che diano agli studenti dei *feedback* in tempo reale alle loro indagini, laddove

la maggior parte dei *feedback* a scuola sono troppo lenti e non utili rispetto all'emergenza educativa che ha luogo nelle vite degli studenti. 'Giusto-sbagliato', 'buono-cattivo', 'fa' in questo modo e non in quell'altro' – tutte queste istruzioni senza fine aiutano semplicemente lo studente a conformarsi ai rituali della scuola. [...] L'emergenza [ha] luogo ai margini del caos [...] e sono particolarmente utili i *feedback* che aiutano a sostenere gli studenti a far fronte alla difficoltà, al disorientamento e all'incertezza (McClintock, 2012, p. 154).

La didattica attraverso le nuove tecnologie, in quest'ottica, è la didattica che rompe un assetto comportamentistico che sarebbe proprio della scuola (in quanto *schooling*) e libera l'esploratività dei soggetti. In questo senso, essa verrebbe a realizzare le promesse del progressivismo pedagogico, che tante difficoltà avevano incontrato quanto alla loro attuabilità³ (per una problematizzazione di queste posizioni Cfr. Oliverio, 2016).

In questa visione (almeno nella interpretazione che qui se ne sta dando), ciò che è genuinamente educativo nella *e-education* antedata l'avvento delle tecnologie informatiche, che – opportunamente adoperate – consentono però di realizzare delle aspirazioni altrimenti condannate a rimanere sul piano della pura speculazione teorica. Di per sé non vi è una superiorità delle nuove tecnologie rispetto alle vecchie (McClintock, 2012, pp. 155 sgg.), ma le prime meglio supportano l'emancipazione dell'*education* dalla morsa dello *schooling* e dalla sua *enclosure*.

Con mossa suggestiva, McClintock non cede a futurismi tecnolatri ma, nel valorizzare il significato delle tecnologie digitali per l'emergenza educativa, ripropone una nozione antica e di grande lignaggio pedagogico, quella di *studio*, in antitesi al vocabolario del processo insegnamento-apprendimento, che domina la teoria della scuola. Con appena un grano di torsione esegetica si può asserire che McClintock pare suggerire che le tecnologie

3 Per una problematizzazione di queste posizioni, cfr. Oliverio, 2016.

digitali possano *dar luogo* a pratiche di studio accordate ai tempi e ritmi dell'emergenza educativa (nell'accezione detta), laddove la scuola – per la struttura stessa del suo dispositivo – tendenzialmente le esclude.

Sarebbe semplificatorio affermare che la grande opposizione che plasma il pensiero di McClintock – quella fra studio e istruzione (fin dal fondamentale McClintock, 1971) – sia da lui associata, con una corrispondenza rigida, a quella fra *e-education* e scuola, ma certamente la scuola in quanto *schooling* è da lui letta come fundamentalmente 'istruzionale', mentre le tecnologie e le reti digitali paiono promettere almeno la possibilità di riattivare le potenzialità dello studio.

La riflessione sulla *e-education* culmina così in una interrogazione sullo *studio* come vocabolario più adeguato per rendere conto della emergenza educativa ed è su tale questione che ci si concentrerà, in conclusione, interrogandosi se davvero sono le nuove tecnologie a fornire quel posto dello studio (*a place for study*) (McClintock, 2012, cap. 6) che il pedagogista statunitense auspica, ossia l'ambito in cui lo studio possa *aver luogo*.

3. Un posto per lo *studenting*

L'approdo di McClintock è, per molti versi, in sintonia con le più recenti riflessioni pedagogiche di Michel Serres (2012). Benché quest'ultimo non mobiliti esplicitamente tali nozioni, egli ha di mira una contrapposizione analoga a quella fra studio e istruzione e, più radicalmente di McClintock (ma anche di Taylor), sembra auspicare un abbandono della scuola (mero polo istruzionale) in favore della proliferazione degli schermi e delle reti cui connettono. Per il pensatore francese, se la scuola ci sembra ancora brillare di un significato pedagogicamente insostituibile, è esclusivamente per una luminosità analoga "a quella delle costellazioni di cui gli astronomi ci insegnano che sono *già morte da moltissimo tempo*" [c.vo mio] (Serres, 2012, p. 24⁴).

In questo senso, sia pur con le proprie categorie, Serres rappresenta l'acme della traiettoria qui tracciata: se si vogliono riattivare le potenzialità del discorso dello studio, invocato da una parte importante del dibattito contemporaneo (Ruitenberg, 2017), dobbiamo immaginare un indebolimento drastico (un abbandono?) del dispositivo scolastico? È esso condannato a incorrere negli esiti comportamentistico-istruzionali che in maniera diversa ma convergente Taylor, McClintock e Serres gli imputano?

Nel denunciare l'angustia del vocabolario dell'insegnamento-apprendi-

4 Per una problematizzazione di tale posizione cfr. Oliverio, 2020b.

mento, sia perché colluso con la *learnification* (Biesta, 2006, 2010) sia perché veicola una comprensione della loro relazione come un nesso di causa ed effetto, Biesta ha evocato – in maniera apparentemente paradossale – l’esigenza di un *teaching without learning* (Biesta, 2017a) e richiamato una diversa considerazione dell’insegnamento, nell’orizzonte della nozione di studio (Biesta, 2017b): ciò cui l’insegnamento, rettamente inteso, mira non è l’apprendimento ma esso è strutturalmente accoppiato a quello che Fenstermacher (1986) chiama “*studenting*”.

Lo slittamento terminologico, che qui sarà appropriato in modo autonomo, è meno specioso di quanto possa a tutta prima sembrare: decenni di *koiné costruttivista* (Corbi, Oliverio, 2013) fanno apparire la nozione di apprendimento come imprescindibile e invalicabile e offuscano il fatto che apprendimento non è termine originariamente pedagogico (bensì psicologico), indica un processo individualistico, senza un necessario riferimento a una relazione e a questioni di finalità (Biesta, 2010), ed è colluso con una logica della nuda vita e della sopravvivenza (Masschelein, 2001), in quanto distinta dal discorso della buona vita e della cura di sé (quest’ultimo, invece, genuinamente e originariamente pedagogico: cfr. Oliverio, 2020a). L’idea di *studenting*, come qui la si intende, rinvia invece non solo a una pratica squisitamente pedagogica (quella dello *studio*), che ha come fine una fioritura della personalità e non la mera sopravvivenza (ossia, in termini meno drammatici, l’adattamento all’ambiente, cui l’apprendimento è in ultima istanza orientato), ma rimanda anche, e *costitutivamente*, a una relazione educativa.

Su questo sfondo, il punto che si vuole argomentare è che, pur ammettendo con McClintock⁵ che le tecnologie digitali consentano di liberare l’educazione dall’equivalenza con la scuola (in quanto marcata dal processo di insegnamento-apprendimento) e dischiudano (non esclusivamente ma in maniera più promettente delle pratiche scolastiche) un posto per lo studio, ciò non implica che siano meglio attrezzate a promuovere lo *studenting*, che, invece, continuerebbe a trovare nell’aula scolastica un luogo in cui accadere in maniera eminente.

Benché certamente ancorato nel vocabolario dello *studio* (e gravitante nella sua orbita), lo *studenting* non è il mero studiare (che può, e forse deve, essere solitario), ma è quella forma di studio che si costruisce all’interno di una relazione con un insegnamento e che può avere sì esiti in termini di apprendimento (i *learning outcomes* del discorso dominante)⁶ ma non ac-

5 È appena il caso di sottolineare che non si sta accogliendo tale conclusione ma la si sta ‘concedendo’ perché l’interesse dell’argomentazione punta in altra direzione.

6 È opportuno precisare che Fenstermacher, nonostante l’acuta innovazione terminologica, rimane all’interno del vocabolario dell’apprendimento perché pensa lo “*studenting*” in

quista il suo senso (= significato e direzione) da essi ma dall'*incontro con un'alterità*, grazie a cui il soggetto emerge *alle* (sue) potenzialità⁷.

Per adottare una raffinata distinzione di Biesta (2014), quella fra *learning from* e *being taught by*, l'insegnamento in quanto accoppiato all'apprendimento è ridotto alla possibilità che il soggetto possa apprendere dal docente, che è quindi esperito come una risorsa cui attingere per procedere alla costruzione e revisione dei propri quadri categoriali e schemi di significato (secondo il vocabolario tipico del costruttivismo). In questa accezione la relazione con il docente non è l'incontro con un'alterità ma con una delle componenti dell'ambiente, nell'interazione con le quali il soggetto sviluppa capacità sempre più sofisticate di *coping* e adattamento.

Nel *being taught by*, nel ricevere un insegnamento (etimologicamente: nell'essere 'segnati'), si ha invece l'esperienza di una *trascendenza e resistenza*, di qualcosa che eccede i propri circuiti di comprensione e può essere in attrito con i propri orizzonti di attesa, di qualcosa che invita a un superamento di essi e non alla loro mera ricostruzione. Si tratta dell'esperienza dell'essere affetti da, dell'essere interpellati da ed esposti a qualcosa che è 'fuori' dall'orbita dei propri saperi e viene incontro come alieno, altro, persino strano. È quella che Michael-Wolff Roth (2011), nella sua potente critica al concezione costruttivista dell'apprendimento, definisce *passibility*, argomentando che l'aver eliso tale dimensione, enfatizzando solo l'*agency* epistemica dei soggetti, impedisce al costruttivismo di pensare l'apprendimento del radicalmente nuovo. Come nota Roth, "la vul-

quanto a questo finalizzato. Qui, invece, con Biesta, ma sviluppando autonomamente alcune sue intuizioni, si pensa alla nozione di "*studenting*" come radicata in un vocabolario alternativo a quello dell'apprendimento, per quanto poi, nella pratica, "*studenting*" e "apprendimento" siano connessi. Detto altrimenti: lo "*studenting*" è il correlato dell'insegnamento nella misura in cui questo viene pensato all'interno di una riflessione genuinamente pedagogica sull'educazione, laddove l'apprendimento si associa all'insegnamento a partire da un concezione in ultima istanza biologico-psicologica (con il risultato che il fenomeno dell'insegnamento viene fondamentalmente 'mancato', circostanza di cui la nozione costruttivista di "facilitazione dell'apprendimento" è un buon indice).

- 7 Per emergere *alle* potenzialità si intende un movimento che non è la mera realizzazione delle potenzialità del soggetto (si pensi al discorso sui talenti individuali e alle pratiche di personalizzazione degli apprendimenti che su di esso si edificano) ma l'*aver luogo* di una scoperta di possibilità che solo nell'incontro con l'altro si attua. Benché i due movimenti non siano irrelati, il secondo rimane nell'orizzonte del linguaggio dell'apprendimento (in ultima istanza psicologico, come su accennato), il primo invece cerca di dare una lettura squisitamente pedagogica dell'emergenza educativa. Si potrebbe argomentare che la prevalenza del linguaggio dell'apprendimento nel dibattito pedagogico degli ultimi anni a livello internazionale ha condotto a privilegiare il secondo senso e a non tematizzare pienamente il primo. È tema, questo, che meriterebbe ben altro approfondimento di quello che una nota rende possibile.

nerabilità *precede* il conoscere [...] La passività è l'esperienza originaria che non solo rende possibile l'agentività ma parimenti l'accompagna" (Roth, 2011, p. 18)⁸. È appena il caso di sottolineare come non si stia invocando un ritorno a pratiche educative-didattiche passivizzanti o torvamente trasmissive, ma si intende solo indicare una dimensione della relazione educativa insegnante-studenti che sfugge al linguaggio dell'apprendimento ed è, invece, accostabile con quello dello studio, o, meglio, dello *studenting*.

È da notare che questa dimensione è estranea a Taylor, la cui valorizzazione della "personalizzazione di massa" che la *e-education* renderebbe possibile (e che equipara, significativamente, al passaggio di potere al consumatore) rientra totalmente nella logica dell'apprendimento in quanto collusa col discorso della nuda vita e del circuito produzione-consumo.⁹ E anche McClintock, pur con il suo straordinario tatto pedagogico, non la coglie a pieno, nella misura in cui punta sì nella direzione di un oltrepassamento della logica insegnamento-apprendimento verso il recupero dello studio, ma non mette a tema il legame fra insegnamento e studio, e quella piega particolare dello studio qui chiamato *studenting*.

Non è un caso che, in assenza della consapevolezza di tale dimensione, le tecnologie digitali possano apparire come foriere di una nuova, emancipata, forma di educazione e non si riescano a individuare pienamente i loro limiti (anche quando non si ceda a entusiasmi tecnolatri). Con la sua raffinata fenomenologia delle differenze fra pedagogie *on-line* e *off-line* Norm Friesen (2011) ci offre una chiave per comprendere come tale discorso sia intimamente legato all'imprescindibilità dell'aula come luogo dello *studenting*. Infatti, solo la presenza corporea e inter-corporea consente un incontro dell'alterità in quanto alterità e l'esperienza di quella che, con un adattamento dell'espressione keatsiana, egli definisce "*negative capability*", ossia "la capacità di essere ricettivi, aperti e disponibili. Essa si riferisce alle capacità che vengono in primo piano non nell'azione e comunicazione aperte ma in contesti in cui, inazione, riserbo o reticenza sono importanti" (Friesen, 2011, p. 158).

Friesen esemplifica, attraverso un'accurata riflessione pedagogica sul silenzio, la differenza fra l'aula "in cui un ritrarsi reticente può essere un atto pedagogico prezioso in e di per se stesso" e l'esperienza *on-line* in cui i silenzi

8 Per una discussione di tali posizioni e un loro sviluppo alla luce di una versione attuale dell'eschileo *πάθει μάθος*, cfr. Oliverio, 2019.

9 Masschelein (2001, p. 2) ha magnificamente argomentato che "il discorso della società dell'apprendimento è allo stesso tempo effetto e strumento della vittoria di *animal laborans*", nell'accezione che Hannah Arendt dà a questa espressione, ossia del processo di produzione e consumo legato al piano della vita solo biologica.

sono problematici (e la loro valenza pedagogica occultata) “e in cui non è possibile o agevole distinguere fra la presenza passiva e la semplice probabilità dell’assenza” (Friesen, 2011, p. 158). Ma analoghe notazioni potrebbero svolgersi in riferimento ad altri aspetti, quali ad esempio il valore della tergiversazione e della interruzione nelle pratiche educative (Brunstad, Oliverio, 2019), che non sono facili a darsi (se pur possono darsi) in contesti *on-line*.

Come si è visto nel § 1, Roncaglia ha avvertito che quello che si è avuto durante il *lockdown* è stato un uso sbagliato di tecnologie sorte per essere adoperate in altri modi. Alla luce dell’argomentazione qui condotta, potremmo suggerire che gli strumenti digitali possono accordarsi a una didattica orientata all’apprendimento e anche, a concordare con McClintock, a una riscoperta dello studio, ma sono inadatti per l’allaccio insegnamento-*studenting*, troppo spesso cancellato dal discorso dominante, focalizzato su insegnamento-apprendimento, ma ben presente ogniqualvolta *ha luogo* un’esperienza scolastica significativa. Se il disagio sperimentato con la didattica a distanza – e non si parla dei malfunzionamenti tecnici o delle imperizie personali – fosse servito a innescare una problematizzazione del modo in cui pensiamo l’evento educativo a scuola, essa avrebbe conseguito un risultato forse non meno importante di quello di aver scongiurato che il *lockdown* ‘infartuasse’ in modo irreparabile l’anno scolastico 2019-2020.

Nota bibliografica

- Biesta G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2017a). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Biesta G.J.J. (2017b). The Passion of Education: On Study, Studenting, Doing and Affection. In C.W. Ruitenberg (ed.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York-London: Routledge. Kindle edition.
- Böhme J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur*. Bad Heilbrunn: Julius Klunhardt.
- Bonomi A. (2020). Introduzione. M. Tuzzolino, *I giovani e la crisi del Covid-19: Prove di ascolto diretto*. Cagliari: Arkadia. Kindle edition.
- Brunstad P.O., Oliverio S. (2019). “Cunctando restituit rem”: Teaching, Grown-Up-Ness and the Impulse Society. *Studies in Philosophy and Education*, 5, 569-575.
- Cambi F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Corbi E., Oliverio S. (2013). L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale: la *koiné* costruttivista e le ragioni del realismo in pedagogia. In E. Corbi, S. Oli-

- verio (eds.), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 11-19). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fenstermacher G. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Friesen N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen. Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York: Peter Lang.
- Friesen N. (2017). *The Textbook & the Lecture*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. Kindle edition.
- Masschelein J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 1, 1-20.
- McClintock R. (1971). Toward a Place for Study in a World of Instruction. *Teachers College Record*, 2, 161-205.
- McClintock R. (2012). *Enough. A Pedagogic Speculation*. New York: The Reflective Commons.
- Oliverio S. (2016). L'aut-aut dell'innovazione pedagogica. Prospettive e cautele deweyane sulle nuove tecnologie in educazione. In L. Bellatalla (ed.), *Ricostruzione educativa* (pp. 77-94). Roma: Anicia.
- Oliverio S. (2019). Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell'apprendimento. "Passibilità", esperienza ed educazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, 489-515.
- Oliverio S. (2020a). Beyond Learning, back to the Care of the Soul? Socrates, Plato and the 'Worldward' Movement of Education. In K. Stemhagen (ed.), *Philosophy of Education Society Yearbook 2019*, 260-272.
- Oliverio S. (2020b). The End of Schooling and Education for 'Calamity'. *Policy Futures in Education*, 2, 922-936.
- Roncaglia G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Roma-Bari: Laterza. Kindle edition.
- Roncaglia G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Roma-Bari: Laterza. Kindle edition.
- Roth W.-M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht-Heidelberg-London, New York: Springer.
- Ruitenbergh C.W. (ed.) (2017). *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York-London: Routledge.
- Serres M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Manifestes Le Pommier.
- Taylor M. (2005). *Il momento della complessità. L'emergere di una cultura a rete*. Torino: Codice.
- Tuzzolino M. (2020). *I giovani e la crisi del Covid-19: Prove di ascolto diretto*. Cagliari: Arkadia. Kindle edition.
- Vansielegheem N., Vlieghe J., Zahn M. (eds.) (2019). *Education in the Age of the Screen. Possibilities and Transformations in Technology*. New York and London: Routledge-Taylor & Francis Group.

Compagni di scuola nel cinema britannico e italiano del secondo dopoguerra: due esempi per uno studio storico-comparativo

Schoolmates in British and Italian post-war cinema: two examples for a historical-comparative study

Irene Papa

Università degli Studi di Roma Tor Vergata

*The products of cultural industry may constitute an important documentary resource for a critical-historical study aiming at a rigorous contextualization of educational phenomena. Starting from this assumption, this paper proposes a comparative analysis of two movies depicting figures of young schoolmates in the post-war years: *The Guinea Pig* (1948), produced and directed by the Boulting brothers and set in an English public school; and *Amici per la pelle* (1955), directed by Franco Rossi and set in an Italian middle school. The aim of this study is to investigate the ideological relevance of these figures in relation to the historical and cultural context in which they have been constructed.*

Keywords

comparative education, history, youth, cinema, ideology

I prodotti dell'industria culturale possono costituire un'importante risorsa documentale per uno studio storico-critico orientato a una contestualizzazione rigorosa dei fenomeni educativi. A partire da questa idea, il contributo propone l'analisi comparativa di due film focalizzati su specifiche figure di compagni di scuola negli anni del secondo dopoguerra: *The Guinea Pig* (1948), prodotto e diretto dai fratelli Boulting e ambientato in una Public School inglese, e *Amici per la pelle* (1955), diretto da Franco Rossi e ambientato in una Scuola Media italiana. Il fine ultimo dello studio è intercettare il significato ideologico delle figure di adolescenza mostrate nei film e considerate in relazione al contesto storico-culturale in cui sono state costruite.

Parole chiave

educazione comparata, storia, gioventù, cinema, ideologia

1. Lo spettacolo della gioventù

Cuore di una società che si progetta, bambini e adolescenti sono fatti oggetto di rappresentazioni sociali rivelatorie delle aspirazioni adulte, che molto hanno a che fare con un dato ordine sociale, con i suoi antagonismi interni e, più in generale, con le inquietudini che lo attraversano (Ariès, 1989; Cunningham, 1997).

Sul piano retorico, in particolare, la giovinezza appare spesso privata del suo presente (Madrussan, 2017), inquadrata in modelli di conformismo e devianza che ne hanno segnato profondamente la storia sulla scorta di una natura che, in verità, non era altro che un costrutto sociale legato a una prospettiva di classe (Gillis, 1981). Strategicamente contesa tra egemonie differenti, essa trova i suoi modelli anche nei discorsi dell'industria culturale che ne hanno offerto delle immagini specifiche. Ne è un esempio il cinema delle origini, che all'infanzia ha dedicato ampio spazio sia nel contesto della Gran Bretagna vittoriana (Lebeau, 2008) sia in quello dell'Italia post-unitaria (Mazzei, 2014; Alovisio, 2018). In questa sede, si propone una riflessione storico-comparativa che guarda proprio ai film come a una precisa tipologia di fonte che molto può suggerire a proposito degli antagonismi sociali e dei valori affermati in una data società. In questo quadro, il film sarà inteso come una "messa in scena sociale" che, pur prodotta e abilitata nell'ambito dell'ideologia dominante, non sempre vi aderisce *in toto*, anzi può sollevare contraddizioni e contestazioni costituendosi come spazio di lotta politica e culturale (Sorlin, 1979). Ecco perché lo storico francese delle *Annales* Marc Ferro ha affermato che "anche se sorvegliato, un film testimonianza", talvolta giungendo anche a ridicolizzare i discorsi di dirigenti e istituzioni (1980, pp. 99-100). Mai neutrali in quanto luogo di manipolazione simbolica, le rappresentazioni cinematografiche possono essere considerate alla stregua di quegli "spazi costruiti" a partire dai quali è possibile ripensare storicamente l'educazione e i suoi orizzonti culturali e ideologici (Calvetto, 2019).

L'analisi proposta riguarderà determinate figure della giovinezza così come emergono nel cinema italiano e britannico del secondo dopoguerra in relazione a un luogo canonico dell'educazione: la scuola. Oltre ad analizzare la rappresentazione nei suoi giudizi impliciti sulla gioventù e nel ruolo strumentale ch'essa può giocare in una particolare espressione ideologica, si cercherà anche di osservare il rapporto in atto tra due "Apparati Ideologici di Stato" – il cinema e la scuola – fondamentali nella "riproduzione dei rapporti di produzione" (Althusser, 1976, *passim*).

In sintesi, la comparazione qui tentata concepisce il suo oggetto – i giovani – in ottica critica, ovvero nel più ampio panorama di lotte politiche e antagonismi sociali (Apple, Au, 2009), e nei prodotti artistici e culturali

intravede lo svolgimento di un discorso inevitabilmente ancorato alle relazioni di potere e ai modelli educativi circolanti in una data società (Rust, 1991; Larsen, 2009; Dussel, 2013).

2. *The Guinea Pig*: lo spettacolo di un dibattito

Tratto dall'omonima opera teatrale del 1946 di Warren Chetam Strode, *The Guinea Pig* è stato realizzato nel 1948, ed è il frutto della collaborazione tra la *Pilgrim Pictures*, una casa indipendente fondata da Del Giudice – e i fratelli Boulting: John – produttore – e Roy – regista dell'opera.

Ambientati in una *public school*, l'opera teatrale e il film ottengono un grande successo, e ciò è in parte dovuto al fatto che si inseriscono nel più ampio dibattito sull'istruzione, che durante gli anni del conflitto mondiale è stata al centro delle politiche di ricostruzione del dopoguerra e delle grandi aspettative di giustizia sociale nutrite dalla maggior parte della popolazione britannica. Lo sforzo bellico contro un nemico esterno comune, infatti, ha alimentato un nuovo spirito nazionale, accompagnato dall'illusione di una società in cui le barriere tra classi sociali andavano sgretolandosi (Lowe, 1988, p. 5). Così, il sogno di una società più giusta ha generato aspirazioni legate a una migliore qualità della vita e a maggiori opportunità di ascesa sociale.

In questo clima, l'istruzione assume un'importanza strategica. Sono gli anni in cui R. A. Butler – conservatore liberale divenuto presidente della *Board of Education* nel 1941 – è impegnato in un progetto di riforma scolastica volto a soddisfare diversi gruppi dagli interessi contrastanti. Tuttavia, anziché una misura autenticamente egualitaria, il risultante *Butler Act* del 1944, col suo sistema statale tripartito e altamente selettivo, è parso per lo più come un'abile gestione dello *status quo*, frutto di una strategia ideologica perseguita da una minoranza elitaria, soprattutto nell'elaborazione dei parametri che hanno regolato l'accesso all'istruzione secondaria (Batteson, 2010). La legge, inoltre, lasciava irrisolta la questione dell'istruzione privata offerta dalle *public schools*, nonostante l'istituzione nel '42 del *Fleming Committee*, incaricato di proporre delle linee di azione volte a una integrazione delle scuole private con il sistema scolastico statale. Anche in questo caso, più che essere espressione di una autentica volontà di riforma, l'origine del comitato risponde a esigenze conservatrici, e può essere considerata il frutto di una lunga fase di cogitazioni sui modi in cui garantire il futuro di queste istituzioni (Hillman, 2012), che già negli anni '30 vivono una fase di profonda crisi reputazionale ed economica (Simon, 1999², pp. 31-45). Il *Committee* porta alla pubblicazione del *Fleming Report*, che indicava la possibilità – non il dovere – di riservare il 25% dei posti ad allievi meno abbienti che

vi avrebbero avuto accesso mediante un sistema di borse di studio erogate dalle autorità locali. Il *Report* vede la luce soltanto pochi giorni prima dell'approvazione definitiva della legge. Così, l'istruzione privata resta svincolata dal piano generale di riforma strutturale del sistema scolastico.

Se nel *Butler Act* le *public schools* non trovano un'ampia trattazione, è a teatro e al cinema che la questione trova un'estesa visibilità. D'altronde ciò non stupisce affatto: le *public schools* sono istituzioni di lunga durata, troppo importanti sul piano dell'immaginario collettivo per passare sotto relativo silenzio nel generale clima di grandi aspettative del dopoguerra. Ne è prova il fatto che *The Guinea Pig* si inserisce nella tradizione di un genere britannico ben preciso: quello della *public school story*. Inaugurato dal romanzo di Thomas Hughes, *Tom Brown's School Days* e divenuto assai popolare tra il XIX e il XX secolo, si è presto affermato anche sul grande schermo, al punto che per il cinema britannico, almeno fino alla metà degli anni '50, l'educazione è quella delle *public schools* (Aldgate, Richards, 2009³, p. 116).

Il genere non è mai una convenzione narrativa a-storica, né è ideologicamente neutro. Esso è intimamente legato alle relazioni di potere istituzionalizzate e socialmente approvate in un dato periodo storico, ed è uno degli strumenti con cui le ideologie dominanti sono spesso riprodotte e trasmesse (Threadgold, 1989). E la *public school story* è esattamente il genere di narrazione che ha diffuso l'*ethos* di queste scuole al di là delle loro mura inaccessibili ai più, proponendo un'immagine idealizzata dell'istituzione e della gioventù che in essa vi si forma. Tuttavia il genere si è imbattuto anche in diverse critiche, per esempio da parte di Orwell, che nel 1943 vede il dominio della *public school story* come un'astuta strategia della stampa conservatrice per ammalare i giovani della *working-class* e smorzare in questo modo l'antagonismo di classe (Brooke-Smith, 2019, p. 63).

Per un verso, il film dei fratelli Boulting rimane piuttosto fedele all'impianto formale del genere: un ragazzo lascia il suo ambiente familiare per entrare in un mondo chiuso, dove la sua esperienza scandita da un rigido sistema autoritario e gerarchico si rivela inizialmente alquanto crudele. Il giovane non manca di assumere atteggiamenti ribelli, presto corretti in modo tale da aderire al tipo ideale del *gentleman* chiamato a esercitare la sua *leadership* nel mondo più vasto della società civile. Malgrado il traumatico percorso vissuto in un ambiente autoritario, quando il giovane lascerà l'istituzione non potrà fare a meno di provare per la sua scuola una sorta di devozione.

Tuttavia, il film *The Guinea Pig* devia rispetto ai canoni del genere, introducendo il tema della differenza di classe. In questo caso, infatti, a varcare la soglia di una *public school* è Jack Read, un quindicenne proveniente da una scuola elementare statale cui è stata concessa una borsa di studio proprio secondo le indicazioni del *Fleming Report*, nel film esplicitamente richiamato più volte.

Il personaggio di Jack si definisce nella sua alterità rispetto ai compagni: a differenza degli altri, non ha frequentato una *prep school*, bensì una scuola statale a Walthamstow *between a gaswork and a cemetery*, in un'area a Nord-Est di Londra tipicamente associata alla *working-class*.

Mr Hartley, professore di latino saldamente ancorato alla tradizione e fermo oppositore del *Fleming Report*, vede e definisce il ragazzo soprattutto in relazione alla sua estrazione sociale (*How are you going to mix a boy whose father is a general with the boy whose parents keep a grocer's shop?*) e ricorre spesso alla formulazione *boys like Read*, a rimarcare che Jack non rappresenta soltanto se stesso, ma uno specifico gruppo di giovani: *A boy with that background is always an uncertainty; I don't propose to have any boy like Read in my house; a boy like that will always revert back!* Tuttavia, secondo Mr Lorraine, l'insegnante di inglese favorevole all'esperienza, *boys are very malleable creatures*, e in quanto tali è giusto dar loro una *chance*. Segnato dalla guerra, che lo ha reso storpio, Mr Lorraine appare come il portavoce delle aspettative di ascesa sociale che proprio dalla guerra erano emerse. Quella del "bambino malleabile", inoltre, è un'importante figura del pensiero borghese sull'infanzia emersa a cavallo tra il XVI e il XVII secolo, quando una nuova élite in ascesa esprime la sua volontà di riscatto sociale dismettendo l'importanza dei nobili natali e pronunciandosi in favore di un'altra, vera nobiltà: quella derivante dall'educazione, intesa nel suo valore di istruzione e di apprendimento delle buone maniere per farsi strada nella società (Smith, 2014, pp. 86-93).

Jack è lo stereotipo del *working-class boy* e i suoi modi appaiono inopportuni tanto agli occhi di Hartley quanto agli occhi dei compagni, che lo deridono per il suo accento e per la sua totale mancanza di disciplina, definendolo uno *street-oik*.

La differenza di Jack emerge nel suo modo di mangiare, nel suo linguaggio, nei suoi gusti. Questi, poi, appaiono particolarmente oltraggiosi quando il ragazzo esprime ammirazione per l'abilità del padre nel *football*. Infatti, come commenta un suo compagno: *No decent chap talks about soccer at a rugby school, do they?* La sua ingiuriosa estraneità raggiunge il culmine alla *Founder's Ceremony*, quando Jack rifiuta di inchinarsi per tre volte davanti alla statua di Henry VIII: la cerimonia gli appare ridicola, uno stupido pretesto per *kicking up the arse*, espressione che nel cinema britannico è accettata per la prima volta proprio in questo film per marcare la differenza di classe (Glynn, 2016, p. 117).

Nella seconda parte del film, tuttavia, Jack ha già acquisito le caratteristiche che contraddistinguono un vero *public schoolboy*: postura eretta, pacatezza nei modi, autocontrollo e distacco emotivo. Nella sequenza del ritorno a casa per le vacanze di Natale, sono questi gli attributi che segnano la distanza tra il giovane e i genitori e gli amici di sempre. Ora è tra i suoi che Jack risulta diverso.

Il giovane è deciso a adattarsi alla sua vita scolastica, anche grazie al persuasivo discorso di Mr Lorraine, che elogia il genere di educazione impartita alla Saintbury e che alle proteste di Jack sullo snobismo dei compagni risponde: *Well, they're not. They've just been born in a different environment, that's all. It's quite likely they think you're snob!*

Al termine del film il protagonista risulta perfettamente integrato, rispettoso della tradizione e riconoscente verso i suoi maestri. Il finale è del tutto conciliante e l'orientamento dei fratelli Boulting – entrambi educati in una *public school* – era già deducibile dalle primissime immagini del film: l'edificio della scuola in tutta la sua imponenza inquadrato dal basso e un ragazzo che avanza con passo solenne e si inchina rispettosamente davanti alla statua del fondatore.

3. *Amici per la pelle*: un'amicizia 'ordinaria'?

Il film *Amici per la pelle* (1955) è stato diretto da Franco Rossi e prodotto dalla società statale italiana Cines nell'ottica di realizzare un film “destinato alla gioventù”. Da una lettera della Cines inviata il 23 febbraio 1955 alla Presidenza del Consiglio dei Ministri¹, si apprende che la stesura del soggetto è avvenuta sulla base di un'ampia collaborazione tra sceneggiatori, regista, insegnanti e ragazzi. Anche nell'ottica di avviare una salda produzione cinematografica esplicitamente rivolta ai giovani, si è tentato di sondare i gusti dei ragazzi dell'epoca in tema di spettacoli e capire quali fossero i loro pensieri riguardo alla loro vita.

Dalla consultazione diretta di circa 200 ragazzi è emerso che la fascia di età compresa tra gli 11 ai 15 anni preferiva generi “adulti”, polizieschi e avventurosi, e avrebbe gradito delle storie aventi per protagonisti i loro coetanei alle prese con i problemi della vita quotidiana. I giovani hanno manifestato altresì “una decisa avversione per i film tratti da vecchie e patetiche storie intrise di più o meno dolciastra retorica”; “gli argomenti ottocenteschi, che tanto piacciono ai grandi, non sembra destino alcun interesse nei ragazzi di oggi”. Sulla scorta di questi risultati, e in seguito alla lettura di alcuni temi assegnati dalla direzione di quattro scuole romane ad allievi della terza media, sceneggiatori e regista hanno optato per quella che era emersa come una questione chiave nell'esperienza dei ragazzi: l'amicizia, “con i suoi inevitabili contrasti” e così come nasce nella “ordinaria vita dei ragazzi tredicenni”.

1 I documenti cui si farà riferimento in merito alla produzione del film sono conservati presso l'Archivio Centrale dello Stato – Direzione Generale Spettacolo, busta 125 – CF 2142.

Il film che ne è risultato è stato selezionato per la XVI Mostra Internazionale d'arte cinematografica di Venezia, in occasione della quale è stato insignito del Premio OCIC (*Office Catholique International Cinématographique*) per la rappresentazione di “una solida amicizia malgrado le esigenze di due caratteri differenti” (D'André, 1955, p. 31).

L'opera narra l'evolversi del legame tra due ragazzi, Mario e Franco, che fanno conoscenza tra i banchi di scuola e cominciano a frequentarsi assiduamente.

Il film introduce per prima la figura di Mario, fin dalle prime scene mostrato come un “furbetto”: bugiardo in generale, egocentrico coi compagni e arrogante nei confronti di Franco, il nuovo compagno che ha occupato il suo banco. Contrariato, Mario innesca un conflitto che mostra allo spettatore una prima differenza tra i due. Infatti, alla richiesta di spiegazioni in inglese da parte dell'insegnante, Mario si agita e non riesce a esprimersi, contrariamente a Franco, dotato di autocontrollo e di una perfetta padronanza della lingua straniera. Così, il primo incontro tra i due avviene nel segno della differenza, che a partire dall'aspetto fisico si articola su più piani: comportamenti, gusti, ambiente familiare e ricchezza materiale.

Mario è brunetto, scapigliato e irrequieto, mostra una certa intraprendenza nel corteggiamento delle ragazze e appare sciolto nelle relazioni coi pari. Appartiene alla piccola-media borghesia italiana, è figlio di un ceramista che ha avviato una modesta impresa artigianale e vive insieme ai suoi genitori e alla sorella più piccola in una casa confortevole, arredata con divani, librerie, sculture e ceramiche. Appare come un vero e proprio artista della bugia: nega candidamente le evidenze, indossa il distintivo del raduno vespistico per fare colpo sui compagni e sulle ragazze ma non sa andare in vespa, ed è talmente abile a mentire che si propone di svolgere anche il tema di Franco.

Franco è basso, biondo e dai lineamenti dolci, quasi angelici, impeccabile nel portamento e nell'abbigliamento: capelli pettinati, camicia e cravatta, fa il baciamano e si alza in piedi ogni volta che entra una donna nella stanza in cui si trova. È orfano di madre e figlio di un console sempre in viaggio per lavoro. Afferma di essere stato educato in un collegio inglese, e difatti sfoggia i modi di un piccolo *gentleman*. Non vive in una casa, bensì in un lussuoso albergo romano, dove tra musica classica e voci francesi di sottofondo ordina al cameriere “il solito pomodoro”, dal quale Mario, invece, sarà disgustato. È piuttosto ombroso e malinconico, privo dell'accesa vivacità tipica di Mario.

Il legame tra i due scorre lungo il filo di un'ambiguità costante dalla duplice sfumatura.

Franco fa amicizia soltanto con Mario, nei confronti del quale prova una grande ammirazione. Gli sguardi che gli rivolge sono carichi d'intensità,

al punto che, come diversi critici hanno commentato, la rappresentazione appare più “un dramma d’amore tradito che una storia di compagni di scuola, e in effetti dell’amicizia sentimentale quasi ogni scena mostra caratteristiche tipiche” (Pesce, 1978, pp. 16-17). Senza contare che Franco pare segnato da una certa ambiguità già a partire dalla scena dell’appello, quando l’insegnante si sbaglia e chiama: “Petrocinetti Franca”.

Quanto a Mario, invece, il rapporto col compagno appare marcato da una costante invidia materiale. Franco possiede oggetti simbolo di ricchezza che innescano in Mario un desiderio di rivalsa attraverso i dispetti o la competizione. I due prendono a vedersi spesso e, in fondo, ciò a Mario non dispiace. È come se frequentare Franco gli offrisse l’opportunità di essere partecipe del suo prestigio sociale. Quando si trova negli ambienti dell’amico, spesso indugia sui suoi oggetti o giocherella con le sue cose, come gli ultimi modellini dei bus inglesi o il suo prezioso orologio *carillon*. Affascinato da tanta opulenza, Mario non vuole essere da meno, e così, quando presenta a Franco l’azienda di suo padre, parla di industria, e di “roba da milioni e milioni”, in evidente contrasto con le apparenze. Più si frequentano, più Mario tende a emulare l’amico, inizia a portarsi appresso il pettine e desidera andare a scuola con “l’abito nuovo”.

Mario tenta di competere anche sul piano delle relazioni con le ragazze e, mentre lui ha già in corso un *flirt* con Margherita, chiede a Franco se lui ha qualcuna che “lo corrisponde”. Tuttavia, Franco appare piuttosto disinteressato alle ragazze, ma per non fare brutta figura si inventa una certa Maddalena sulla base di ricordi frammentari. Significative le domande di Mario: “Sta sulla via Appia? Che è, americana? Allora meglio Margherita!, È più bella di Margherita?”. Le stesse domande riecheggiano nella mente di Mario quando un giorno, marinata la scuola, questi si spinge fino alla via Appia per vedere la ragazza coi suoi occhi, ma presto scoprirà che Maddalena non esiste. Avvezzo alle bugie, Mario non si scandalizza, e i due si promettono solennemente di non parlare più della faccenda.

La competizione giunge all’apice in occasione della gara di corsa campestre, quando Franco vince superando Mario. Per quest’ultimo, la vista del vincitore acclamato e festeggiato dai suoi compagni è inaccettabile, così il giorno dopo tenta di rivalersi parlando dell’amico e rivelando l’esistenza di una Maddalena, che varrà a Franco la derisione dei compagni. La vicenda sancisce la fine dell’amicizia tra i due e Franco, indignato, abbandona l’aula durante la lezione.

Sebbene sia stato poi girato un secondo finale a tinte più rosee e pensato per un pubblico più ampio (Frosali, 1955), dove Mario riesce almeno a raggiungere l’amico prima che questi parta insieme al padre per il Sudan, anche in questo caso, nonostante l’abbraccio e i pianti, la separazione appare definitiva.

4. Spunti per una comparazione

Ai fini di una riflessione comparativa, è possibile soffermarsi su tre aspetti in particolare: il modo in cui queste figure sono rapportate alla scuola; il loro rapporto con i pari e con la sessualità; la loro funzione ideologica.

In primo luogo, è opportuno considerare il tipo di scuola che è mostrato nei film: una *public school* in *The Guinea Pig* e una scuola media statale in *Amici per la pelle*.

Storicamente, entrambe le scuole sono il luogo di formazione di una gioventù benestante. Infatti, se le *public school* sono tradizionalmente il luogo in cui la gioventù britannica è educata per comandare, la scuola media del film di Franco Rossi non è ancora quella unica uguale per tutti che sarà istituita nel '62. Il modello unico, infatti, oggetto di aspre polemiche tra desiderio di conservazione e auspici di giustizia sociale fin dai primi del Novecento (Bertoni-Jovine, 1972²), trova un nuovo e centrale terreno di discussione proprio negli anni del dopoguerra (Bonetta, 1999², pp. 240-250), nel contesto del dibattito alla Costituente (Bonetta, 1999², p. 421) così come in quello relativo all'inchiesta del Ministro Gonella (Bonetta, 1999², pp. 443-450), senza tuttavia riuscire ad affermarsi pienamente neppure nel suo disegno di legge (Russo, 2004, p. 51). La scuola media italiana degli anni '50, infatti, ha ancora l'impianto della scuola fascista della riforma Bottai, un percorso triennale che unisce il curriculum classico del ginnasio inferiore con quello della scuola tecnica (Bonetta, 1999², pp. 250-251). Nonostante fosse definita "scuola unica", non era davvero una scuola democratica, in quanto affiancata da scuole post-elementari artigianali e di avviamento professionale, cosicché la tripartizione in corso aveva l'effetto di perpetuare la stratificazione sociale dell'epoca (Bertoni-Jovine 1972², p. 386).

Public school e scuola media italiana, nei film come nella realtà dell'epoca, si distinguono per il curriculum classico e l'insegnamento del latino, tratti distintivi dell'educazione della classe dirigente, strenuamente difesi dai conservatori come elementi necessari alla formazione del carattere e divenuti storicamente simbolo di prestigio sociale (Bertoni-Jovine 1972², p. 69; Brooke-Smith, 2019, p. 118).

Tuttavia, le due si differenziano per il fatto che la prima assorbe completamente la vita degli allievi, organizzandola secondo le sue regole e i suoi riti. E difatti, in *The Guinea Pig*, la socializzazione degli allievi avviene esclusivamente nel contesto scolastico, secondo precise regole istituzionali.

Le relazioni tra pari sono regolate da procedure altamente ritualizzate e di lunga durata, come il sistema del *prefect-fagging*, pratica originariamente nata per spontanea iniziativa dei ragazzi e successivamente istituzionalizzata dalla riforma di Thomas Arnold con l'obiettivo di controllare e di discipli-

nare i comportamenti degli allievi dall'alto. In questo contesto le relazioni "tra pari" non sono tali, perché il sistema prevede una struttura rigidamente gerarchica per cui i superiori sono serviti dai sottoposti e possono anche ricorrere alle punizioni corporali (Brooke-Smith, 2019, p. 89). Perfino l'atto di mettere le mani in tasca è un privilegio concesso sulla base di gerarchie da scalare. Inoltre, i rapporti sono esclusivamente maschili, e quelli con l'altro sesso sono aspramente condannati. Nella realtà ciò ha portato spesso all'instaurazione di relazioni omosessuali tra adolescenti, consenzienti o meno (Brooke-Smith, 2019, p. 99; Gillis, 1981, pp. 132-134). Infatti, una scena del film allude ironicamente a quanto l'ipotesi di una relazione omosessuale sia più accettata di quella eterosessuale.

Anche la punizione corporale è altamente ritualizzata, e se nell'era vittoriana tale pratica andò scemando, al contempo essa divenne ben più significativa: non più meramente rivolta a correggere un comportamento, ma indispensabile sul piano della formazione della mascolinità. Il soggetto punito, infatti, doveva subire passivamente la pratica e accettarla come un "vero uomo", senza mostrare il minimo segno di perturbabilità. Il distacco mostrato era indice di una "solida fibra morale" (Brooke-Smith, 2019, p. 104).

Infine, tra i rituali canonici della *public school*, nel film appare il culto della sportività. Come afferma Brooke-Smith, sono soprattutto gli sport come il rugby, il cricket e il football, anziché quelli più individualistici come il boxing, a essere promossi nella maggior parte delle scuole (Brooke-Smith, 2019, p. 141). Tuttavia, nel film, il football non è visto di buon occhio. Ciò probabilmente è dovuto al fatto che, negli anni postbellici, le preferenze relative agli sport riflettono una distinzione di classe tale per cui il calcio è decisamente preferito e praticato dalla *working-class*, al contrario del rugby e del cricket, i cui estimatori riflettono una composizione sociale più ampia (Morgan, 2001³, p. 81). Nel film, inoltre, Mr. Lorraine promuove il boxing come un valido mezzo per risolvere la controversia tra Jack e Tracey, associandolo così agli sport di squadra legati alla filosofia del *fair play*, che prevede lo scontro competitivo entro un chiaro e preciso sistema di regole (Brooke-Smith, 2019, p. 142).

L'educazione delle *public schools* è totalizzante e autoritaria, quella di un futuro *leader*, e la sua rilevanza storica è tale che P. J. Rich afferma che un'adeguata comprensione dell'Impero Britannico non può prescindere da una comprensione di queste scuole e dei loro rituali, che costituiscono il loro *secret curriculum*, molto più importante di quello corrispondente alle materie di insegnamento, tanto che "introcrination in ritualism was more important than academic success" (2014², p. 104). Tali scuole, secondo Rich (2014², p. 25), "were more central to the making of Empire than has been acknowledged, showing boys *how to rule by the ritual*".

Per gli autori del film, ideologicamente orientati verso il Labour Party (Murphy, 1992², p. 79), “the story is of immediate topical significance and one which reflects a very fundamental social change taking place in this country at the moment”². In effetti, nel salutare con favore il *Fleming Report*, gli autori sembrano in piena sintonia con i laburisti, che già negli anni tra le due guerre si erano focalizzati soprattutto sulle questioni relative all’estensione dell’*accesso* all’istruzione, nell’idea illusoria che fosse una misura sufficiente a garantire la giustizia sociale. Tuttavia, la storia della politica educativa laburista, soprattutto dopo il 1944, può essere intesa come la “graduale scoperta” di questa illusione (CCCS, 1981, p. 43). Sulla medesima linea, il film si pronuncia in favore dell’ampliamento dell’accesso alle *public schools* senza avanzare particolari critiche alla tradizione, che è piuttosto celebrata.

In questo quadro, Jack Read appare una figura del consenso. Per lui e per i suoi genitori l’educazione impartita dalle *public school* è desiderabile, ed è solo constatando che anche i Read tengono in alta considerazione gli ideali conservatori che Mr Hartley cambia idea. I Read, infatti, si mostrano piuttosto deferenti, e il padre di Jack è lieto che suo figlio abbia avuto l’opportunità di apprendere *team spirit, self-confidence and how to get on with the other fellows*. Al termine del film, l’indottrinamento di Jack è compiuto, e le *public schools*, elogiata dai personaggi, sono mostrate nella loro resilienza ai mutamenti sociali e politici del tempo.

Nel film italiano di Franco Rossi, la scuola rimane sullo sfondo; essa appare piuttosto come un pre-testo funzionale all’incontro tra Franco e Mario. In generale, nel cinema italiano degli anni ’50, i film ambientati a scuola sono davvero pochi. È forse possibile individuarne la causa nel clima politico dell’epoca, quando le idee americane sulla libertà dell’individuo e dell’impresa tendono a scontrarsi con i valori cristiani tradizionali; due forze in tensione che, tuttavia, trovano il terreno di un’alleanza politica contro il nemico comunista (Ginsborg, 2006², p. 205). In questo quadro, la scuola è un campo di contesa politica assolutamente strategico che riflette le tensioni ideologiche dell’epoca³. Così, se la scuola è un tema piuttosto delicato, è opportuno ricordare che negli stessi anni registi e produttori cinematografici sono soggetti all’aspra azione della censura da parte degli organi governativi dello Stato (Argentieri, 1974).

In *Amici per la pelle*, oltre a simboleggiare uno *status*, le discipline scolastiche sono evocate perlopiù per caratterizzare attitudini e inclinazioni dei

2 Cfr. Pressbook, *Why we made ‘The Guinea Pig’, by the Boulting Brothers*.

3 Cfr. Catarsi *et alii*, 1999; Bellatalla *et alii*, 2004; Genovesi, Papagno, 2009. In merito alla sorveglianza speciale degli insegnanti nel tempo della guerra fredda, si veda anche Crainz, 2005², pp. 9-18.

due giovani: la tendenza all'affabulazione di Mario, che copia le versioni di latino dal traduttore ed è in grado di svolgere anche i temi esprimendo preferenze altrui, e il rigore di Franco, con la sua propensione ai compiti di matematica e la conoscenza perfetta dell'inglese. Inoltre, tra i banchi di scuola occupati da ragazzi e ragazze si avviano relazioni tra pari che trovano continuità all'esterno, tra i primi *flirt* durante feste di compleanno in case sontuosamente ammobiliate e raduni vespistici in strada. Tuttavia, se rispetto alla relazione tra i due amici il gruppo dei pari rimane sullo sfondo, esso è assai significativo quando è ora, per Mario, di assumere prestigio agli occhi dei compagni. È infatti quando questi acclamano il vincitore Franco e deridono Mario che quest'ultimo deciderà di screditare l'amico.

Franco appare del tutto disinteressato alle ragazze, al contrario di Mario, che nei suoi comportamenti sembra ricalcare i tratti maschilini del "gallismo", tipici di una identità maschile ereditata dal fascismo (Lanaro, 1994², p. 188).

È interessante osservare come sono state recepite le figure dei due protagonisti dalla stampa dell'epoca, di cui può essere rappresentativo il commento di Lina Merzagora, un'insegnante della terza media, che in una rubrica del quotidiano milanese *La Notte* intitolata *Il parere del tecnico*, dichiara quanto segue:

Sono abbastanza credibili, quelli di "Amici per la pelle", anche se il caso di Franco mi sembra un po' troppo eccezionale. [...]. Mario, così aperto e sbruffone, è un tipo che incontriamo sovente tra i nostri scolari. Un ragazzo di 14 anni che era seduto vicino a me e che si era molto divertito [...] mi disse: "Però quel Franco non è dei nostri" (Merzagora, 1955).

Franco è percepito come estraneo. Per dirla altrimenti, è un personaggio che "stona" nel campo del "visibile" inteso come ciò che gli spettatori accettano senza stupore (Sorlin, 1979, p. 68). Inoltre, al pubblico di giornalisti la relazione tra i due non sembra "normale". Così, sul quotidiano piacentino *Libertà*, un giornalista scrive:

nel suo racconto ci sembra poi che il regista abbia caricato troppo i colori e i toni di quell'amicizia; con la piuttosto grave conseguenza che, pur essendo essa di natura assolutamente innocente, gli occhi dello spettatore adulto finiscono per trovarvi qualcosa di fastidiosamente morboso, quasi si trattasse non di due fanciulli ma di due adulti di sesso diverso. Errore involontario, si capisce (Anonimo, 1955).

Se Mario è percepito nella sua normalità, Franco è elemento disturbante e provocatorio. Il suo è un personaggio fuori dai canoni; forse prova per

l'amico un'infatuazione, un sentimento omosessuale che agli occhi del pubblico è inaccettabile. Che all'OCIC siano sfuggite le sfumature romantiche? Difficile a dirsi, ma negli anni '50:

il relativo disinteresse per l'omosessualità – oggetto di abominio sociale assai più che religioso – è una delle tante spie dell'obiettivo fondamentale delle gerarchie ecclesiastiche: la stabilità del matrimonio cristiano come perno delle istituzioni sociali e luogo di riproduzione elettiva della fede e del culto (Lanaro, 1994², p. 188).

Tuttavia, alla censura non sfugge una scena inopportuna, come si legge nel documento della revisione cinematografica preventiva, dove è raccomandato il taglio della “scena in cui Franco massaggia Mario con la canfora”. In aggiunta, il medesimo documento esorta all'eliminazione di altre due scene in cui è suggerito un paragone tra Italia e Inghilterra a sfavore della prima, in particolare in merito al livello di istruzione e al trattamento degli artisti.

Insomma, contro Franco, figura provocatoria che porta il nome del regista, si staglia la figura di Mario, personaggio che a Franco Rossi interessa decisamente di più, come dichiara in un'intervista con Zambetti (1955, p. 34). Dalle colonne de *L'Unità*, Casiraghi (1955) esprime il suo disappunto nei confronti di Mario; egli “esorbita dalla sua età per anticipare quasi il ritratto dell'italiano come lo vedono i turisti, non è un personaggio simpatico”.

L'identificazione con l'italianità è piuttosto calzante, poiché per ben due volte nel film, al principio e alla fine, Mario trova una connotazione fondamentale nelle parole del padre, che gli dà del *Pulcinella*, complessa maschera di identificazione collettiva, figura di confine tradizionalmente situata in un altrove – geografico o sociale – che la pone in condizione di mediare con le figure dell'alterità culturale, di cui generalmente si prende gioco “allo stesso modo in cui i buffoni sacri di quasi tutte le culture difendono la comunità dalle minacce degli estranei e dai pericoli che vengono dalle innovazioni dall'esterno” (Scarfoglio, 1997, p. 67). Popolano, briccone e imbonitore, Pulcinella schernisce gli stranieri e i potenti, e appartiene alla più ampia categoria di quei buffoni che godono di ampia popolarità, considerati “altamente rappresentativi della vita dei popoli, pur non incarnando il meglio dei caratteri nazionali” (Scarfoglio, 1997, p. 82). Inoltre, il suo essere mediatore con l'altrove lo rende portatore di connotazioni diaboliche che lo pongono in diretta relazione col lato oscuro di ogni società (Scarfoglio, 1997, p. 81).

Figura di buffone nazionale incarnata nell'altrove sociale dell'adolescenza, Mario offre al pubblico la possibilità indiretta di una identificazione

collettiva, in base alla quale c'è chi lo ha trovato simpatico e chi no, data la sua ambivalenza di Pulcinella. Attraverso i suoi comportamenti è possibile scorgere una critica della società italiana, che si appresta a diventare società dei consumi avviata verso l'esperienza del boom economico.

Infine, è opportuno osservare che nel film di Rossi compaiono diverse figure marginali della povertà, tra cui due figure di adolescenza, relegate sullo sfondo e tuttavia significativamente presenti. Sono la figura di un operaio che incrocia Mario mentre questi è intento a vantarsi con l'amico della "grande industria" di suo padre e quella di un ragazzino che è ancora Mario a incontrare la mattina in cui ha marinato la scuola.

Per concludere, nella comparazione che qui si è proposta si è tentato di sondare la portata ideologica delle figure adolescenziali rappresentate, tenendo presente il contesto culturale della Gran Bretagna e dell'Italia nel decennio successivo alla Seconda guerra mondiale. Jack Read è una *malleable creature*, e in quanto tale ha diritto all'ascesa sociale, che può realizzarsi soltanto se il giovane si libera dei modi inopportuni da *working-class boy*. Jack si conformerà al tipo del *gentleman*, profilandosi come figura di consenso, in un compromesso tra *upper class* e *lower middle class* che cementa il prestigio della tradizione. Franco, probabile proiezione del regista, è figura provocatoria, espressione di un'alterità culturale scomoda contro cui si delinea la figura di Mario, maschera nazionale ambigua che si offre allo spettatore quale specchio di un lato oscuro che con la più ampia realtà sociale ha a che fare.

In definitiva, si tratta di tre figure diverse, che tuttavia presentano alcune comunanze. Jack Read condivide con Franco il suo essere figura dell'alterità rispetto all'ambiente in cui viene introdotto. Si tratta di alterità inaccettabili: nel primo caso è auspicata una correzione; nel secondo caso emerge un'incompatibilità che porterà a un'esclusione definitiva. Altra comunanza è quella che lega Jack a Mario. Il primo, pur connotato come *working-class boy*, in quanto figlio di un commerciante appartiene in verità alla *lower middle class* (Gillett, 2003, p. 94). Si tratta di un'ambiguità di classe che riguarda anche Mario. Per i giornalisti dell'epoca, infatti, Mario è il "ragazzo del popolo", ma l'ambiente in cui vive suggerisce un'appartenenza alla media borghesia italiana, come altri commentatori non mancano di riconoscere. Nel film di Franco Rossi, inoltre, compaiono altre figure della giovinezza, figure della marginalità che dalla storia sono escluse, ma non dal discorso, fugacemente riscattate da una certa oscenità.

Nota bibliografica

- Aldgate A., Richards J. (2009³). Old School Ties. The Guinea Pig. In A. Aldgate, J. Richards, *Best of British. Cinema and Society from 1930 to Present* (pp. 111-122). London: I.B. Tauris.
- Alovisio S. (2018). Piccoli angeli, martiri e sognatori. Immagini d'infanzia nel primo cinema italiano. *Fata Morgana*, 35, 21-33.
- Althusser L. (1976). *Sull'ideologia*. Bari: Dedalo Libri (Edizione originale pubblicata 1970).
- Amici per la pelle* – Archivio Centrale dello Stato – DGS – Busta 125 – CF 2142.
- Anonimo (1955). Bimbi italiani e britannici... e cattivi incontri francesi. *Libertà*, 4 settembre.
- Apple M. W., Au W. (2009). Politics, Theory and Reality in Critical Pedagogy. In R. Cowen, A.M. Kazamias (eds.), *International Handbook in Comparative Education* (pp. 991-1007). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Argentieri M. (1974). *La censura nel cinema italiano*. Roma: Editori Riuniti.
- Ariès P. (1989). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1960).
- Batteson C.H. (2010). The 1944 Act Reconsidered. *Educational Review*, 1, 5-15.
- Bertoni-Jovine D. (1972²). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Bonetta G. (1999²). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*. Firenze: Giunti.
- Brooke-Smith J. (2019). *Gilded Youth. Privilege, Rebellion and The British Public School*. London: Reaktion Book.
- Calvetto S. (2019). Infanzia reclusa, infanzia liberata. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 30, 9-12.
- Casiraghi, U. (1955). Allegra noncuranza in un film di ragazzi. *L'Unità*, 4 settembre.
- Catarsi E., Filograsso N., Giallongo A. (1999). *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della guerra fredda (1948-1989)*. Roma: Goliardiche.
- CCCS – Centre for Contemporary Cultural Studies (1981). *Unpopular Education. Schooling and Democracy in England since 1944*. London: Hutchinson.
- Cohen S. (1996). Postmodernism, The New Cultural History, Film: Resisting Images of Education. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 2, 395-420.
- Crainz G. (2005²). *Storia del miracolo italiano*. Roma: Donzelli.
- Cunningham H. (1997). *Storia dell'infanzia XVI-XX secolo*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1995).
- D'André P. (1955). Amici per la pelle premio OCIC. *Rivista del Cinematografo*, 9-10, 30-31.
- Dussel I. (2013). The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion. In T.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education* (pp. 29-49). London: Palgrave & Macmillan.
- Ferro M. (1980). *Cinema e Storia. Linee per una ricerca*, Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1977).

- Frosali S. (1955). Il regista Franco Rossi ha raccontato come fece 'Amici per la pelle'. *Cinema*, 152, 882-883.
- Genovesi P., Papagno G. (2009). *Educazione e politica in Italia (1945-2008)*. Vol. I. *Identità e legittimazione politica*. Milano: Franco Angeli.
- Gillett P. (2003). *The British Working Class in Postwar film*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Gillis J. R. (1981). *I giovani e la storia. Tradizione e trasformazioni nei comportamenti giovanili dall'Ancien Régime ai giorni nostri*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 1974).
- Ginsborg P. (2006²). *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
- Glynn S. (2016). *The British School Film. From Tom Brown to Harry Potter. Representations of Secondary Education in British Cinema*. London: Palgrave & Macmillan.
- Hillman N. (2012). Public schools and the Fleming report of 1944: shunting the first-class carriage on to an immense siding? *History of Education*, 2, 235-255.
- Lanaro S. (1994²). *Storia dell'Italia Repubblicana*. Venezia: Marsilio.
- Larsen M. A. (2009). Comparative Education, Postmodernity and Historical Research: Honouring Ancestors. In R. Cowen, A.M. Kazamias (eds.), *International Handbook in Comparative Education* (pp. 1045-1059). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Lebeau V. (2008). *Childhood and Cinema*. London: Reaktion Book.
- Lowe R. (1988). *Education in the Postwar Years. A Social History*. London and New York: Routledge.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e Inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Mazzei L. (2014). 'Babbo tu compri solo divise e armi per te': bambini, sogni e armi giocattolo nel cinema italiano della IGM. In A. Faccioli, A. Scandola (eds.), *Immagine e narrazione della Grande Guerra* (pp. 168-193). Bologna: Persiani.
- Merzagora L. (1955). Il parere del tecnico. *La Notte*, 30 settembre-1 ottobre.
- Morgan O. K. (2001³). *Britain Since 1945. The People's Peace*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy R. (1992²). *Realism and Tinsel. Cinema and Society in Britain 1939-1949*. London: Routledge.
- Pesce A. (1978). *Cineproposte*. Brescia: La Scuola.
- Rich P. J. (2014²). *Elixir of Empire. English Public School, Ritualism, Freemasonry, and Imperialism*. Washington: Westphalia Press.
- Russo P. (2004). Il ministro Gonella (1946-1951). In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*. Milano: FrancoAngeli.
- Rust V. D. (1991). Postmodernism and Its Comparative Education Implications. *Comparative Education Review*, 4, 610-626.
- Scarfoglio D. (1997). Pulcinella: per un'antropologia del comico. *Annali d'Italianaistica*, 15, 65-84.
- Simon B. (1999²). *Education and the Social Order. British Education since 1944*. London: Lawrence & Wishart.

- Smith K. (2014). *The Government of Childhood. Discourse, Power and Subjectivity*. London: Palgrave Macmillan.
- Sorlin P. (1979). *Sociologia del cinema*. Milano: Garzanti.
- The Guinea Pig* – Pressbook
- Threadgold T. (1989). Talking about genre: ideologies and incompatible discourses. *Cultural Studies*, 1, 101-127.
- Zambetti S. (1955). Incontri e interviste a Venezia. *Rivista del Cinematografo*, 9-10.

La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria

School, a place of relationship: six lessons for primary school during lockdown

Anna Granata

Università degli Studi di Torino

Valerio Ferrero

Giscel Piemonte

The health emergency caused by the Covid-19 pandemic has made it necessary for schools to activate distance learning. Specifically, this essay exposes the results of a research-action, started a few days after the closure of the schools, with a view to both analyzing the salient aspects of distance learning and pedagogical reflection on the forms of school that will reopen. The relationships (between teacher and pupils, between peers, between teachers, between different areas of knowledge, between school and family, between pupils and knowledge), in the context of primary school, are the focus of this essay and represent, according to the authors' gaze, the aspect from which to start in order to structure a quality school, attentive to the needs of each child, in an inclusive and intercultural perspective.

Keywords

**primary school, intercultural approach,
social equity, meaningful learning, lockdown**

L'emergenza sanitaria causata dalla pandemia da Covid-19 ha reso necessaria l'attivazione da parte delle scuole di ogni ordine e grado di forme di didattica a distanza. Nello specifico, questo saggio espone i risultati di una ricerca-azione avviata dagli autori a pochi giorni dalla chiusura delle scuole, in un'ottica sia di analisi degli aspetti salienti della didattica a distanza sia di riflessione pedagogica relativa alle forme della scuola che riaprirà. Le relazioni (tra insegnante e alunni, tra pari, tra insegnanti, tra i diversi ambiti del sapere, tra scuola e famiglia, tra alunni e sapere), nel contesto specifico della scuola primaria, sono il focus di questo saggio e rappresentano, secondo lo sguardo degli autori, l'aspetto da cui partire per strutturare una scuola di qualità e attenta ai bisogni di tutti e ciascun bambino, in una prospettiva inclusiva e interculturale.

Parole chiave

**scuola primaria, intercultura, interdisciplinarietà,
equità sociale, apprendimento significativo, confinamento**

Il presente saggio è frutto di un'elaborazione comune dei due autori. Anna Granata ha scritto l'introduzione e i paragrafi 1, 2 e 3. Valerio Ferrero ha scritto i paragrafi 4, 5, 6 e le conclusioni.

Introduzione. Un osservatorio inedito sulla scuola

Ho chiesto ai bambini di osservare la Luna ogni sera dalla stessa finestra e di catturarne con un disegno i mutamenti... un esperimento possibile a ognuno di loro, costretti tra le mura di casa. Poi dovevano scriverle un piccolo pensiero, raccontando un fatto speciale della giornata, compito che ho svolto io stessa e inviato loro: "Cara Luna, oggi sono felice perché ho creato la mia prima videolezione. Che fatica, ma che soddisfazione... imparare cose nuove piace anche alle maestre!".
(Insegnante di scuola primaria, Taranto)

Mai nella storia contemporanea della scuola italiana si era presentato un periodo così prolungato di chiusura degli istituti scolastici, con otto milioni di studenti costretti tra le mura domestiche a causa della pandemia da Covid-19 e l'avvio di una didattica a distanza d'emergenza. Se si considera l'età dei bambini e il necessario coinvolgimento di famiglie fortemente eterogenee per condizioni socio-economiche ed estrazione culturale, la scuola primaria appare il grado scolastico maggiormente messo alla prova da questa esperienza. Non conosciamo ancora gli effetti della sospensione forzata della scuola in presenza, ma crediamo che questa esperienza costituisca un'occasione unica per rinnovare il nostro sistema scolastico, a partire dalla presa di coscienza dei suoi aspetti di forza e debolezza. L'aula virtuale si è infatti presentata come un osservatorio inedito sulla scuola stessa.

L'esperienza del *lockdown* ha suscitato in Italia un dibattito mai avuto prima sull'esperienza scolastica, sulla sua centralità per la vita del Paese ma anche sui suoi limiti strutturali (Bertagna, 2020; Mincu, Locatelli, 2020). È nell'assenza della scuola in presenza che si è reso manifesto il suo significato più profondo.

Nello specifico, è emerso il ruolo fondamentale delle relazioni come motori di apprendimento: la relazione dell'insegnante con i propri alunni, espressa in modo particolare dalla sua voce, veicolo di contenuti, atteggiamenti ed emozioni; le relazioni tra gli alunni stessi come espressione della socialità e della dimensione fondamentale della conoscenza tra pari; le relazioni tra colleghi che comunicano, se collaborative, un'idea unitaria e plurale della conoscenza; la relazione scuola-famiglia, premessa stessa per una positiva esperienza scolastica del bambino anche nel tempo ordinario.

Questo saggio nasce da un'esperienza di ricerca-azione avviata dagli autori all'indomani della chiusura delle scuole, coinvolgendo dapprima alcuni insegnanti di scuole primarie lombarde e piemontesi in un confronto im-

mediato su come mantenere un legame con gli alunni, poi insegnanti di tutta Italia che hanno condiviso le proprie esperienze, sperimentazioni e riflessioni sulla scuola al di là dell'emergenza in atto¹.

Qui di seguito presentiamo i sei nuclei tematici sui quali la comunità virtuale di docenti si è trovata a riflettere. Ogni aspetto viene introdotto dalle parole in prima persona di un insegnante immaginario, proposte nel video "Con la tua voce", e da alcuni spunti di riflessione raccolti in questi mesi nei contesti scolastici più svariati.

1. La voce dell'insegnante: senza incontro non c'è apprendimento

Roca, stridula, dolce, severa, gentile, decisa... Non importa come sia la nostra voce, ma sentirla può essere per i bambini un'emozione grandissima. Non può esserci nessuna motivazione a imparare senza l'ineguagliabile voce del proprio insegnante.
(Dal video "Con la tua voce")

*Posso fermarmi anche al secondo turno,
così sto ancora un po' con te, maestra?*

Maestro non ti sento, vedo tutto a scatti!
(Voci dei bambini nelle testimonianze degli insegnanti, Cuneo)

L'esperienza forzata di didattica a distanza ha messo in luce un aspetto fondamentale: senza incontro non può esserci apprendimento. Nessuna piattaforma virtuale eccellente per forma e contenuti, nessuna proposta innovativa della televisione nazionale può eguagliare un contatto diretto con i propri insegnanti, che passa principalmente dalle loro parole e dai loro atteggiamenti nei confronti di ogni alunno e della classe.

Apprendere non significa soltanto recepire, a livello razionale, dei con-

- 1 In una prima fase sono stati coinvolti cinque insegnanti di scuola primaria in Lombardia (con un insegnante di musica di scuola paritaria) e tre insegnanti di scuola primaria in Piemonte per la realizzazione del video "Con la tua voce. Appello in sei punti per gli insegnanti di scuola primaria", visionabile al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=YELWgJ0Mcj8>. Il video è stato poi diffuso tramite le reti di scuole del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Torino, il Provveditorato agli Studi del Piemonte, CISL Scuola, ADI - associazione docenti e dirigenti scolastici italiani, Riconessioni della Fondazione Compagnia di San Paolo, Vita no profit e la pagina Facebook "Con la tua voce". La pagina Facebook, con 216 persone iscritte, è diventata un laboratorio di ricerca e confronto tra insegnanti dell'intero territorio nazionale, che hanno condiviso buone pratiche, idee, progetti, domande aperte nel periodo da inizio marzo a oggi.

tenuti. Questa esperienza nasce all'interno di una relazione che è anche affettiva, emozionale (Baldacci, 2008). La voce dell'insegnante è quella che sprona, motiva ad apprendere, suscita interesse per nuovi argomenti, invita ad aprirsi alle nuove sfide della conoscenza. È in questa relazione che prende forma l'apprendimento, fin dai primi giorni di scuola.

Particolarmente evocative sono a tal proposito alcune pagine di María Zambrano sull'aula come luogo consacrato alla conoscenza (2008). La filosofa spagnola ha analizzato la dinamica dell'aula come una scena teatrale, basata su un copione che non è un semplice rituale ma una sequenza concreta di occasioni e disposizioni che creano le condizioni per l'esperienza di apprendimento.

In questa dinamica un ruolo preciso è svolto dalla dimensione uditiva: voci e silenzi in classe. Prima di iniziare a parlare l'insegnante tace davanti alla classe e rinuncia per qualche istante al proprio ruolo. Questo primo atto verbale esprime il senso dell'esperienza in classe: aprirsi collettivamente a un'esperienza di conoscenza, mai completamente definita a priori. Solo in questo modo l'insegnante può costruire un rapporto autentico e creativo coi suoi allievi (Zambrano, 2008). Attraverso la sua voce l'insegnante porta in aula tutta la sua persona, con le sue emozioni e le sue passioni, le sue esitazioni e la sua apertura verso ciò che riserverà l'incontro con la classe quel dato giorno.

Nelle settimane iniziali di chiusura, un primo dibattito ha animato il mondo della scuola: quali strumenti utilizzare, quali modalità (sincrone o asincrone), quali tempistiche sostenibili per bambini tra sei e dieci anni. Il rischio, in questa particolare circostanza, è stato quello di considerare l'apprendimento come trasferimento unidirezionale di contenuti, attraverso video preregistrati, schede preformate, contenuti multimediali decisi a priori per un alunno immaginario, senza la mediazione dell'insegnante.

Questa tentazione è in realtà sempre latente nel contesto scolastico, ogni qual volta si pensi che la trasmissione di conoscenze sia determinata a priori e indipendentemente dalla relazione che si instaura tra *quell*'insegnante e *quella* classe. L'esperienza di didattica a distanza, paradossalmente, ha rimesso al centro l'importanza della lezione come esperienza collettiva, che coinvolge in maniera attiva docente e discenti, oltre una concezione meramente trasmissiva del sapere (Dolci, 1988; Freire, 2002). In quest'ottica, gli aspetti emotivi e socio-affettivi svolgono un ruolo determinante nel suscitare il desiderio di imparare (Recalcati, 2014).

Molti insegnanti sono riusciti a mantenere questo ruolo e ad avviare questa esperienza anche dietro lo schermo di un computer. Vedere i volti dei propri alunni, rivolgersi a ognuno di loro, creare talvolta piccoli gruppi per meglio dedicarsi a ciascuno sono state le strategie attuate in condizioni di emergenza da molti insegnanti. Tornando in aula la dimensione della relazione, con le

sue componenti cognitive e affettive, e l'idea di lezione come atto teatrale in cui ognuno è protagonista dovranno assumere ancor più valore.

2. Oltre il protocollo: l'imperativo di non perdere nessuno per strada

Che viva in un attico o in un monolocale, in un quartiere del centro o di periferia... uno smartphone c'è in ogni famiglia. Per essere sicuri di arrivare a tutti i nostri allievi – nessuno escluso! – usiamo in primo luogo questo mezzo. Non è il tempo di schede da stampare e compilare.

(Dal video "Con la tua voce")

In questo periodo di didattica a distanza mi sento come durante un'uscita didattica, in una città gremita, insieme a bambini poco abituati a marciapiedi affollati.

Mi volto continuamente indietro per essere sicura che ci siano tutti, tenendo per mano chi è più fragile.

(Insegnante di scuola primaria, Lecco)

L'ambizione democratica della nostra scuola non ha pari in Europa e nel mondo. Aprire le classi ordinarie a tutti gli alunni, indipendentemente dalla situazione socio-economica delle famiglie, dalle condizioni psico-fisiche degli alunni, dalle provenienze culturali e dalle competenze pregresse, è uno dei principi fondamentali della nostra Costituzione (Granata, 2016).

La nostra scuola, tuttavia, non sempre si presenta come luogo di accoglienza e inclusione. Non di rado è luogo di separazione e ghettizzazione come emerge da numerosi studi sociologici in particolare sulle dinamiche di segregazione etnica e socio-economica nei grandi centri urbani (Pacchi, Ranci, 2017). Alunni stranieri, alunni rom, alunni provenienti da famiglie con condizioni socio-economiche precarie, alunni che provengono da piccoli comuni di montagna sono non di rado canalizzati in percorsi scolastici "di serie B", che non potranno garantire dinamiche di emancipazione sociale e culturale. Agli alunni disabili vengono frequentemente riservate dinamiche simili, in aperto contrasto con i principi di inclusione e integrazione adottati dalla nostra scuola fin dagli anni Settanta (Pavone, 2014).

In questo modo, anziché essere veicolo di equità e di emancipazione sociale, la scuola diviene, secondo la nota denuncia di Pierre Bourdieu (1966), strumento di riproduzione sociale: a fare la differenza nei percorsi scolastici oggi, molto spesso, non è la qualità dell'insegnamento ma sono le condizioni di partenza del bambino.

Le disuguaglianze profonde della nostra scuola sono emerse in maniera

drammatica durante l'esperienza di didattica a distanza, che secondo svariate indagini nazionali ha raggiunto l'80% degli studenti, lasciando esclusi vari contesti periferici di grandi città, regioni del Sud e isole, contesti familiari svantaggiati sull'intero territorio nazionale². Quello che chiamiamo *digital divide* è in realtà uno specchio delle disuguaglianze sociali e familiari del nostro Paese che si riflette sul sistema scolastico e sulle possibilità di apprendimento (Locatelli, Mincu, 2020; Pellegrini, Maltinti, 2020).

Questa esclusione ha ragioni legate a reti internet e dispositivi non disponibili per molte famiglie, ma anche a scarse competenze digitali dei genitori, coinvolti necessariamente in maniera attiva nell'attività di studio dei figli, o a condizioni di deprivazione culturale nelle quali la scuola a distanza ha faticato ad arrivare. Non conosciamo ancora le conseguenze in termini di dispersione scolastica alla ripresa della scuola ordinaria, ma possiamo immaginare che saranno molto significative e pesanti.

Nei mesi del *lockdown* abbiamo raccolto, spesso in maniera anonima, testimonianze di insegnanti che hanno raggiunto i loro alunni con ogni mezzo e a ogni costo, violando talvolta il protocollo scolastico. I gesti che hanno messo in atto sono, nella loro semplicità e immediatezza, quasi rivoluzionari: dare il proprio numero di telefono alle famiglie, per avere una comunicazione diretta con ciascuna di esse, al di là dei rappresentanti dei genitori; attivarsi per recapitare a casa "pacchi viveri" comprensivi di libri, tablet e materiali di studio; fornire lezioni di italiano ad alunni stranieri, andando oltre orari e calendario didattico, venendo incontro alle possibilità di tempo di genitori o fratelli maggiori degli alunni; accettare di registrare le videolezioni, per permettere alle famiglie di fede musulmana di recuperare i materiali formativi nelle ore notturne, durante il mese di Ramadan.

A fare la differenza, in questo tempo di emergenza, sono stati i singoli insegnanti che con tenacia, coraggio e creatività sono riusciti in molti contesti ad arrivare in ogni casa. Si sono attirati talvolta critiche e sanzioni, ma hanno risposto al primo codice etico di ogni insegnante, la Costituzione, che impone di non perdere nessun alunno per strada.

2 Numerose indagini sulla didattica a distanza sono state svolte in questo periodo. Qui facciamo riferimento in particolare all'indagine di Save the Children (2020) sulla povertà educativa e i rischi di dispersione scolastica ai tempi del coronavirus tra gli alunni di età compresa tra i 6 e i 17 anni, sull'interno territorio nazionale. Cfr. <http://www.savethechildren.it> (ultima consultazione 24/7/2020).

3. Il ritmo della settimana: vivere bene come premessa dell'apprendimento

Chi avrebbe mai detto che ci sarebbe mancato il lunedì? Eppure dare un ritmo al nostro tempo è proprio ciò che ci distingue dagli animali. Solo noi abbiamo il grande potere, anche a distanza, di restituire ai bambini il ritmo della settimana, con un nuovo input da parte nostra.
(Dal video "Con la tua voce")

Abbiamo visto per la prima volta le loro case, le loro camerette, chi ha solo un soggiorno, condiviso con i genitori e altri fratelli, chi ha una bella libreria e chi non ha nemmeno un libro. Abbiamo visto da un piccolo schermo le roulotte dove vivono alcuni dei nostri alunni. Questa immersione negli ambienti di vita dei nostri bambini cambierà il nostro sguardo nei loro confronti, per sempre.
(Insegnante di scuola primaria, Padova)

Ci sono bambini che mangiano tre volte al giorno, seguendo una dieta sana, che dormono il tempo adeguato alla propria età, vivono in contesti confortevoli e spaziosi, hanno possibilità di movimento, stimoli e attenzioni dedicate da parte di adulti che si prendono cura di loro. Ci sono poi bambini per i quali andare a scuola garantisce la possibilità di avere almeno un pasto completo ogni giorno, che vivono in spazi angusti e sovraffollati, nelle periferie degradate delle grandi città, in catapecchie o roulotte, con pochi adulti responsabili di molti minori.

L'esperienza straordinaria della nostra scuola è legata al fatto che gli uni e gli altri possono e dovrebbero sedersi fianco a fianco nelle nostre aule, pur a partire da condizioni di vita così diverse. D'altra parte, come denunciava già Paulo Freire negli anni Settanta riferendosi al contesto brasiliano, segnato da enormi disparità socio-economiche, la scuola tratta spesso allo stesso modo i figli di famiglie benestanti e i figli di famiglie che vivono nelle favelas, utilizzando criteri di valutazione identici per gli uni e per gli altri e dimenticando quanto le condizioni di vita fuori dalla scuola influenzino il rendimento scolastico (Freire, 2002).

A trent'anni dalla stipula della Convenzione Onu per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, l'attenzione della comunità internazionale sul benessere del bambino dovrebbe essere più alta di sempre (Milani, 2019). Il suo diritto a crescere in un ambiente sano e sicuro (art. 24), a una corretta alimentazione, igiene e assistenza (art. 27), a vivere il riposo, il gioco, il tempo libero e le attività ricreative proprie della sua età (art. 31) dovrebbe preoccupare la comunità adulta e gli insegnanti.

Se stare bene a scuola è un aspetto fondamentale nel percorso di crescita di ogni bambino (Selleri, Romagnoli, 2016), stare bene a casa e avere una

vita sana e serena sono premesse fondamentali per un positivo percorso di apprendimento. A tal proposito, l'esperienza della didattica a distanza ha reso ancor più manifesta questa correlazione: gli ambienti di vita dei bambini, l'attenzione riservata loro dagli adulti, le loro capacità di attenzione si sono resi visibili dietro lo schermo.

La comunità scolastica sembra essersi divisa in due diverse categorie: da una parte, gli istituti o i singoli insegnanti che si sono sentiti chiamati ad ampliare il proprio ruolo interessandosi alle situazioni delle famiglie e facendosi talvolta carico di bisogni primari dei propri alunni, in modo da garantire un livello minimo di benessere individuale e familiare; dall'altra, gli istituti e i singoli insegnanti che non hanno ritenuto di dover modificare il proprio agire, disinteressandosi della questione o invitando le associazioni dei genitori a farsi carico di questo compito.

Al di là delle singole scelte, occorre domandarsi come garantire percorsi d'apprendimento adeguati e di qualità anche agli alunni gravemente svantaggiati e come contrastare la povertà culturale degli allievi le cui condizioni di vita risulteranno aggravate dalla crisi economica. Il benessere psicofisico di ogni bambino non può non riguardare i suoi insegnanti.

4. Insegnare ciò che conta. Per un'idea unitaria del sapere

Non preoccupiamoci del “programma perduto” e piuttosto, collaborando tra noi, diamoci pochi obiettivi, che coinvolgano più discipline. Ogni conoscenza parte dal corpo: suggeriamo possibilità di movimento perché costretti nei confini delle case i bambini mantengano salute fisica e mentale.
(Dal video “Con la tua voce”)

In questo periodo abbiamo lavorato insieme, come non era mai accaduto prima. L'insegnante di sostegno era la più telematica tra di noi, quella di italiano aveva più difficoltà, ma la sua disciplina è cruciale in prima elementare. L'insegnante di motoria ha sempre introdotto le lezioni con giochi ed esercizi per far muovere i bambini, e abbiamo deciso di fare sempre lezione insieme, anche con le colleghe, con piccoli gruppi di bambini.
(Insegnante di scuola primaria, Firenze)

L'aula virtuale ha in qualche modo costretto gli insegnanti a individuare i nuclei fondanti delle discipline per creare connessioni tra saperi più o meno affini. Riportare le discipline al loro originario ruolo di mezzi per la formazione del soggetto (Castoldi, 2013) significa lavorare per competenze, dando agli alunni gli strumenti necessari ad agire nel loro quotidiano. In quest'ottica, l'incontro tra cultura umanistica e scientifica può essere terreno

fertile per costruire una conoscenza multidimensionale e trovare chiavi di lettura della complessità (Bonito Oliva, 2014), rappresentando un antidoto al conformismo e al pensiero unico. Secondo questa prospettiva, la questione in gioco non è *fare il programma*, ma imparare a imparare e appassionarsi al sapere: “è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena”, possiamo dire con Morin (2000, p. 15), fornendo agli allievi tutti gli strumenti necessari per collegare saperi diversi e costruire un pensiero complesso.

Non esistono dunque discipline di primo e secondo piano: ogni sapere deve essere valorizzato. Spesso considerata marginale, l'educazione fisica è cruciale per lo sviluppo del bambino, per comunicare l'idea di libertà e autodeterminazione, e motore di apprendimento anche in altri ambiti. L'educazione musicale e quella artistica, spesso messe in disparte nel nostro curriculum, sono invece discipline che più di altre possono trasmettere l'amore per la conoscenza, il senso del bello e il rapporto con la storia, con linguaggi diversi da quello della parola scritta o parlata, dunque maggiormente accessibili anche ad alunni non italofoni.

È possibile cogliere un legame tra didattica interdisciplinare e cittadinanza, i cui temi (educazione alimentare, sostenibilità, affettività ecc.) sono comuni allo statuto epistemologico di discipline differenti e sono da queste di volta in volta ridefiniti. Ogni disciplina può essere strumento di educazione civica: la matematica, ad esempio, permettendo la lettura della realtà in termini quantitativi, apre al confronto con l'altro e con punti di vista differenti (Ferrero, *in press*), concorrendo con le altre discipline ad allenare le capacità di pensiero degli alunni, rifuggire da derive semplicistiche e favorire un'apertura verso il diverso da sé.

Lavorare per competenze attraverso una didattica interdisciplinare richiede però ai docenti un forte impegno a livello collegiale (Friend, Cook, 2000). In questo tempo di sospensione della didattica tradizionale sono entrate in gioco dinamiche inedite nella relazione tra insegnanti di discipline diverse. In particolare, le competenze digitali dei docenti hanno fatto da spartiacque tra chi è stato in grado, in tempi rapidi, di avviare e gestire una didattica a distanza e chi invece si è trovato in difficoltà e, non di rado, del tutto paralizzato. La dimensione generazionale ha spesso assunto un ruolo cruciale: in questo modo insegnanti giovani e precari sono coloro che hanno potuto tenere vivo il rapporto con la classe ed elaborare in tempi rapidi progetti educativi e didattici a distanza, a fronte di insegnanti d'esperienza che hanno incontrato maggiori difficoltà. Nei casi migliori, la collaborazione tra queste categorie di insegnanti ha portato a esiti positivi, nei casi peggiori antagonismi e rivalità hanno reso complessa l'elaborazione di una proposta didattica unitaria e condivisa per gli alunni.

Queste dinamiche hanno messo in luce la questione delle relazioni di

potere tra docenti, tema scarsamente indagato da una letteratura pedagogica più spesso concentrata sulle relazioni docente-alunni, alunni-alunni o docenti-genitori (Rossini, 2015). Docenti di ruolo e non di ruolo, neoassunti e con una lunga esperienza alle spalle, di discipline ritenute “forti” e altre marginali faticano non di rado a collaborare tra loro alla pari. La didattica a distanza ha in parte ribaltato i ruoli e fatto emergere come la collaborazione tra colleghi sia un aspetto cruciale per un’esperienza didattica di ampio respiro. A entrare in relazione non sono infatti soltanto le persone, con le loro competenze, ma le discipline stesse che in sinergia tra loro possono concorrere a sviluppare negli alunni un’idea unitaria e non frammentata del sapere.

5. Con le cose di casa. Creare un ponte tra scuola e famiglia

Ogni casa è un mondo di oggetti, simboli, sapori, profumi. Si può fare scienze con gli ingredienti in cucina o con il sole che entra dalla finestra e ci racconta il tempo. Creiamo un ponte tra casa e scuola che resterà anche dopo questo tempo di quarantena.
(Dal video “Con la tua voce”)

Nella nostra scuola abbiamo deciso di valorizzare gli apprendimenti informali dei bambini durante il lockdown: c’è chi ha imparato a cucinare un piatto particolare, chi s’è preso cura di un fratello minore, chi è diventato esperto di aspirapolvere o ha imparato a lavare i piatti.

Non abbiamo alunni che non hanno imparato nulla in questo periodo: alcuni alunni stranieri, trascorrendo molto tempo in famiglia, hanno imparato meglio la loro lingua madre.
(Insegnante di scuola primaria, Brescia)

Maneggiare le *cose di casa* significa aprirsi a fatti curiosi e a spiegazioni di fenomeni che paiono complessi e articolati. Con ironia e leggerezza autori e divulgatori hanno analizzato i diversi oggetti presenti nelle case per dimostrarne il potenziale conoscitivo (Marchis, 2014): imparare da gesti e oggetti quotidiani può dunque rappresentare il volano per apprendimenti che si issino su esperienze e contesti reali. Non solo in tempo di quarantena, ma anche nella scuola in presenza, gli oggetti presenti nelle case dovrebbero essere valorizzati come mediatori capaci di produrre conoscenza.

In ogni casa ci sono oggetti con significati precisi e personali. Imparare dalle piccole cose è per gli alunni un’occasione unica e dal grande valore motivazionale, perché a partire dal loro contesto di vita possono costruire sapere in maniera ludica. Già le sorelle Agazzi parlarono di “cianfrusaglie senza brevetto” (Agazzi, 1932, p. 116) per indicare oggetti semplici e di uso

quotidiano capaci di suscitare l'interesse dei bambini e facilitarne l'apprendimento (Altea, 2011): le *cose di casa*, in questo senso, sono strumenti conoscitivi tramite cui gli alunni possono modellizzare la realtà partendo da materiale non didattico utilizzato per gioco. Da più parti si sottolinea l'importanza dell'esperienza quotidiana del bambino e della sua realtà contestuale come *start point* per strutturare conoscenze e abilità poi spendibili anche in altri ambiti (Miur, 2012).

La classe è un gruppo eterogeneo in cui entrano in gioco molti modi di stare al mondo e diverse rappresentazioni della realtà in termini culturali e valoriali: la scuola diviene dunque il luogo in cui coltivare il gusto della differenza per formare personalità non conformiste. Ogni casa contiene oggetti differenti, così proprio queste *cianfrusaglie* possono permettere ai diversi alunni di conoscersi meglio attraverso un dialogo interculturale che si qualifichi come scambio di vedute aperto e rispettoso a partire da vissuti diversi.

L'eterogeneità dei contesti familiari assume in questo modo un carattere di risorsa, propriamente interculturale. Diversi e plurali sono i saperi custoditi all'interno delle case e trasmessi ai figli: il conoscerli e condividerli nello spazio del gruppo classe assume una forte funzione educativa, perché trasmette l'idea che ogni patrimonio educativo abbia valore e non esistano culture superiori e culture inferiori. Inoltre, la *cosa di casa* (veicolata da un oggetto, ma anche da un libro, da un'immagine, da una parola in una lingua straniera o in un dialetto locale) può essere *medium* per il racconto di sé e delle proprie abitudini, spunto di un incontro con l'altro inteso come spazio mentale per aprirsi a un mondo plurale (Cambi, 2006).

Le *cose di casa* evocano infine un ponte tra scuola e famiglia, che è stato più che mai necessario durante il *lockdown*, ma che sarà fondamentale anche nella delicata transizione verso la scuola in presenza. Gli insegnanti che hanno saputo gestire i conflitti e malcontenti durante la didattica a distanza, che hanno evitato di investire i genitori di un eccessivo e improprio ruolo di insegnanti dei propri figli, collaborando con loro e valorizzandone i saperi potranno ricentrare ruoli e responsabilità, evitando ingerenze dei due ambiti.

6. L'iniziativa del bambino, il vero protagonista dell'apprendimento

In questo tempo in cui tutto è sottosopra, lo spirito di iniziativa dei bambini ci sorprende. Chiediamo loro un diario, una foto o un disegno da condividere anche con i loro compagni, per non perderci nulla della loro intensa attività creativa.
(Dal video "Con la tua voce")

L'altro giorno ho chiesto ad Alina se volesse suonarci qualcosa al pianoforte. Lei ne è stata felicissima: ha eseguito un allegro di Mozart per tre minuti tenendo inchiodati davanti agli schermi me e i suoi ventitré compagni. Potere della musica? Ora tutti vogliono suonare qualcosa in ogni lezione... Anche Julian, che non avendo strumenti a disposizione si è offerto di fischiare!
(Insegnante di scuola primaria, Roma)

Attraverso la scuola il bambino dovrebbe acquisire un senso di responsabilità sociale che lo conduca a essere un buon cittadino. Occorre porre tutti gli alunni nelle condizioni di raggiungere un buon livello di autonomia cognitiva passando da una scuola uniforme e uguale per tutti a una scuola per ciascuno che riconosca peculiarità, capacità e propensioni individuali (Chiosso, 2017). Sarebbe doveroso, in altri termini, che la scuola facesse propri i fondamenti dell'attivismo pedagogico, ponendo l'alunno al centro del processo d'apprendimento, valorizzando la sua intelligenza operativa attraverso attività ludiche e laboratori, impegnandolo in percorsi di scoperta con la guida del docente.

In questo tempo di quarantena molti alunni hanno cominciato a cucinare, a suonare uno strumento, a conoscere le proprie tradizioni, a entrare in contatto con la natura, ad accendere il camino. Ognuna di queste esperienze è un bagaglio culturale che può afferire a più discipline scolastiche. Con il rientro a scuola la vera sfida sarà capire come valorizzare questi saperi informali, anche sul piano valutativo; si tratta, anche qui, di adottare uno sguardo interculturale che riconosca abilità differenti rispetto a quelle solitamente veicolate dalla scuola e ne evidenzi il potenziale in termini di crescita cognitiva e culturale. Occorre affrancarsi da una scuola basata su conoscenze *utili* in prospettiva economica, che misura il sapere in termini di oggettività e produttività, per coltivare l'umanità, formare personalità libere e non omologate e favorire il dialogo tra idee, stili di vita e saperi differenti (Nussbaum, 2011).

Improvvisamente dotati di un tempo libero prolungato, i bambini hanno potuto elaborare nuove idee e proposte curiose. Al rientro a scuola si rivelerà cruciale dare importanza alle esperienze più disparate intendendole come occasioni per imparare: si va nella direzione di un *lifewide learning*, un apprendimento capace di abbracciare tutti gli aspetti della vita (Aleandri, 2011). La passione per la conoscenza si affievolisce se il sapere è preconfezionato per un alunno-spettatore (Bruner, 1998): il bambino ha bisogno di agire, di creare, di inventare, dunque i legami con la sua vita quotidiana danno valore e senso alle attività scolastiche perché l'allievo mette in gioco il proprio bagaglio culturale e, grazie alle esperienze dei compagni, scopre forme di sapere mai sperimentate prima.

Il rientro alla normalità non dovrà, per nessun motivo, essere un ritorno a forme di apprendimento basate su ripetizione, autorità e passività. Questi metodi portano spesso gli alunni a perdere la voglia di imparare, affievoliscono le loro capacità intuitive e il loro senso critico. Sono metodi che di “normale” e adeguato alle potenzialità dell’infanzia non hanno proprio nulla.

Conclusioni. Non perdere l’occasione di rinnovare la scuola

Siamo stati la patria di straordinarie innovazioni pedagogiche: attori e pensatori come Maria Montessori, Danilo Dolci, don Lorenzo Milani, Loris Malaguzzi, le sorelle Agazzi, Alberto Manzi e Danilo Dolci hanno tratteggiato una scuola centrata sul bambino, sulle sue capacità creative, sul suo spirito critico, sul suo mettersi in relazione con il sapere in maniera attiva e dinamica. Pur con queste premesse, la scuola di questi primi anni Duemila sembra tornata a metodi arcaici, mnemonici, compilativi. Il bambino autonomo e padrone di sé di Maria Montessori ha lasciato spazio al “burattino obbediente” denunciato da don Milani, che ottempera a compiti di cui non comprende il significato, lascia iniziativa e creatività fuori dalla classe, perché quello non è il loro luogo.

La scuola forma il cittadino, ma il cittadino formato da una scuola di tal guisa rischia di somigliare a un suddito. L’emergenza Covid-19, nella sua unicità e drammaticità, ci pone una grande sfida: ripensare spazi, tempi e luoghi del fare scuola. Nel definire quale scuola vogliamo riaprire per i nostri bambini dobbiamo pensare non solo alle esigenze di carattere sanitario, ma soprattutto quale esperienza di scuola valga la pena far vivere alle nuove generazioni. Il confronto con gli insegnanti alle prese con le difficoltà oggettive della didattica a distanza ha fatto emergere la crucialità dei temi trattati in questo saggio, accomunati da un unico *fil rouge*: la scuola si costruisce sulle relazioni tra le persone.

La relazione tra docente e discenti, grazie a cui si avvia e si mantiene nel tempo l’esperienza di apprendimento, si compone di aspetti cognitivi e affettivi, gli uni inscindibili dagli altri. Essa apre a una dimensione ancor più fondamentale, quella della relazione tra i pari, che insieme imparano a conoscere e vivere insieme, come cittadini, nessuno escluso.

Un ruolo fondamentale, poi, è quello svolto dalle famiglie degli alunni, in prima linea durante questa emergenza sanitaria anche nell’esperienza scolastica. La collaborazione della scuola con le famiglie deve partire da una distinzione dei ruoli (i genitori non sono dei quasi-docenti), ma anche dal riconoscimento del patrimonio culturale veicolato da ogni nucleo familiare. È fondamentale che la scuola mantenga uno sguardo partecipe e attento a

necessità e problematiche del contesto di provenienza di ogni alunno, soprattutto nei casi più svantaggiati.

Il processo della conoscenza avviene, come in una scena teatrale, con la partecipazione di ogni attore, a partire dal bambino, dalla sua iniziativa, dalle sue domande. Gli insegnanti, in sinergia tra loro, possono contribuire a sviluppare negli alunni l'idea del sapere come esperienza complessa e unitaria, piuttosto che frammentata e distonica. Questa dinamica può attivarsi solo se c'è una profonda collaborazione tra colleghi, nella fiducia e nella stima dell'altro e del suo sapere.

Solo una scuola che cura con attenzione questa molteplicità di relazioni può essere una scuola all'altezza dei bambini.

Nota bibliografica

- Agazzi R., Agazzi C. (1932). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando.
- Altea F. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*. Roma: Armando.
- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2020). *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.
- Bonito Oliva R. (2014). Interdisciplinarietà e innovazione. *S&F ScienzaeFilosofia.it*, 11, 59-71.
- Bourdieu P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- Bruner J. (1998). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chiosso G. (2017). Dalla scuola di ieri alla scuola di domani. In M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola* (pp. 3-136). Milano: Mondadori.
- Dolci D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Milano: Sonda.
- Ferrero V. (in press). Scenari di educazione matematica. *Orientamenti pedagogici*.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Edizione originale pubblicata 1970).
- Friend M., Cook L. (2000). *Interazioni. Tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*. Trento: Erickson.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.

- Locatelli R., Mincu M. (2020). *Italy: the struggle to define an innovative and inclusive educational project in the context of COVID-19 pandemic*. UKFIET. The Education and Development Forum.
- Marchis V. (2014). *Le cose di casa*. Torino: Codice.
- Milani L. (ed.) (2019). *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progedit.
- Miur (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 30.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pacchi C., Ranci C. (eds.) (2017). *White flight a Milano: la segregazione sociale e etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pellegrini M., Maltinti C. (2020). "School Never Stops": Measures and Experience in Italian Schools during the COVID-19 Lockdown. *Best evidence Chinese education*, 2, 649-663.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rossini V. (2015). *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini.
- Zambrano M. (2008). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Marietti: Genova.

L'emergenza dell'Alterità: a scuola, per una nuova etica di liberazione

The emergence of Alterity: at school, for a new ethic of liberation

Eleonora Zorzi

Università degli Studi di Padova

Lucia Gecchele

Istituto di Istruzione Superiore S. Ceccato, Montecchio Maggiore (VI)

The emergency period that we are globally experiencing has centralized some reflections concerning broad aspects of social and cultural life; in particular, it questioned the educational and pedagogical aims of a complex system such as the school. We reflect on the urgency of some re-meanings: a repositioning of what is recognized as "other", as a point of view necessary to create perspective; and of what is considered "distance" as a fundamental factor for respecting the human condition. The urgency has repositioned the emergence of otherness (as needed for recognition, thanks to a virtuous and perspective distance). School is an educational place that – in a ceremonial dialogic exchange – must make this call its own, in its existence as real and concrete space, in its promotion of a new ethic of liberation.

Keywords

alterity, distance, perspective, ritual gifts, dialogue

Il periodo emergenziale che stiamo globalmente vivendo ha centralizzato alcune riflessioni che riguardano ampi aspetti della vita sociale e culturale; in particolare ha interrogato le finalità educative e pedagogiche di un sistema complesso come la scuola. Si riflette sull'urgenza di alcune ri-significazioni: un riposizionamento di ciò che viene riconosciuto come "altro", come punto di vista necessario per creare prospettiva; e di ciò che viene considerata "distanza" come fattore fondamentale per il rispetto della condizione umana. L'urgenza ha riposizionato l'emergenza dell'alterità (come bisogno di riconoscimento grazie ad una distanza virtuosa e prospettica) e la scuola è luogo educativo che – in uno scambio cerimoniale dialogico – deve fare propria questa chiamata, nel suo esserci come spazio reale e concreto, nel suo promuovere una nuova etica di liberazione.

Parole chiave

alterità, distanza, prospettiva, dono cerimoniale, dialogo

Attribuzioni: ad entrambi gli autori si deve il concerto delle idee e lo sviluppo della riflessione; fattivamente al primo autore sono attribuibili i paragrafi 1, 4, 5; al secondo autore i paragrafi 2, 3.

1. Introduzione: un'emergenza che riposiziona

“La riflessione insieme con l'azione sono indispensabili, se non si vuole fare lo sbaglio di scindere il contenuto dalla forma storica, propria dell'essere umano, [...] siamo convinti che la riflessione, quando è autentica, conduce alla pratica. D'altra parte, se ci troviamo già nel momento dell'azione, questa diventerà un'autentica prassi se il sapere che ne deriva si fa oggetto di riflessione critica” (Freire, 2002, p.52).

L'invito di Freire sembra calzante in un momento – l'imminente riapertura nazionale delle scuole – in cui l'azione sta prendendo il sopravvento e ha necessità di diventare anche oggetto di riflessione critica per trasformarsi in autentica prassi.

Il periodo emergenziale che abbiamo vissuto e che stiamo globalmente vivendo ha sicuramente posto in essere e centralizzato alcune riflessioni. In particolare, l'emergenza Covid-19 ha interrogato nei mesi scorsi, e prosegue in questo settembre, le finalità educative e pedagogiche di un sistema complesso come la scuola, le conoscenze necessarie per poter svolgere al meglio la professione dell'insegnante e le pratiche educative e didattiche che negli “spazi” scolastici si sono svolte o si svolgeranno¹.

La scuola, nella sua realtà di rete e locale, i pedagogisti, nella loro riflessione teorica ed empirica, gli insegnanti, nella loro professionalità calata nel quotidiano e nelle relazioni, sono partecipanti fondamentali nella discussione di tali questioni. Occorre che la scuola riposizioni le sue priorità e finalità educative, che i pedagogisti le sostengano con i propri lavori, che gli insegnanti le manifestino con coerenza e vocazione nel loro operato, soprattutto adesso nella ripresa.

Durante il *lockdown* la tecnologia, nelle sue forme più varie, si è mostrata come una grande ricchezza che ha permesso di andare avanti in un momento in cui tutto all'improvviso ha smesso di essere scontato. Ci si è inventati un modo diverso di fare scuola e di interagire. Ma può questo modo sostituire quella che è la classe? Lì dove la tecnica arriva a liberare l'individuo dalla presenza dell'altro, non rischia la società di non esistere più, riducendosi a un insieme di elementi atomisticamente relazionati in un unico mondo connesso e informatico? Il rischio è un eccesso di digitalizzazione - come se la tecnica e lo strumento fossero il fine e lo scopo (Galimberti, 1999) – e la preoccupazione è la totemizzazione delle tecnologie, il cui uso, se incontrollato, isola nel presente e paralizza il pensiero (Meirieu, 2019,

1 La centralizzazione delle questioni educative e pedagogiche è a volte un sottotesto implicito contenuto non solo nelle indicazioni operative e nei regolamenti per il contenimento della diffusione del virus SARS-COV-2, ma anche negli interventi pubblici di una classe politica che a volte sembra non coniugare azione e riflessione.

p. 9). Il periodo storico in cui stiamo vivendo – che in diversi ragionamenti viene definito ipermodernità (De Cesaris, 2016) – si fonda sul superamento di alcune caratteristiche che erano invece fondamentali nella modernità, in particolare la *prospettiva* e la *distanza* (De Cesaris, 2016, p. 139)² e questo, durante il *lockdown* – nella sincronizzazione permanente dei dispositivi, in una distanza “annullata” dall’eliminazione della presenza – è emerso ancor più chiaramente.

Eppure chi, pur nel tragico e improvviso arrestarsi della propria quotidianità, non vi ha scorto un’antica bellezza? Si è potuto rispolverare quelle dimensioni che la legge della contemporaneità ipermoderna usualmente aborre, ma che tanto preziose restano per l’esistenza di ognuno: il tempo di guardarsi attorno, la pazienza di ascoltare, il desiderio di interrogarsi e - nel bene e nel male - la condivisione di punti di vista, per cercare di comprendere una realtà che a volte è sembrata e sembra incomprensibile. Urgono però alcune ri-significazioni: un riposizionamento di ciò che viene riconosciuto come “l’altro” - non tanto come portatore sintomatico o asintomatico di malattia, ma come punto di vista necessario per creare prospettiva (contrastando un rischioso appiattimento) – e di ciò che viene considerata “distanza” – non tanto come distanziamento di sicurezza³, ma

- 2 In particolare, la *a-prospettività* contemporanea sembra dovuta al dominio di un modello informazionale puramente quantitativo e privo di orientamento (Han, 2015), che realizza una sorta di “inconscio connettivo” in cui un ente tecnologico – non ben definito – ci conosce meglio di quanto non conosciamo noi stessi (Cardon, 2016), in cui il dato quantitativo appare neutro e linearmente interpretabile da una tecnologia al di sopra dei punti di vista. Una delle caratteristiche fondamentali della prospettiva è di avere un punto di fuga (De Cesaris, 2016, p. 146): l’assenza di prospettiva quindi mette tutto sullo stesso piano-unico, plasmando una società in cui tutti sono assolutamente uguali e privi di differenze, di specificità, di identità. *L’abolizione della distanza* (spazio-temporale) è un altro aspetto centrale e onnipresente dell’ipermoderno (incarnato al massimo grado dalle forme di messaggeria istantanea che permettono una comunicazione globale e immediata, e da tutte le piattaforme web che nel “distanziamento” consentono di annullare la categoria stessa di “luogo” come elemento necessario alla formazione e al mantenimento di legami sociali). Le distanze non hanno smesso di esistere, anzi sono aumentate in modo esponenziale con l’avvento della società globalizzata e con la necessità di un distanziamento-interpersonale raccomandato, semplicemente hanno smesso di essere rilevanti (o di esserlo nel modo in cui lo erano nella società pre-informazionale) (De Cesaris, 2016, p. 142).
- 3 Con prossimità, si riportano le parole di un’intervista al maestro Ezio Bosso (Huffington Post, 15/5/20): “Io sto cercando di fare le mie solite battaglie sorridenti con un cambio di lessico: un conto è il *distanziamento di sicurezza*, ma il distanziamento sociale è una brutta espressione. È pericoloso parlare di *distanziamento sociale* perché poi porta all’isolamento sociale e fa perdere l’umanità. Una delle nostre funzioni di uomini che si occupano degli altri è quella di dare sì delle regole, ma di ricordare a tutti che siamo nati per stare insieme, con i nostri dovuti momenti di solitudine”.

come fattore fondamentale per il rispetto e la comprensione della condizione umana. Han (2015, p. 11) ha parlato della “distanza” come fattore fondamentale per il rispetto, inteso come tonalità emotiva che consente di conoscere l’altro anche attraverso la mediazione della rappresentazione: nel momento in cui scompare la distanza, scompare anche la rappresentazione dell’oggetto, lasciando spazio ad un *medium* della pura presenza immediata, senza intermediari, completamente identificato con chi ne fruisce (o più drammaticamente viceversa). Si pensa quindi che la scuola dovrebbe consentire di ri-significare il concetto di “distanza”, riposizionare una “distanza virtuosa” intesa come rispetto di ciò che è Altro da sé, attraverso un processo di mediazione – quello di insegnamento-apprendimento – che interpretato come uno “scambio cerimoniale di doni” consenta un avvicinamento rispettoso che renda prossimi nella cura e prospettici nella comprensione.

Alla visione funzionalista dell’educazione conviene sostituirla con una antropologicamente molto più ricca, aperta alle dimensioni della costruzione della propria identità all’interno di un mondo plurale, nel quale è necessario imparare anche a convivere e ad assumere la responsabilità sociale, etica, politica del suo miglioramento (Mario Monti in Fiorin, 2008, p. 202).

Senza demonizzare ogni aspetto e accogliendo una razionalità organizzativa, sembra di poter affermare che la scuola debba decolonizzare il suo territorio dalle strette maglie di una cultura neoliberale utilitaristica, per riscoprire il significato di una libertà propria, per poter essere luogo di promozione di libertà per tutti.

L’ipermodernità sembra esigere molto dalla scuola; non chiede alla scuola di rispondere con una pletora di insegnamenti aggiuntivi, ma un modo di insegnare e di vivere che faccia propria l’esigenza primaria di ogni educazione futura: ossia formare persone capaci di resistere all’onnipotenza delle pulsioni, dell’immediato (come non-mediato), di pensare con la propria testa discutendo con le teste altrui, di impegnarsi insieme per un bene comune (Meirieu, 2019, p. 181), ritrovando la distanza di una mediazione, la prospettiva di uno sguardo Altro che permetta di decentrarsi, per comprendere poi anche se stessi. L’urgenza del Covid-19 ha riposizionato l’emergenza dell’alterità (nel suo bisogno di riconoscimento grazie ad una distanza virtuosa e prospettica) e la scuola è il luogo educativo che primariamente deve fare propria questa chiamata, nel suo esserci come spazio reale e concreto, nel suo promuovere una nuova etica di liberazione.

2. (Ri)scoprire e rispettare l'alterità: una distanza che crea prospettiva

C'è un altro e ci sono altri dinanzi a te, anche tu in fondo sei per fortuna abbastanza ignoto a te stesso, c'è tutto un carico di incertezza e aleatorietà verso cui aprire ponti, non prevedibile, che caratterizza le relazioni interumane e quella che ciascuno tiene con se stesso, c'è un altro che è lì per apprendere, per chiarirsi e comprendersi, per gettare altra luce sul mondo, alla luce della cultura e del sapere. Ma chi è questo altro? E io a mia volta, chi sono? (Conte, 2017, p. 7).

La necessità della valorizzazione “dell'altro” non può che essere sinonimo d'identità e di generatività, a negazione del paradosso della differenza senza identità che connota la contemporaneità ipermoderna. Da ciò nasce la necessità di recuperare l'incontro con ciò che esercita una “resistenza”, che non si piega all'omologazione e al conformismo, che provoca il “fastidio” dello scontro: il limite dell'esserci dell'altro.

“Senza uomo non c'è mondo, solo cosmo” insegna Dussel (1992), centrando la questione filosofica della liberazione sull'alterità e proponendo la “prossimità” – l'originaria prossimità – come paradigma da sposare per poter parlare di un nuovo sistema in cui i problemi della modernità (o ipermodernità) possono essere affrontati e gestiti seriamente.

È a partire dalla prossimità [...] prima della verità dell'essere, che veniamo alla luce del mondo, quando appariamo, quando nostra madre ci partorisce (Dussel, 1992, p. 68).

Prima dell'essere, per Dussel c'è quindi la realtà dell'Altro; prima di ogni cosa s'impone la responsabilità per il prossimo, per il debole, per colui che ancora non è stato ascoltato nella Storia. È una responsabilità che dev'essere sentita sia da parte di “colui che procrea uomini nuovi” (i genitori) sia da parte di chi si adopera per creare sistemi nuovi (che Dussel identifica negli eroi e nei maestri liberatori). La relazione faccia-a-faccia della “prossimità” si pone come punto di partenza e insieme di arrivo per l'uomo, il cuore in cui è in gioco quella reciprocità a cui siamo costitutivamente chiamati. Il rischio per eccellenza del nostro tempo è quello di una “alterità equivoca”, di una relazione inautentica, di un surrogato utile al sistema: al posto di una relazione reciprocamente coinvolgente e stimolante alla generatività di cui dovrebbe essere portatrice la differenza, ci si abitua – e spesso rassegna – alla mutua compensazione egoistica.

In un tempo in cui ci invade e pervade lo slogan del “distanziamento sociale” (o meglio del “distanziamento di sicurezza”), la riflessione di Dussel provoca a un cambiamento, a una riflessione Altra, con il fondamento dell'avvicinarsi come atteggiamento essenziale di crescita, come necessarietà

del “farsi prossimo” per l’uomo. Ci vuole una “giusta distanza”. Bisogna che l’impegno educativo non sia né vorace, né troppo disinvolto: un’attenta presenza nei confronti di ciò che è, una disponibilità vigilante verso ciò che verrà, un’inventività laboriosa e ricca di immaginazione, un’accoglienza benevola ed esigente, lo sguardo affettuoso e pudico allo stesso tempo. La tenerezza in qualche modo (Meirieu, 2019, p. 88). Occorre quindi sostenere ciascuno nell’acceptare di liberarsi dal narcisismo, per provare piacere a lavorare con gli altri, a comprendere il mondo, a uscire da sé e andare insieme ad altri incontro alla realtà (Crawford, 2016). L’incontro con l’alterità diventa dunque anche il fondamento di una scuola inclusiva che attiva ad ogni livello scolastico pratiche di ricerca dell’eterogeneità sociale e generazionale, incontri tra persone che – nonostante le diversità – devono imparare a rispettarsi, a lavorare ed aiutarsi reciprocamente, a costruire la società (Meirieu, 2019, p. 248).

Come può crescere un ragazzo se non scopre che gli esseri umani hanno spesso interessi e punti di vista divergenti? Come può crescere se queste diversità non sono rese esplicite? Come non vedere che evitare continuamente qualunque ferma opposizione e cedere a permanenti compromessi, rischia di lasciare i ragazzi in balia dei loro desideri di onnipotenza? La pedagogia che non si immerge e non tiene a fondamento tale incontro, diventa “prigioniera del cosiddetto pensiero unico” (Ferroni, 2015, pp. 50-51) che pare militare per evitare ogni fatica, ogni asperità, facilitando e semplificando, evitando il rapporto formativo con l’alterità e la resistenza dei contenuti culturali. L’esperienza necessita di una forte implicazione personale, comporta la fuoriuscita dalle esperienze usa e getta della vita quotidiana e questo richiede esercizio, richiede un soggetto attivo, capace di connettere elementi distanti, resistenti, altri rispetto all’orizzonte cognitivo ed emotivo abituale. Reclama un soggetto (insegnante, allievo) capace di tradizione, e al tempo stesso capace di consegnare oltre (Conte, 2017, p. 83). Se vogliamo una generazione che si prenda cura dell’ambiente è necessario incoraggiare una relazione profonda con il mondo intorno a noi (non solo con gli schermi); in questo modo impariamo che non siamo separati da ciò che ci circonda, ma partecipanti attivi del suo stesso processo e della sua evoluzione. L’esercizio dell’*habitus* allora è tornare a capire oltre sé, per ri-conoscere ciò che è altro, quindi amare e infine curare, abitando il mondo con coscienza e libertà (Guerra, 2019).

3. Abitare la condizione umana: a scuola per una nuova etica di liberazione

Il monito dusselliano invita a riflettere sul fatto che il cambiamento di sistema di cui c’è bisogno non verrà da una cultura liberale e consumistica,

imperniata sull'ego che costantemente si autoriproduce, ma ha bisogno di un'alterità come prossimità, realtà antecedente alla propria stessa identità. La natura infatti insegna che nasciamo dall'altro, costitutivamente precedente al nostro Io; una legge da cui non possiamo prescindere. Riposizionare al centro l'incontro con l'altro è rimettere al centro il sapere autentico, con la novità che porta con sé l'improvvisazione della relazione (Bertinetto, 2016; Zorzi, 2020), con la sua imprevedibilità e unicità. Senza tale fondamento etico di liberazione, non si può affermare di conoscere e abitare la condizione umana, condizione fatta di fragilità e incompiutezza, come direbbe Freire (2002). Dovrebbe essere questa una priorità educativa della scuola, una priorità tesa a costruire un racconto capace di generare visioni complesse in cui l'umano è riconosciuto come parte di una storia più ampia; ma dovrebbe esserlo anche l'insegnamento dell'identità terrestre, come destino planetario che interconnette e rende intersolidali (Morin, 2004, pp. 92-93).

Liberare il pensiero e il nostro abitare il mondo dallo sguardo omologante della cultura neo-liberale e consumistica significa sviluppare una nuova prospettiva, che vada oltre la "prospettiva della modernità occidentale" e allo stesso tempo oltre la a-prospettività dell'ipermodernità che nell'assenza di prospettiva tutto appiana. Dussel a tal proposito, introduce il problema di una *quotidianità acritica*, un incedere di logica matematica ferrea, causale, determinata, autoreferenziale che non basta.

Il modo quotidiano di essere circondati da prodotti non è, come lo proponeva il pensare moderno del cogito, un vedere teoricamente gli enti (un *bios theoretikos* direbbero i greci), dove l'uomo esplicitamente si domanda cosa siano le cose. Il modo primo di far fronte ai prodotti, dentro la quotidianità, è un usarli all'interno della dinamica della vita pratica (un *bios praktikos*), esistenziale, di tutti i giorni. In questa maniera il mondo quotidiano degli enti, prodotti, ci circonda quotidianamente [...] Il modo quotidiano si oppone al modo critico di affrontare il mondo (Dussel, 1992, p. 91).

Questa a-criticità è un atteggiamento definito da Dussel "ingenuità primaria", per cui l'uomo oggi si considera critico nei confronti "dell'ingenuità dell'uomo primitivo o selvaggio dell'America latina" (o della donna) ritenendo ingenuamente che la sua cultura sia quella giusta e autorevolmente universalizzata e universalizzabile (Dussel, 1992, p. 92). Eppure in questa quotidianità una cosa si distingue e "si staglia sul nostro sistema di strumenti, come una libertà che interpella e che provoca" (Dussel, 1992, p. 104) e che intende appunto resistere alla totalizzazione strumentale: è il volto di un altro uomo, la voce di un altro pensiero; non si tratta di un qualcosa, è qualcuno che ci rimanda a una vocazione trascurata, alla pros-

simità originale e al naturale bisogno di ‘avvicinarsi’ (Dussel, 1992, p. 68). Il pensiero critico – inteso come momento di una pratica educativa finalizzata alla liberazione poiché desidera trasformare la società esistente attraverso le azioni coscienti degli uomini – consente pertanto agli individui di riappropriarsi dei fondamenti della propria identità e formazione, ossia della capacità di agire razionalmente liberandosi dalle forze eteronome, nel senso della trasformazione di sé e degli altri nella direzione della giustizia e dell’emancipazione sociale (Conte, 2017, p. 21). Attraverso pratiche sociali e collettive la libertà viene interiorizzata come pensiero, desiderio, progettualità e consente di emanciparsi nella trasformazione del reale; è una conquista che esige una ricerca permanente e che esiste solo nell’atto responsabile di colui che la realizza (Freire, 2002, p. 32).

Mai come oggi, tempo in cui la fragilità e la precarietà non possono essere risolte accettando passivamente dei protocolli, l’accompagnamento esigente di un insegnante risulta fondamentale. La pratica della problematizzazione con gli allievi offre strumenti per imparare a concettualizzare, a costruire modelli, a comprendere un contesto, a collocarsi nella storia e accedere a saperi (Meirieu, 2019, p. 53). Come direbbe Freire (2002), si tratta di “coscientizzare”, di prendere coscienza come processo di liberazione per un pensiero critico che consenta un reale abitare il mondo per trasformarlo, immergendosi nella condizione umana. L’educazione allora si conferma e ripositiona come “problematizzante”, come quel processo che insieme alla presa di coscienza, permette di contrastare la disumanizzazione perché pone a questione il rapporto degli uomini con il mondo (Freire, 2002, p. 67): uomini come “corpi coscienti” e coscienza come “coscienza in rapporto intenzionale con il mondo”.

Il discorso ci riporta all’autentica tradizione socratica, non però di un Socrate “maestro di valori”, ma di quel particolare filosofo turbato da un’Atene che va dimenticando i valori tradizionali per inseguire il denaro; il maestro che sente la responsabilità personale di riportare l’attenzione dei suoi concittadini a quelle che sono le tradizionali virtù di giustizia su cui è fondata la città; che accetta il rischio di non essere accolto dai suoi giudici, per donare ai giovani un messaggio di liberazione, quel “conosci te stesso” che è in definitiva l’essenza della libertà⁴. Nella pratica problematizzante educatore ed educando sono entrambi ricercatori critici, fragili, consapevoli di sapere poco, innanzitutto di sé, e dunque entrambi inquieti perché animati dal desiderio di sapere di più; ciò che si realizza quindi è un’educazione in comunione, in cui ciascuno è soggetto, co-costruttore con i compagni

4 Infranca A. La pedagogia della liberazione di Enrique Dussel, *Kainos* - rivista telematica di critica filosofica, n.2 [<http://web.tiscali.it/redazionekainos/numero2/sezioni/emergenze/infra-duss.html>]

di ricerca della propria – prospettica – visione del mondo, che non può che realizzarsi attraverso la mediazione del mondo stesso (Guerra, 2019, p. 93). L'agire educativo è una pratica di liberazione e di ri-soggettivazione attraverso la cultura (Conte, 2017, p. 24). Sta alla scuola aiutare gli allievi ad accorgersi che gli apprendimenti realizzati non sono semplicemente strumenti utili (magari a superare gli esami o a rispondere alle esigenze del mondo del lavoro), ma un modo di prender parte alla storia dell'umanità in vista della sua emancipazione (Meirieu, 2019, p. 242).

4. Insegnare ed apprendere come dono cerimoniale

La ragione di essere dell'educazione liberatrice [...] consiste veramente nel suo impulso iniziale di conciliazione. Cioè tale educazione comporta il superamento della contraddizione educatore/educando, in modo che ambedue divengano contemporaneamente educatori ed educandi (Freire, 2002, p. 59).

Per poter abitare finalità educative di coscientizzazione, pensiero critico, libertà di identità, di socialità, occorre esplicitare gli assunti che devono sostenere e argomentare le pratiche e le quotidianità che cercano di realizzarle. La meraviglia della contaminazione culturale risiede anche nel sorprendersi incontrando nel linguaggio e nelle riflessioni di discipline altre, prospettive e interpretazioni che illuminano di sfumature differenti oggetti di conoscenza che illusoriamente si credono noti. Dall'antropologia culturale e filosofica ad esempio (Mauss, 2002; Hénaff, 2018) si può cogliere la riflessione sul “dono cerimoniale”, come punto di vista da cui osservare il processo di insegnamento-apprendimento. Tale luce sembra ravvivare di tale processo gli aspetti del riconoscimento tra alterità, di impegno reciproco nello scambio, di finalità condivise a partire da punti di vista differenti, che nella relazione educativa consentono di tutelare il senso della cura e del rispetto.

Per Marcel Mauss (2002), il dono è una specie di ibrido che annoda dentro di sé libertà e obbligo, interesse e disinteresse, la cui essenza relazionale si esprime nella tripla obbligazione di dare/ricevere/ricambiare; è un dono cerimoniale⁵ con caratteristiche proprie, interessanti e generative per

5 Il filosofo M. Hénaff (2018) consente – tramite un incrocio fecondo tra filosofia e antropologia – di riconoscere la polisemia delle forme di dono e di reciprocità; egli differenzia nettamente tre forme di dono: a) dono cerimoniale, sempre pubblico e reciproco; b) il dono gratuito o oblativo che può essere privato o meno, ma ciò che conta è che sia unilaterale; c) il dono solidale che riguarda la solidarietà sociale e l'azione filantropica

una declinazione educativa. Appartiene all'ordine sociale e simbolico, consiste in una procedura, un processo di riconoscimento pubblico reciproco, attraverso dei beni e finalizzato a creare o rafforzare l'alleanza tra gruppi umani all'interno delle società "segmentarie" (prive di uno Stato garante del riconoscimento di ciascuno). Tale procedura "cerimoniale", significa prima di tutto che ci si riconosce come esseri umani, come simili; poi che ci si accetta e ci si onora e soprattutto si manifesta il desiderio di creare un'alleanza per il tramite dell'oggetto – bene – donato, che è mediatore del riconoscimento accordato. Il dono pertanto consiste nel darsi a qualcuno tramite la cosa offerta che vale come "sostituto" (De Michele, 2019, p. 148). Tale occasione è luogo di manifestazione dello spazio pubblico e del politico perché "assume il legame sociale, lo ingloba e lo sublima in legame politico, cioè in una relazione intenzionale di associazione" (Hénaff, 2018, p. 77) nell'impegno a vivere insieme e a collaborare. Se il dono è questo procedimento di reciproco riconoscimento rivolto all'alleanza, esso richiede una risposta: è fatto per essere ricambiato, implica cioè che gli attori del patto si alternino nel gesto; si tratta di un "obbligo di replica" al quale non ci si può sottrarre "si ricambia un dono, come si restituisce una stoccata, non come si restituisce un prestito" (Hénaff, 2006, p. 198). Questo obbligo di replica è assimilabile ad una sorta di "non-indifferenza" che chiama a prendere parte, a prendere posizione, ad assumere un atteggiamento preciso nei confronti della realtà in cui si è immersi e che si sta costruendo, a scegliere, a decidere, a decidersi (Conte, 2017, p. 23).

Si l'on considère que la science économique standard est la cristallisation d'une vision utilitariste du monde – une vision, pour faire court, qui réduit toutes les questions à une seule: "à quoi ça (me) sert?" –, alors on voit bien comment cette conception du don est au cœur d'une approche anti-utilitariste des sciences humaines et sociales (Caillé, 2019, p. 10).

Senza una dimensione pedagogica lontana da ogni forma di utilitarismo e produttivismo, sarebbe ben difficile per il futuro, continuare ad immaginare cittadini responsabili, capaci di abbandonare i propri egoismi per abbracciare il bene comune, esprimere solidarietà, difendere la tolleranza, rivendicare la libertà, proteggere la natura (Ordine, 2016, p. 116). Si tratta di una visione del mondo – in particolare della relazione educativa - centrata sul dono, senza prospettiva di profitto (Ordine, 2016, p. 128). Riposizio-

(De Michele, 2019, p. 147). In questo scritto si propone di riflettere sul processo di insegnamento-apprendimento come dono-cerimoniale, che chiama e "obbliga" alla reciprocità di riconoscimento dell'Altro.

nare il processo di insegnamento-apprendimento come scambio cerimoniale significa valorizzare la relazione educativa come mediatore di riconoscimento e di singolarità dell'altro: si dona quel gesto, quel lessico, quella modalità didattica, e non un'altra, a quello studente, a quella classe, perché sono quello studente e quella classe, e non un'altra e viceversa nei confronti dell'insegnante. "Se i ruoli sono reversibili e intercambiabili non lo sono, al contrario, le persone che li incarnano. Ciascuno è insostituibile e non rimpiazzabile" (Conte, 2006, p. 52). Concepire il processo di insegnamento-apprendimento come un "dono" consente al donatore e al ricevente (nella reciprocità dello scambio) di assumere la giusta distanza che permette però allo stesso tempo di avvicinarsi all'altro, riconoscendolo e manifestando il desiderio di un impegno comune. Non è un burocratico "patto di corresponsabilità", è un umano "dono cerimoniale". Interpretare il processo di insegnamento-apprendimento come uno scambio cerimoniale, consente in qualche modo di sottrarre il "bene" donato all'urgenza della necessità e della funzionalità.

Nutrire e valorizzare questa interpretazione significa riposizionare la prospettiva relazionale che non è mai quindi solo un faccia-a-faccia ma implica sempre un "terzo" elemento che fungendo da mediatore consente di rapportarsi all'altro. In un'ottica di educazione problematizzante e quindi liberatrice, l'oggetto conoscibile non è il termine dell'atto di conoscenza di un soggetto ma è appunto il "mediatore" dei soggetti che conoscono, educatori ed educandi, che nella dialogicità educativa diventano entrambi soggetti di un processo in cui nessuno educa nessuno, poiché gli uomini si educano in comunione attraverso uno scambio relazionale e comunicativo mediato dal mondo (Freire, 2002, p. 69).

Non quindi una "pura presenza immediata", come quella che le tecnologie e la messaggistica istantanea hanno nutrito e nutrono, ma "un'autentica presenza-mediata". Mediata da un sapere, da un'attività, da una parola, da una discussione che consentano di vivere la distanza – insita nella mediazione – come una cerimonia del dono, che consentano, sfidandoci, di riconoscerci come esseri umani, di onorarci e di impegnarci per un vivere comune.

L'insegnante nel suo donare trasmette non solo sapere ma anche – e soprattutto – un rapporto particolare con il sapere: un rapporto con il tempo, con il desiderio, cioè un rapporto con il piacere. Il piacere di una scoperta graduale, con zone d'ombra che si andranno a chiarire, con sviluppi inattesi, con obiezioni o contraddizioni che si dovranno affrontare (Meirieu, 2019, p.199). Il dono cerimoniale è il desiderio – mai del tutto appagato – del piacere di ricercare la conoscenza, la verità, con umiltà, prudenza, distanza, prospettiva. Questo dono cerimoniale chiama in causa il "coraggio di cominciare", quel coraggio da cui anche la più elaborata pedagogia non potrà

esonerare nessuno. La pedagogia può solo offrire l'ambiente più ricco e stimolante possibile, sviluppare una rete di relazioni che favorisca la fiducia in sé e la coscienza dell'importanza degli apprendimenti, esortare l'altro a crescere, a scambiare ciò che è suo, a donarsi per farsi riconoscere, ma senza costringerlo, né farlo al suo posto (Meirieu, 2019, p. 166).

Se Sartre ne *L'esistenzialismo è un umanesimo* diceva che l'uomo è condannato ad essere libero – condannato perché non si è fatto da solo, e libero perché una volta gettato nel mondo è responsabile di tutto quel che fa – noi siamo tentati di dire che l'uomo è chiamato a farsi tale attraverso il libero esercizio della cura di sé e dell'altro la cui personale ed irripetibile declinazione nessuno ha scritto (Conte, 2006, p. 100).

Il vero insegnamento si gioca quindi nelle situazioni in cui si rende possibile l'incontro autentico, sostanzialmente imprevedibile, tra gli esseri umani, situazioni in cui la dialettica tra l'intenzione del soggetto e la resistenza dell'oggetto (dono) rende possibile la costruzione dell'intelligenza, costringendo il primo ad abbandonare ogni velleità di onnipotenza e a entrare in un dialogo in cui nessuno detta legge agli altri. Nessuno elargisce e – basta – contenuti, programmi, modalità ma si cerca in dialogo di costruire un processo di insegnamento-apprendimento che valorizzi la sua natura di scambio e che esprima coerentemente la pedagogia che rappresenta.

5. Conclusione: una didattica del possibile per risignificare

Come insegnanti, quindi, quali finalità tenere salde e cercare di manifestare nelle relazioni e nelle pratiche, affinché l'azione sia sempre ancorata alla riflessione per generare prassi? Quali doni offrire nello scambio cerimoniale?

Accettare la necessità di un'etica di liberazione che germini coscienze e autonomia, attraverso prassi collaborative e dialogiche (Freire, 2004) può significare in qualche modo accettare anche la fallibilità dell'agire non-predicibile. La distanza e la prospettiva che nutrono la possibilità di riconoscere l'alterità e di confrontarsi e scontrarsi con essa per costruire e trasformare il mondo, lasciano necessariamente “spazio” – fisico e intellettuale – al non-noto, all'opportunità, alla libertà e perché no, a volte, anche al rifiuto, perché una relazione non si crea per dovere professionale né si apprende in un corso di formazione (Conte, 2006, p.183). Non si controlla con logica scientifico-matematica l'esito di un processo complesso e umano come l'educazione, un processo che da sempre – per quanto si cerchi di significarlo quantitativamente e di renderlo attendibile sperimentalmente – sfugge ad ogni utilitarismo produttivo e inciampa negli occhi, nei sorrisi (anche

dietro le mascherine), nei corpi di chi quella relazione la vive e la nutre. Lavorare per lasciare l'alterità emergere, significa ridiscutere anche quel concetto di "utilità" a favore di ciò che il paradigma della razionalità liberale definisce "inutile": percorsi interrotti, dialoghi inconcludenti, domande senza risposte, silenzi, spazi, tempi vuoti, che consentano uno smarrimento che non ha nulla di immediatamente produttivo, ma tutto di prospetticamente generativo.

Il massimamente utile è l'inutile. Ma esperire l'inutile, questa è per l'uomo odierno la cosa più difficile. Qui 'l'utile' è inteso come ciò che è impiegabile praticamente e immediatamente per scopi tecnici, per ciò che provoca un effetto, con cui io posso amministrare e produrre. Si deve vedere l'utile nel senso del salvifico, vale a dire, in quanto ciò che fa rivivere l'uomo a se stesso (Heidegger, in *Ordine*, 2016, p. 100).

Occorre rinnovare l'invito a portare in aula una didattica "possibile" e "del possibile", che progettata attraverso attività collaborative, di significazione del mondo, di discussione, consenta a ciascun partecipante (educatore/educando) di soppesare il proprio dono e il proprio contributo (dare/ricevere/restituire) nel costruire prospettiva con i compagni, con l'educatore, con il tema dell'attività, della discussione.

L'ordine delle cose esistenti tende all'autoconservazione, a riprodurre il proprio status; dunque ogni possibilità che da esso promana, fosse anche riformatrice o trasformatrice, coopera al suo mantenimento (Conte, 2017, p. 22): l'etica di liberazione sogna una discontinuità netta con l'ordine esistente, che si apra come condizione di sviluppo di una criticità cosciente che dia forma a possibilità inedite di educazione, società, cultura. Questa discontinuità, questo fastidio, questa rottura, può manifestarsi nelle imperfezioni, nelle aspettative disattese, negli imprevisti: l'imperfezione ci insegna a vedere le cose non solo per quello che sono, ma anche per quello che potrebbero essere (Pievani, 2019, p. 48). Le emergenze, le crisi, sono le fragilità che consentono all'immaginazione di andare oltre ciò che si dà, figurando scenari altri, nuovi orizzonti di senso: il possibile è più vasto del reale (Pievani, 2019, p. 85), occorre però affinare gli strumenti estetici, affettivi, critici per vedere e prendere coscienza di queste possibilità completamente inedite; per imparare ad abitare la prospettiva da cui provare ad osservarle, la giusta distanza, affinché nel rispetto e nello scambio possano prendere corpo ed essere esperite.

Solo la consapevolezza di essere destinati a vivere nell'incertezza, solo l'umiltà di considerarsi esseri fallibili, solo la coscienza di essere esposti al rischio dell'errore possono permettere di concepire un autentico in-

contro con gli altri [...]. Accettare la fallibilità della conoscenza, confrontarsi con il dubbio, convivere con l'errore, non significa abbracciare l'irrazionalismo e l'arbitrio. Ma significa, al contrario, [...] esercitare il nostro diritto alla critica e sentire il bisogno di dialogare anche con chi si batte per valori diversi dai nostri (Ordine, 2016, p. 193).

Pensare una didattica differenziata (inserita in una pedagogia delle differenze⁶ o, forse più creativamente, in una pedagogia jazz⁷) significa immaginare una didattica del possibile, non tanto e non solo come molteplici vie e quindi opportunità, ma soprattutto come orizzonti di senso, come doni di scambio all'interno di un processo di insegnamento-apprendimento in cui realmente si attende che "l'altro" riceva e ricambi. Nessun "assolo" educativo o didattico ma autentiche improvvisazioni generative (Zorzi, 2020). L'autentica didattica differenziata⁸ ha poco a che vedere con la sistematica individualizzazione di un sistema di insegnamento; è scoperta permanente di nuovi campi, apertura sugli altri e sul mondo, impegno di tutti in percorsi di apprendimento sempre più esigenti.

All'interno di una didattica del possibile, la pratica della discussione⁹ è allora valorizzabile come strumento essenziale di scoperta, anche dei vantaggi della dimensione collettiva, e può essere adattata a tutti i livelli di età e di scolarizzazione. Lavorare sulla parola e sulla discussione in classe per ri-significare un mondo, per affinare gli strumenti che possono consentire a ciascuno (insegnanti e studenti) di declinare lo spazio e il tempo in di-

6 "La 'differenza'" viene vista come un attributo ontologico e un dato fenomenologico essenziale, evidente nell'esperienza scolastica [...] Il valore sommo della persona è riconosciuto dal punto di vista ideale da tutti gli insegnanti [...] e l'azione educativo-didattica viene basata sulla promozione del coinvolgimento personale di ciascuno" (d'Alonzo, 2019, pp. 121-124).

7 La proposta di una *pedagogjazz*, si basa sul riconoscimento pedagogico di otto tratti distintivi estremamente generativi ispirati al jazz: *improptu, fusion, soul, free, groove, jazzing, swing, cool* (si rimanda a Santi, 2017; Santi, Zorzi, 2016).

8 La differenziazione didattica è una "prospettiva metodologica di base in grado di promuovere processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate [...] in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti" (d'Alonzo, 2016, p. 47); si veda anche Bocci, 2016; Tomlinson, 2003.

9 A titolo esemplificativo di buone prassi di discussione in classe e di curricoli che lavorano sulla creazione di comunità di discorso e di ricerca, inclusive e non-escludenti, che diventano luoghi di opportunità educativa e di scambio di doni e di idee, si cita la *Philosophy for Children* (movimento educativo nato da M. Lipman, negli anni '70 in America, ma ormai estremamente diffuso in tutto il mondo), che da decenni è praticata e sperimentata sul territorio e nelle scuole italiane e che forma (attraverso centri di ricerca accreditati come, per esempio, il CIREP) insegnanti e facilitatori (Santi, Oliverio, 2012).

stanza e lentezza, rendendo taglienti e illuminanti le debolezze e le fragilità di questo momento.

Discutere, rallentare il tempo della riflessione, della costruzione di un pensiero complesso, consente di disporsi alle domande poste dagli altri, o da sé, argomentando le proprie ragioni nella capacità di comprendere quanto sia legittimo il punto di vista dell'Altro, fino a farlo proprio; dialogare per formare l'ideale etico dell'aver cura (Conte, 2006; Noddings, 1992). La discussione collettiva consente di disciplinare il pensiero (Santi, 2006) e di fare un'esperienza di interazione profonda con l'altro, che contribuisce alla costruzione del sé. Lo è oggi in modo particolare perché nell'epoca delle *fake news* e della crescita esponenziale delle tesi cospirazioniste, di fronte al trionfo degli slogan, l'apprendimento dell'esercizio della discussione rigorosa diventa un'urgenza democratica (Meirieu, 2019, p.202).

Occorre non lasciare più che la scuola si sottometta alla dittatura dell'urgenza (che risponde a criteri diversi dall'emergenza) correndo il rischio di espellere definitivamente il vero apprendimento del pensiero (Meirieu, 2019, p. 203). Ridurre la velocità, e dunque rallentare, è anche un elemento di un'etica della decrescita¹⁰.

Tempo ed errore, distanza e prospettiva; un tempo che si dilata – a volte fino a sospendersi – per permettere alla ricerca nella discussione, nella riflessione condivisa e collettiva di dispiegarsi, incontrare prospettive differenti. Il processo educativo di insegnamento-apprendimento si ripositiona ancora una volta come imperfetto e impermanente (Guerra, 2019), esattamente l'opposto di una cultura che fa della perfezione la sua ossessione primaria (Guerra, 2019, p. 71).

Ripartire in presenza quindi, a scuola, perché il corpo dell'altro nella sua distanza possa mostrarsi in tutta la sua resistenza. Lavorare collettivamente, perché lo “spazio dell'aula” non sia un angusto spazio-fisico, ma sia concretamente uno “spazio pubblico e deliberativo”, in cui il processo di insegnamento-apprendimento sia un dono-cerimoniale da re-inventare ogni volta, una sfida. L'emergenza Covid può essere sinonimo di possibilità, di rottura di schemi, di ri-significazione di ciò che è Altro, nel valore di una virtuosa distanza, di una nuova etica di liberazione. Il vocabolario che insiste sulla scuola – nei suoi protocolli, documenti, regolamenti, patti – pur accreditato e insistentemente diffuso istituzionalmente, non è necessariamente cristallizzato: si può ri-significare, ri-discutere per scegliere parole nuove.

Dobbiamo a tutti un'educazione degna dell'uomo; una scuola che trasmetta il potere di pensare e la capacità di decidere con lucidità; un inse-

10 Sul concetto di “decrescita” si veda Castoriadis, 2014; Latouche, 2020, 2018; Leonardi, 2017.

gnamento che permetta di far proprie la distanza e la prospettiva che servono per decentrarsi e imparare ad abitare la “condizione umana”, una condizione fatta di alterità fragili e incompiute (Freire, 2002).

Nota bibliografica

- Bocci F. (2016). *Rizodidattica: teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Caillé A. (2019). *Extension du domaine du don*. Arles: Actes Sud.
- Cardon D. (2016). *Che cosa sognano gli algoritmi. Le nostre vite al tempo dei big data*. Milano: Mondadori.
- Castoriadis C. (2014). *L'autonomia radicale*. Milano: Jaca Book.
- Crawford M.B. (2016). *Contact. Pourquoi nous avons perdu le monde et comment le retrouver*. Paris: La Decouverte.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conte M. (2017). *Didattica minima*. Padova: Libreria Universitaria.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2019). Differenziazione didattica. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 121-126). Brescia: Morcelliana.
- De Cesaris A. (2016). Ipercomunità. Innovazioni tecnologiche e nuove forme del legame sociale. *Lessico di etica pubblica, 1*, 137-149.
- De Michele V. (2019). Marcel Hénaff, il dono dei filosofi. Ripensare la reciprocità, *Lessico di etica pubblica, 2*, 144-149.
- Dussel E. (1992). *Filosofia della liberazione*. Brescia: Queriniana.
- Ferroni G. (2015). *La scuola impossibile*. Roma: Salerno.
- Fiorin I. (2008). *La buona Scuola*. Brescia: La Scuola.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Galimberti U. (1999). *Psiche e tecne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose*. Milano: FrancoAngeli.
- Han B-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Hénaff M. (2006). *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*. Troina (EN): Città Aperta.
- Hénaff M. (2018). *Il dono dei filosofi*. Pisa: ETS.
- <https://www.huffingtonpost.it/entry/lultima-intervista-di-ezio-bosso_it_5ebe4dad5b60bcc87fb80d7> (ultima consultazione 20/8/2020).
- Latouche S. (2018). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Latouche S. (2020). *Come reincantare il mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Leonardi E. (2017). *Lavoro, natura, valore*. Napoli: Orthotes.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono*. Torino: Einaudi.
- Meirieu P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione*. Roma: Armando.
- Morin E. (2004). *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando.

- Noddings N. (1992). *The challenge to care in school: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Ordine N. (2016). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
- Petrella R., Latouche S., Dussel E. (2008). *La sfida della decrescita*. Città di Castello: L'Altrapagina.
- Pievani T. (2019). *Imperfezione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2017). Jazzing Philosophy with children: an improvisational path for a new pedagogy. *Childhood & Philosophy*, 28, 631-647.
- Santi M., Zorzi E. (eds.) (2016). *Education as Jazz*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Santi M., Oliverio S. (eds.) (2012). *Educating for complex thinking through philosophical inquiry*. Napoli: Liguori.
- Tomlinson C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zorzi E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.

Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado

Distance Learning: resources and criticism in the opinions of an high school students

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino

Distance teaching offers various stimuli for pedagogical reflection and requires a reasonable analysis to stay away from the simplifying extremisms of enthusiasts and critics at any cost. In this paper we present an exploratory survey about the experiences of second grade secondary school students in relation to the distance learning. Investigating distance learning offers some incentives to reflect on the act of teaching, both distance and presence. We recall the category of Teacher Enthusiasm as an interpretative lens to understand the students' stories. In conclusion, we mention the centrality of the word and the body and their management, in the teaching practices.

Keywords

distance learning, distance teaching, teacher enthusiasm, teacher body, adolescence

La didattica a distanza offre diversi stimoli alla riflessione pedagogica e richiede un'analisi pacata per rimanere lontano dagli estremismi semplificatori degli entusiasti e dei critici a ogni costo. In questo contributo presentiamo un'indagine esplorativa circa i vissuti degli studenti della scuola secondaria di secondo grado in relazione all'apprendimento in DAD. Indagare l'apprendimento a distanza offre, infatti, alcuni stimoli per riflettere sull'atto dell'insegnare, tanto a distanza quanto in presenza. Richiameremo la categoria dell'entusiasmo del docente (*Teacher Enthusiasm*) come lente interpretativa per comprendere i racconti degli studenti. Focalizzarsi sull'entusiasmo nell'atto di insegnare consentirà, nelle riflessioni conclusive, di accennare alla centralità della parola e del corpo e alla loro gestione nelle pratiche di insegnamento.

Parole chiave

apprendere a distanza, didattica a distanza, entusiasmo dell'insegnante, corpo dell'insegnante, adolescenza

Attribuzioni: il testo è stato elaborato e scritto da entrambi gli autori; cionondimeno è possibile attribuire a Federico Zamengo i paragrafi 1, 2 e 3 e a Nicolò Valenzano i paragrafi 4 e 5.

1. Introduzione

Nel momento storico che stiamo vivendo, riflettere sul tema della didattica a distanza non è semplice: muoversi con passo consistente – cercando, cioè, di lasciare quella traccia, non solo di superficie, a cui l’etimologia del verbo utilizzato richiama (*cum-stare*) – è senz’altro proibitivo perché significa perlustrare quella faglia che si apre tra “apocalittici” e “integrati”, come scrisse Umberto Eco, mantenendo una posizione equilibrata, lontana, cioè, dalla celebrazione di un’idea irriflessa di innovazione (non solo scolastica, ovviamente), ma anche dal suo altrettanto omologante rifiuto *sine conditione*.

Nonostante quindi le insidie, questa occasione appare però molto significativa: se da un lato l’emergenza sanitaria ha infatti mostrato l’inevitabilità di costruire uno sforzo collettivo, proprio di insegnanti, famiglie, allievi e istituzioni, per non decretare anzitempo la fine dell’anno scolastico e continuare a imparare in modo sistematico nonostante le difficoltà, dall’altro la gestione dell’apprendimento scolastico attraverso l’utilizzo di diverse forme di didattica a distanza ha inevitabilmente ricondotto chi si occupa di educazione a una riflessione rispetto ai fondamenti dello stesso rapporto tra insegnamento e apprendimento.

Crisi ed emergenza sono senza dubbio due tra i termini che più ricorrono in questo periodo: senza nulla togliere alla loro drammaticità, queste parole invitano a una riflessione densa, sufficientemente porosa e aperta, capace, cioè, di problematizzare il rapporto insegnamento-apprendimento proprio alla luce di ciò che la didattica a distanza ha posto in risalto. L’esperienza della DAD diventa in questo modo situazione *critica* non solo in rapporto a se stessa, ma soprattutto come occasione che consente di “ritornare alla radice” delle questioni, e quindi, in questo caso, al rapporto tra insegnamento e apprendimento (Bellingreri, 2008, p. 116), dando vita a un sapere di verifica e controllo (Nosari, 2013). Allo stesso tempo, la DAD accende il dibattito contemporaneo alla luce dell’*emergenza* sanitaria o, meglio, come risposta a tale emergenza (temporanea, straordinaria, più lunga di quanto ci si potrebbe immaginare?)¹. Ma, come evidenzia Ferraris, possono esistere due accezioni dell’idea di emergenza: da un lato è emergente qualcosa che viene fuori da una base di fatti e, per quanto ne dipenda, non può essere interamente spiegato alla luce di quegli stessi fatti; dall’altro, nel linguaggio ordinario, ci si riferisce all’emergenza come a qualcosa che deve essere arginato in fretta, con risorse contingenti e limitate. Eppure tra le due accezioni

1 La svolta digitale non è di certo un tema nuovo nel dibattito scolastico. Non a caso, da taluni la situazione che stiamo vivendo è letta come la definitiva spallata a quello che può essere definito lo spauracchio della lezione frontale. Eppure, in questo caso, osserva Mastrocola (2020, p. 27), “non importa da dove soffia il vento, l’importante è che soffia”.

è possibile scorgere una continuità di fondo: “che cose è l'emergenza se non un evento che accade rivelando la possibilità dell'impossibile? E che cosa è più emergente del reale, che rompe i giochi del possibile e si presenta con una nettezza impreveduta, con minacce e risorse inimmaginate?” (Ferraris, 2016, p. X). Ed è proprio in questi termini che è possibile pensare la questione della didattica a distanza: un'esperienza, in termini generali, che è prodotta da un insieme di fatti ma che in qualche modo li trascende e, nello stesso tempo, adottata nel tentativo di arginare l'imponderabile e che si presenta come una possibilità intrisa di risorse e minacce. È evidente che la questione esige una risposta non unilaterale e aperta al confronto, soprattutto quando investe le regioni di senso della pedagogia: in che modo l'esperienza della DAD può essere interpretata dalla lente di ingrandimento della pedagogia²?

2. Tra sforzi e ricerca

Senza dubbio la pandemia ha accelerato quei processi che ormai da alcuni anni sono in atto nella scuola, in modo particolare in relazione alla digitalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento. Senza nulla togliere a questa importata evoluzione, l'irruzione di “un evento che rivela la possibilità dell'impossibile” ne ha ampliato la portata, evidenziandone talvolta qualche deficit di pensabilità (Bion, 2009), in favore della banalizzazione o della semplificazione.

Per quanto ampiamente auspicata da taluni, osteggiata da altri, è stata soprattutto la contingenza della situazione a determinare l'utilizzo su larga scala della didattica a distanza, rivelandosi un valido alleato nel cercare di ridurre i danni educativi e formativi risultanti dalla chiusura delle scuole. Alcune ricerche, antecedenti alla pandemia Covid-19, hanno infatti stimato che ogni periodo di dieci giorni di chiusura straordinaria delle scuole può provocare una diminuzione del 5% del numero degli studenti che raggiungono gli obiettivi di fine anno (Marcotte, Helmet, 2008; Cooper *et alii*, 1996).

Nella maggior parte dei casi, tutto questo timore si è tradotto in un lodevole sforzo teso a continuare a educare e istruire da parte di insegnanti spesso formati al riguardo, ma con alcune più che legittime difficoltà anche in termini logistici; di istituzioni pronte a implementare piattaforme già in uso e attente anche alla questione del *digital divide* tra i propri studenti; di studenti e famiglie alle prese, specie nei confronti dei più piccoli, con il nuovo modo

2 Una domanda che, più in generale, può essere intesa come ricerca di quelle condizioni tali per cui un'esperienza può dirsi educativa (Dewey, 2014).

di fare scuola restando a casa, che, per lo meno in fase iniziale, aveva tutti i connotati di un'affermazione ossimorica. In questo *conatus* collettivo non sono mancate reticenze, assenze e opposizioni, in un quadro che comunque ha visto il coinvolgimento e uno sforzo collettivo non di poco conto³.

Per un'analisi critica e una migliore comprensione di quanto è avvenuto in questi mesi nelle scuole, persuasi che questo possa suggerire qualcosa sulla *radice* della dinamica insegnamento-apprendimento *tout court*, intendiamo illustrare i primi risultati di un'indagine esplorativa realizzata con gli studenti di una scuola secondaria di secondo grado, volta ad approfondire le osservazioni dei ragazzi a partire dalla domanda stimolo "che cosa vuol dire apprendere a distanza?".

La convinzione soggiacente a questo interrogativo di ricerca poggia sulla considerazione che studiare cosa significhi apprendere in DAD possa suggerire anche alcuni aspetti rispetto al che cosa significhi insegnare in DAD. In termini più generali, a partire dal punto di vista degli studenti, questa domanda può essere in grado di illuminare alcuni interstizi della più ampia questione connessa alla dinamica insegnamento-apprendimento in epoca contemporanea.

3. Un'indagine esplorativa: il quadro metodologico

Posta la domanda di ricerca "che cosa vuol dire apprendere a distanza?", l'obiettivo generale dell'indagine era cogliere la complessità delle dimensioni coinvolte nel processo di apprendimento in questi mesi di didattica a distanza. Si è cercato, pertanto, di indagare il vissuto degli studenti in tale periodo. Sono stati intervistati 43 studentesse e studenti di un liceo delle Scienze Umane della provincia di Cuneo, tra i 17 e i 19 anni: in particolare 39 femmine e 4 maschi. Queste interviste sono state condotte nei mesi di maggio e giugno, ossia al termine dell'anno scolastico e al termine dei tre mesi di didattica a distanza, per mezzo di varie piattaforme di videochiamata: Google Meet, Zoom, Whatsapp⁴.

Dal punto di vista metodologico, l'indagine si colloca entro il filone di

3 I primi risultati che emergono dalla ricerca nazionale SIRD sulle modalità di didattica a distanza evidenziano con più precisione analitica lo sforzo dei docenti, le criticità incontrate e la varietà delle situazioni fronteggiate e delle soluzioni proposte. I primi risultati, consultabili sul sito www.sird.it, sono stati presentati in conferenza stampa il 22 luglio in diretta sul canale Youtube della SIRD.

4 Le interviste sono state condotte da uno dei due autori del presente saggio, docente delle classi intervistate. L'elaborazione e l'analisi dei dati è stata condotta da entrambi gli autori.

ricerca di tipo biografico (Formenti, West, 2018; Merrill, West, 2012; West *et alii*, 2007), con particolare riferimento alla cornice dei metodi biografico-interpretativi tedeschi (Alheit, 1982; Chamberlayne, Bornat, Wengraf, 2000). Le interviste condotte si ispirano al modello delle “life story”, ossia di quelle interviste che non riguardano l’intera vita dell’intervistato, ma una specifica tematica di interesse per la ricerca (Alheit, Bergamini, 1996; Bichi, 2007; Atkinson, 2002).

Questo strumento ha il merito di essere sensibile alla complessità e quindi si rivela adatto per comprendere dinamiche così complesse come quelle scolastiche, in generale, e quelle di insegnamento-apprendimento, in particolare. La scuola, infatti, è un’organizzazione complessa in quanto caratterizzata da una pluralità di unità organizzative, tendenzialmente autonome, a bassa interdipendenza tecnologica e/o gerarchica (Zan, 2011, p. 34). Il legame che si instaura tra le varie parti di un sistema complesso è debole (*loosely coupled*). D’altro canto, anche il nesso tra insegnamento e apprendimento è certamente irrinunciabile, anche se non può essere inteso in termini deterministici (Weick, 1988). Non è questa la sede per addentrarci in un dibattito estremamente ricco di sfumature, giova però richiamare un’idea ampiamente diffusa in letteratura: per sostenere il miglioramento dell’azione scolastica e dei livelli di apprendimento degli allievi è necessario, di fatto, riferirsi a una prospettiva multidimensionale capace di tenere insieme fattori quali l’arricchimento del contesto scolastico (ad esempio, la valorizzazione dei docenti e delle loro competenze riflessive), l’efficienza dell’organizzazione (ad esempio, la leadership del dirigente o il rapporto con il territorio) e la condivisione-attivazione di strategie didattiche in grado di sostenere i processi di apprendimento degli studenti, rendendoli protagonisti attivi del proprio percorso di istruzione⁵.

In un quadro così complesso si inserisce l’esperienza della didattica a distanza attuata durante l’emergenza Covid-19: non tutti i metodi e gli strumenti di indagine hanno uno sguardo sulla realtà intenzionalmente orientato alla complessità (Morin, 2018) e capace di raccogliere “la sfida” lanciata dalle sue modalità di manifestarsi. Da questo punto di vista, la complessità, che intreccia assieme la molteplicità in un’unità (*unitas multiplex*), non può essere osservata e compresa attraverso lo sguardo della razionalità scientifica classica. Si svela (forse solo in parte) cogliendone le dimensioni, non lineari e imprevedibili, dell’emergenza, della perturbazione, della contingenza e della discontinuità (Ceruti, 2018). Dal nostro punto di vista, indagando il vissuto delle persone coinvolte, riteniamo che

5 Per un’analisi approfondita della questione, tra gli altri, si può vedere Checchi, Chiosso, 2019.

l'intervista di tipo "life history" abbia il merito di approssimare siffatta complessità. Inoltre, questa metodologia offre la possibilità di lavorare sulle dinamiche di apprendimento in didattica a distanza sia sul piano interpretativo sia sul piano trasformativo, costituendo un'occasione di studio e al contempo di cambiamento per gli studenti coinvolti che sono chiamati a riflettere sulla questione in modo senz'altro più approfondito.

4. Alcuni risultati

Dalla ricerca risultano alcuni aspetti positivi della didattica a distanza. Nelle interviste emergono, cioè, diversi elementi vissuti positivamente dagli studenti: le lezioni registrate, così come il materiale messo a disposizione dai docenti, sono percepite come un vantaggio, perché "posso andarmele a rivedere quando voglio, posso riascoltarle se non ho capito qualcosa" (M., 17 anni, femmina)⁶. Alcuni studenti pendolari ravvisano un vantaggio nel non dover "perdere tanto tempo nel viaggio: io per esempio parto alle 7 da casa e torno alle 14.30, poi devo mangiare, sono stanca e il pomeriggio rendo poco. Invece adesso mi sveglio alle 8 per fare lezione alle 9 e dopo pranzo ho ancora un sacco di energie per studiare" (S., 18 anni, femmina).

Non ci soffermiamo ulteriormente sugli aspetti positivi dell'apprendimento a distanza: in questo contributo vorremmo approfondire le criticità che di esso hanno fatto emergere gli studenti in relazione al loro vissuto, per evidenziare alcuni elementi che paiono "alla radice" della relazione didattica. Nella prospettiva di questo contributo, concentrarsi sugli aspetti critici è una scelta animata da una istanza propositiva, ossia quella di provare a cogliere spunti per la riflessione pedagogica e stimoli per il lavoro in aula anche dopo l'emergenza Covid-19. Delle criticità illustrate qui di seguito, quindi, ci soffermeremo sulle difficoltà e contemporaneamente mostreremo il versante delle opportunità educative che esse offrono.

Nelle interviste sono presenti molti temi e gli studenti hanno dimostrato, in termini generali, una sorprendente capacità di analisi critica dell'esperienza che stavano vivendo. Per ragioni euristiche abbiamo raggruppato le diverse osservazioni, che andremo a illustrare qui di seguito con l'ausilio della loro voce, in quattro categorie: aspetti organizzativi, tecnologici, psicologici-motivazionali e dell'apprendimento.

Per quanto riguarda l'*organizzazione* dell'apprendimento gli studenti evidenziano alcune criticità legate ai tempi, agli spazi e alla responsabilità per-

6 Ogni citazione di intervista è seguita, tra parentesi, dall'indicazione dell'iniziale del nome (di fantasia), dall'età e dal genere del soggetto intervistato.

sonale. Dopo un primo periodo in cui i docenti si sono organizzati autonomamente con poca coordinazione, successivamente la pianificazione delle lezioni ha assunto un ordine efficiente. Cionondimeno nelle interviste, anche in relazione a questo periodo successivo, si rilevano difficoltà individuali nella gestione dei tempi e della propria organizzazione scolastica: “prima ero abituata ad avere la giornata tutta organizzata e programmata... a quell’ora faccio questo, a quell’ora faccio quello... ora ho molto tempo ma non riesco a organizzare il mio tempo, dico ‘lo faccio dopo, tanto ho tempo’ e poi non ho più il tempo di farlo” (C., 19 anni, femmina). La dimensione dell’organizzazione spaziale degli apprendimenti viene evidenziata con maggiore insistenza: “dovevo sovente cambiare stanza durante la lezione perché ho due fratelli e una sorella più piccoli, anche loro erano a casa e quando si svegliavano dovevano fare colazione, poi volevano giocare in camera, quindi io cercavo una stanza vuota e silenziosa... prof., ho fatto molta fatica” (G., 18 anni, femmina). La problematica è stata rilevata anche nella gestione dei compiti e dello studio a casa: “con la mia sorellina sempre a casa, facevo fatica nel pomeriggio a concentrarmi e studiare” (R., 17 anni, femmina). Anche i fratelli o le sorelle in età scolare, parimenti impegnati nella didattica a distanza, potevano rappresentare un problema: “avevo mia sorella nella stanza accanto che faceva lezione, sa lei quest’anno ha la maturità, e sentivo la voce della sua prof. che spiegava Montale: un giorno abbiamo anche litigato, le ho detto di abbassare il volume e lei mi ha risposto di abbassare il mio che sentiva la sua voce [del professore intervistatore]” (E., 18 anni, femmina). Ma non è solo la presenza di famiglie numerose in abitazioni poco spaziose ad aver generato difficoltà, alle volte anche la presenza dei genitori o di altri parenti in casa è stata percepita come fonte di disturbo: “sa prof. a casa c’è mia nonna, un po’ sorda, che parla, anzi urla con mia madre, la televisione a tutto volume... l’altra che parla al telefono a voce alta... alle volte mi sembrava di essere in un casino” (M., 17 anni, maschio).

La terza dimensione organizzativa, trasversale alle prime due, è la questione della responsabilità, vista in termini sia positivi sia negativi. Alcuni studenti, infatti, hanno evidenziato che in questo periodo hanno trovato serie difficoltà nel fronteggiare responsabilmente le nuove sfide che il percorso di apprendimento offriva loro: “io ho fatto tanta fatica a organizzarmi, perché tutta ‘sta libertà non sono riuscito a gestirla; poi tutta ‘sta libertà non ce l’avevamo nemmeno” (F., 19 anni, maschio). Sembra quasi che, paradossalmente, in un periodo di forti limitazioni della libertà individuale, quel poco di libertà concessa, magari in ambiti poco sperimentati in precedenza, come quello delle scelte scolastiche, abbia messo in difficoltà gli studenti: “sa ci ho messo un po’ a capire che dovevo seguire le lezioni autonomamente, che dovevo farlo per me, perché poi ci sarebbe stata l’interrogazione; ancora adesso [28 maggio], adesso che possiamo di nuovo

uscire e vedere gli amici, alle volte mi dico ‘ma sì la guardo stasera la lezione’ e poi la sera non ho voglia e rimando al giorno dopo; poi però ho un casino di cose da fare e non ce la faccio” (S., 18 anni, femmina); “sta roba della libertà e della responsabilità mi ha messo in difficoltà: non sa quante litigate con i miei [genitori]” (S., 18 anni, femmina). Ma altri studenti hanno segnalato questa questione come una sfida educativa che sono riusciti a fronteggiare, probabilmente perché in possesso delle risorse personali necessarie; hanno, cioè, percepito questo periodo di didattica a distanza come uno stimolo alla responsabilizzazione: “organizzare il lavoro, i tempi, che prima invece ero piuttosto obbligata, ora invece potevo scegliere quando sentire una lezione, quando fare i compiti, quando studiare: all’inizio un po’ mi sono persa, poi sono riuscita a organizzarmi. Questa cosa mi è piaciuta perché credo di esserci cresciuta” (S., 17 anni, femmina).

Il secondo aspetto sul quale è interessante soffermarsi brevemente riguarda la *dimensione tecnologica* dell’apprendimento connesso alla didattica a distanza. Nelle interviste sono gli studenti stessi a manifestare disagio per le difficoltà riscontrate nell’utilizzo degli strumenti digitali: in parte questo è dovuto alle diverse forme di *digital divide* e in parte a un basso livello generale di padronanza dei media digitali.

Un primo livello di *digital divide* corrisponde alla disuguaglianza esistente tra coloro che hanno accesso alle ICTs e chi invece non può usufruirne, perché privo di device o di connessione alla rete (Norris, 2001). Anche nei casi di studenti in possesso di adeguati strumenti per la connessione e di una buona banda, la sua stabilità dipende da numerosi fattori tra cui la numerosità della famiglia e delle connessioni contemporanee: “in casa siamo quattro fratelli e i miei genitori sono in smart work, quindi non sempre riesco a connettermi o a seguire la lezione in diretta come vorrei; grazie che carica sempre le registrate” (I., 18 anni, maschio), oppure “io riesco a connettermi solo quando i miei [genitori] hanno finito di lavorare e mia sorella non sta seguendo lezione: sa lei ha la maturità, quindi...riesco a connettermi solo nel tardo pomeriggio o la sera” (V., 17 anni, femmina). Il possesso di un computer e della connessione non è però sufficiente per riuscire a sfruttare tutte le potenzialità di questi strumenti: diversi studi hanno messo in luce un *digital divide* di secondo livello (Hargittai, 2002; Bentiwegna, 2009; Gui, Argentin, 2011; Van Deursen, Van Dijk, 2014): “in quel compito [webquest] proprio non riuscivo a capire in quale sito dovevo cercare le informazioni. Poi come faccio a capire quando credere a un sito piuttosto che a un altro?” (T., 17 anni, femmina)⁷. Un terzo livello di *digital*

7 Questa difficoltà è ben visibile in alcuni lavori che gli studenti hanno realizzato a casa: numerosi studenti hanno utilizzato quasi solo esclusivamente Wikipedia, con un bassissimo livello di rielaborazione personale dei testi e dei contenuti.

divide riguarda “le lacune nella capacità degli individui di tradurre il loro accesso a Internet e utilizzarlo in modo favorevole per risultati offline” (Van Deursen, Helsper, 2015, p. 30): questa dimensione nelle interviste compare poco o è assente, ma è ben evidente nell’osservazione del dialogo educativo nell’aula digitale.

Emerge inoltre, coerentemente con quanto riportato dalla ricerca scientifica sul tema, una dimestichezza e una padronanza dei media digitali inferiore a quanto proclamato da certa retorica tecnofila (Kennedy *et alii*, 2007; Thinyane, 2010; Scarcelli, Stella, 2017; Fraillon *et alii*, 2019). La prima e più evidente difficoltà segnalata dai ragazzi è stata quindi quella relativa alla dimensione tecnica della competenza digitale (Ranieri, 2010; Calvani, Fini, Ranieri, 2011): “i primi tempi ho fatto fatica a capire come mandare i compiti via mail o su Classroom, poi pian pianino ho imparato; anche se continuo a fare casino con i formati dei file” (L., 19 anni, femmina); “per non parlare dei file condivisi: non ho ancora capito adesso come mai alle volte riesco a vederli altre no” (V., 18 anni, femmina).

Anche in questo caso le difficoltà riportate dagli studenti possono essere interpretate come delle opportunità: in effetti sono i ragazzi stessi a evidenziare, con sorpresa, di aver “imparato un sacco di cose, anche banali ma che prima non sapevo nemmeno esistessero. Devo ringraziarla, prof., perché ci ha insegnato per esempio a scrivere una mail; prima mi era capitato forse una volta o due, quindi non ero molto brava, non sapevo come si faceva” (A., 19 anni, femmina). Dal punto di vista prospettico, quindi, questo periodo di didattica a distanza ci invita a porre maggiore attenzione alla competenza digitale di studenti e docenti, nella triplice dimensione tecnica, cognitiva ed etica.

La terza tipologia di criticità che emerge dalle interviste può essere definita *psicologico-motivazionale*. Dal punto di vista generale, la fase adolescenziale è già di per sé un periodo della vita delicato dal punto di vista della stabilità emotiva: come mostrano numerose ricerche, negli ultimi anni abbiamo assistito a una continua crescita dei cosiddetti disturbi dell’umore (Pietropolli Charmet, 2008; Goldman, 2012; Twenge *et alii*, 2019). Dialogando con gli studenti, l’impressione avuta in questi mesi, in qualche misura corroborata da alcuni dati di ricerca a livello internazionale (Duan *et alii*, 2020; Van Rheenen *et alii*, 2020), è di una crescita esponenziale di questa tipologia di disagi; ma si tratta solo di un’impressione che non è possibile approfondire in questa sede giustificandola adeguatamente. Se a questa tendenza si somma la preoccupazione per le situazioni particolarmente complicate di convivenza familiare, il quadro che emerge rappresenta una scena di disagio e tensione diffusa, certamente a livello sociale in generale, ma particolarmente acuta nel periodo dell’adolescenza.

Dal punto di vista più specifico della motivazione scolastica, gli studenti

rilevano come nel periodo di didattica a distanza abbiano fatto molta più fatica a trovare le motivazioni ad apprendere. Facendo implicito riferimento alla motivazione intrinseca, diversi ragazzi hanno esplicitato questa difficoltà: “mi sento meno motivata, più svogliata nel seguire le lezioni, perché comunque non c’è interazione con i compagni” (A., 18 anni, femmina); in altre parole “mancando la relazione con le amiche, tutto diventa più noioso, cioè... non è che manca proprio la relazione ma è diverso” (F., 17 anni, femmina); emerge in queste parole, con grande evidenza, l’idea che la motivazione ad apprendere non sia solo un costrutto psicologico individuale, ma abbia una forte carattere socioculturale, risultate dall’interazione dell’individuo con l’ambiente circostante. Sembra che diminuendo l’interazione tra pari e tra docente e studenti, prosciugando la dialettica competizione-cooperazione vitale nel lavoro in aula, “le lezioni a distanza coinvolgono meno, mi sento meno presa, meno partecipe, e quindi dopo un po’ la testa va altrove e mi passa la voglia di continuare a seguire. Cioè, molte volte mi sento proprio svuotata, con poca voglia, non capisco più cosa mi rimane [delle lezioni] e cosa no; non riesco a capire...” (F., 19 anni, femmina). Le difficoltà rilevate sembrano toccare proprio alcuni dei fattori decisivi della motivazione intrinseca all’apprendimento: autoefficacia, percezione di competenza, stile attributivo, rappresentazione dell’intelligenza, feedback (De Beni, Moè, 2000). Al riguardo il ricorso, nelle piattaforme online, ai forum e alle proposte di didattica cooperativa non paiono sortire gli effetti sperati: sembra che una relazione educativa di prossimità sia indispensabile prerequisito per attivare motivazioni intrinseche all’apprendimento, fondamentali su cui possono poi innestarsi efficacemente metodologie motivanti e apprendimenti significativi.

Questa criticità rilevata dagli studenti invita a comprendere pienamente la responsabilità degli insegnanti nel coltivare la motivazione intrinseca all’apprendimento. Invita inoltre a riconsiderare l’immaginario docente per cui lo studente adolescente è mosso allo studio e all’apprendimento principalmente in virtù di premi e punizioni (leggasi voti), promessi o somministrati. La centralità della relazione educativa ci invita a riflettere sulla necessità di coltivare la relazione sia in presenza sia a distanza; indica l’importanza, nella didattica a distanza, di utilizzare anche modalità sincrone, non solo lezioni registrate: “vedersi ogni tanto, parlare un po’ tra noi [studenti], confrontarci con lei [professore], discutere delle lezioni ascoltate a casa o dei compiti fatti, alla fine mi serviva come stimolo, mi sentivo più coinvolto” (C., 18 anni, maschio).

La quarta e ultima categoria di criticità sulla quale vorremmo soffermarci riguarda gli aspetti più specificamente legati all’*apprendimento*. La decrescita della motivazione, il confinamento e l’appiattimento relazionale, la diminuzione dell’attenzione, l’aumento delle fonti di distrazione, le maggiori diffi-

coltà nell'organizzazione del processo di apprendimento sembrano implicare un decremento dei livelli di apprendimento. Al di là di quanto hanno rilevato i docenti, sono stati gli studenti stessi a percepire, alle volte confusamente, una certa scarsa solidità degli apprendimenti: “boh... a me pare che quest'anno ci siamo impegnate un casino, abbiamo lavorato tanto, perché comunque ci davate tante cose, ma alla fine non so quanto mi sia rimasto... cioè sì ho imparato tante cose ma alla fine mi pare di ricordare meglio le cose del primo quadrimestre che quelle del secondo” (C., 19 anni, femmina). Sembra quindi che la didattica a distanza abbia implicato, almeno in questo contesto e nell'opinione di questi studenti, un minore senso di autoefficacia rispetto all'apprendimento: “mi è parso di imparare di meno, cioè credo di essere riuscita meno a raggiungere gli obiettivi. Sa, mi sono sbattuta un casino e questo è stato abbastanza frustrante: non capivo se ero preparata, se le cose sentite a lezione mi rimanevano” (S., 17 anni, femmina).

Queste considerazioni ci consentono di ribadire la centralità di una relazione educativa di prossimità non solo per quanto riguarda la motivazione intrinseca all'apprendimento ma anche per il raggiungimento di livelli di apprendimento soddisfacenti per gli studenti stessi e, quindi, per il loro senso di autoefficacia, positivamente correlato a motivazione e apprendimenti (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Questa criticità ci induce, inoltre, a riflettere sulla distinzione tra apprendimento e prestazione. Se una certa retorica funzionalistica e aziendalistica insiste sulle prestazioni degli studenti, sulle conseguenze economiche dei risultati raggiunti dagli studenti, le parole degli adolescenti intervistati, invece, ci invitano a porre l'attenzione sugli apprendimenti. In modo forse inaspettato, la preoccupazione degli studenti non era tanto sulle prestazioni e sui risultati, concretizzati in un voto, ma proprio sui livelli, la profondità e la padronanza degli apprendimenti. Anche in questo periodo di didattica a distanza è stata posta molta attenzione, da tutti i livelli scolastici, da quello ministeriale ai singoli consigli di classe, al problema della prestazione e dei risultati, con conseguenti disquisizioni sulle modalità e i criteri di valutazione da utilizzare in questi mesi. Sembra che, specularmente, sia stata posta minore attenzione alla dimensione degli apprendimenti, sia per quanto riguarda le conoscenze sia rispetto alle competenze. In questi mesi si è registrata una forte (e legittima) attenzione mediatica e degli addetti ai lavori al problema delle prestazioni, dei risultati e dei criteri di valutazione; l'altro lato della medaglia è una posizione più riflessiva e metacognitiva dei ragazzi, che si chiedono “cosa ho veramente imparato, al netto di esercitazioni, video-lezioni e test?”⁸.

8 Si tratta solamente di impressioni, dedotte dalle interviste e da alcune conversazioni con docenti, ma si tratta appunto solo di impressioni, che abbisognerebbero di ulteriori approfondimenti.

5. La dimensione fisica dell'entusiasmo di insegnare

Per interpretare questi dati, in particolare quelli relativi agli apprendimenti e alla motivazione, può essere utile richiamare la categoria dell'entusiasmo del docente (*Teacher Enthusiasm*), definito come il verificarsi di esperienze affettive positive, cioè di gioia legata all'insegnamento, espresse mediante comportamenti principalmente non verbali (Keller *et alii*, 2016, p. 751). Entrando maggiormente nel dettaglio è possibile comprendere i vissuti degli studenti – la maggiore noia, la minore motivazione, le difficoltà di attenzione, la percezione di un minore apprendimento, l'insoddisfazione generalizzata e quella specifica verso il proprio processo di apprendimento – facendo riferimento alle caratteristiche dell'espressione di entusiasmo (Collins, 1978, p. 53). Nelle relazioni educative a distanza, mediate da una telecamera, il contatto visivo diviene più problematico: ogni insegnante ha sperimentato, in questi mesi, l'impossibilità del contatto oculare, perché quando si guarda nella telecamera non si vedono gli occhi degli studenti, viceversa, se si fissa lo sguardo dello studente, proprio quest'ultimo non può vedere il docente negli occhi. La gestualità è necessariamente limitata e meno scenicamente efficace se mediata da uno schermo. I movimenti corporei (per esempio, la camminata) sono ridotti al minimo. Le espressioni facciali risultano limitate e, comunque, possiedono una minore forza nel suscitare o direzionare l'attenzione e nell'arricchire di significati il linguaggio verbale. In generale è molto più impegnativo mantenere un alto livello di energia e vitalità. L'entusiasmo dell'insegnante, nell'accezione intorno alla quale si sta argomentando, non ha i tratti dell'immaterialità, ma è fondamentalmente una categoria embodied. La relazione educativa, infatti, si costruisce sicuramente attraverso il linguaggio verbale, ma “movimento, gestualità, postura, espressioni del volto, distanza interpersonale offrono elementi che integrano la comunicazione verbale, rendono lo scambio di messaggi più diretto ed efficace” (Simeone, 2017, pp. 248-249). Sembra, in altri termini, che l'apprendimento a distanza risulti più critico perché nella relazione educativa a distanza risultano affievoliti gli aspetti non verbali dei comportamenti, così importanti nella lezione in aula e sovente trascurati anche nella formazione dei docenti (Babad, 2007). Oltre al sistema linguistico e paralinguistico, quindi, una dimensione rilevante nel lavoro in aula consiste nel sistema cinesico, nella prossemica e nell'aptica: il contatto visivo, la mimica facciale, i gesti, la postura, il modo di occupare lo spazio con il corpo e financo il contatto fisico sono elementi decisivi per la costruzione di una relazione educativa efficace. Sono proprio questi elementi che nella letteratura sul tema caratterizzano l'entusiasmo nell'atto di insegnare. Detto in altri termini, la statica e la dinamica del corpo docente

strutturano lo spazio classe e contribuiscono a creare una relazione con gli studenti solida e proficua (Damiano, 2013, pp. 96-97).

Riteniamo che le parole degli studenti testimonino quanto una delle maggiori difficoltà che in questo periodo hanno trovato risieda nel percepire l'entusiasmo degli insegnanti. È probabile che questa impressione sia da attribuire in parte a una maggiore fatica manifestata da parte dei docenti, in parte a un minore entusiasmo percepito da parte degli studenti. L'incorporeità della relazione a distanza rende più difficile la percezione e la manifestazione dell'entusiasmo dell'insegnante che, come segnalato dalla letteratura citata in precedenza, ha un carattere eminentemente embodied. Non vogliamo veicolare l'idea che in didattica a distanza sia impossibile manifestare e percepire entusiasmo, semplicemente stiamo sostenendo che, alla luce delle interviste condotte, sia più difficile e richieda una specifica attenzione professionale nonché probabilmente una formazione dedicata.

L'entusiasmo nell'insegnamento, più che l'entusiasmo per la materia insegnata (Kunter *et alii*, 2011), i comportamenti e le emozioni ad esso correlati hanno significativi effetti sul piano emotivo-motivazionale e su quello degli apprendimenti (Moè, 2016; Keller *et alii*, 2016, p. 761; Keller, Neumann, Fischer, 2013). Anche in questo caso la dimensione corporea assume rilevanza: agli alunni viene comunque sempre offerto un "sapere incorporato", che può essere identificato con la fisicità dell'insegnante (Pujade-Renaud, 1983, pp. 128-150). Che l'influenza tra entusiasmo del docente e risultati e motivazione degli studenti sia reciproca (Patrick, Hisley, Kempler, 2000; Keller, Neumann, Fischer, 2013) non fa che confermare la complessità delle dinamiche coinvolte nei processi di insegnamento-apprendimento, sottolineando la centralità della relazione educativa.

Nota bibliografica

- Alheit P. (1982). *The Narrative Interview: An Introduction*. Bremen: University of Bremen Press.
- Alheit P., Bergamini S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Babad E. (2007). Teachers' Nonverbal Behavior and its Effects on Students. In J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 219-279). Dordrecht: Springer.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bellingreri A. (2008). L'autorità genitoriale: fondamento e metodo. In L. Pati, L.

- Prenna (eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative* (pp. 116-137). Milano: Guerini.
- Bentivegna S. (2009). *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Bichi R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bion W.R. (2009). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2011). *Valutare la competenza digitale*. Trento: Erickson.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chamberlayne P, Bornat J., Wengraf T. (eds.) (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London: Routledge.
- Checchi D., Chiosso G. (eds.) (2019). *È possibile una scuola diversa?*. Bologna: Il Mulino.
- Collins M.L. (1978). Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Research in Teacher Education*, 29, 53-57.
- Cooper H. *et alii* (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268.
- De Beni R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Duan L. *et alii* (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118.
- Ferraris M. (2016). *Emergenza*. Torino: Einaudi.
- Formenti L., West L. (2018). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Fraillon J. *et alii* (2019). *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Goldman S. (2012). Developmental epidemiology of depressive disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21, 217-235.
- Gui M., Argentin G. (2011). The Digital Skills of the Internet Natives. Different Forms of Digital Literacy in a Random Sample of Northern Italian High School Students. *New Media & Society*, 9, 671-696.
- Hargittai E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 4.
- Keller M.M. *et alii* (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743-769.
- Keller M.M., Neumann K., Fischer H.E. (2013). Teacher enthusiasm and student achievement. In J. Hattie, E.M. Andermann (eds.), *International guide to student achievement* (pp. 247-250). New York: Routledge.
- Kennedy G. *et alii* (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. In R.J. Atkinson *et alii* (eds.), *ICT: Providing*

- choices for learners and learning* (pp. 517-525). Singapore: Nanyang Technology University.
- Marcotte D.E., Helmet S.W. (2008). Unscheduled School Closings and Student Performance. *Education Finance and Policy*, 3, 316-338.
- Mastrocola P. (2020). Mi fa paura la scuola digitalizzata. *La Stampa*, 8 giugno.
- Merril B., West L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Moè A. (2016). Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation? *Cognition and Emotion*, 30, 1361-1369.
- Morin E. (2018). *Conoscenza. Ignoranza. Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Norris P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty and the internet in Democratic Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nosari S. (2013). *Capire l'educazione*. Milano: Mondadori.
- Patrick B.C., Hisley J., Kempler T. (2000). 'What's everybody so excited about?': the effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68, 217-236.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Pujade-Renaud C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF.
- Ranieri M. (2010). La competenza digitale: quali definizioni e politiche per conseguirla? In A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri. *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla* (pp. 13-33). Trento: Erickson.
- Scarcelli C.R., Stella R. (2017). La digital literacy. Uno sguardo teorico tra le competenze digitali dei giovani. In C.R. Scarcelli, R. Stella (eds.), *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire* (pp. 9-20). Milano: FrancoAngeli.
- Simeone D. (2017). Rel-azioni. Educare e comunicare a scuola. In A.M. Mariani (ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 241-262). Brescia: La Scuola.
- Thinyane H. (2010). Are digital natives a world-wide phenomenon? An investigation into South African first year students' use and experience with technology. *Computers & Education*, 55, 406-414.
- Twenge J.M. et alii (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005-2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 3, 185-199.
- Van Deursen A.J., Helsper E.J. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most From Being Online? In L. Robinson et alii (eds.), *Communication and Information Technologies Annual. Digital Distinctions and Inequalities* (pp. 29-52). Bingley, UK: Emerald.
- Van Deursen A.J., Van Dijk J.A. (2014). The Digital Divide Shifts to Differences in Usage. *New Media & Society*, 16, 507-526.
- Van Rheenen T.E. et alii (2020). Mental health status of individuals with a mood-disorder during the COVID-19 pandemic in Australia: Initial results from the COLLATE project. *Journal of Affective Disorders*, 275, 69-77.
- Weick K.E. (1988). Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole. In S. Zan (ed.), *Logiche d'azione organizzativa* (pp. 355-379). Bologna: Il Mulino.

- West L. *et alii* (eds.) (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zan S. (2011). *Le organizzazioni complesse. Logiche d'azione dei sistemi a legame debole*. Roma: Carocci.
- Zimmerman B.J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Fare scuola a distanza?

Per una riflessione politico-pedagogica

School and distance learning. A political and pedagogical reflection

Andrea Cengia

Università degli Studi di Padova

Sara Magaraggia

Università degli Studi di Padova

This paper offers a theoretical reflection on the relation between school, democracy and the use of digital technology for teaching and learning. Observing the role of distance learning during the recent pandemic of Covid-19, the paper investigates the impact of new technologies on anthropopoiesis and on school's political and pedagogical meaning. The conclusion invites to consider the not-neutrality of technology on the construction of school community, evaluating this latter as a public space which is essential for students to experience their singular plural mode of existence and to become able to imagine new way of living together.

Keywords

scholè, technology, community, public sphere, democracy

L'articolo propone una riflessione teorica sul rapporto tra scuola, democrazia e utilizzo delle tecnologie digitali per la didattica. Osservando il ruolo della didattica a distanza durante la recente pandemia da Covid-19, il testo indaga l'impatto delle nuove tecnologie, la loro forza antropopoietica e le ripercussioni sul senso pedagogico e politico dell'istituzione scolastica. Le conclusioni invitano a considerare l'impatto non neutrale della tecnologia, nello specifico nella costruzione dell'esperienza comunitaria, considerando quest'ultima quale spazio pubblico indispensabile per la formazione di esistenze singolari-plurali capaci di immaginare modi inediti di vivere in comune.

Parole chiave

scholè, tecnologia, comunità, sfera pubblica, democrazia

Attribuzioni: Andrea Cengia paragrafi 1, 2, e 5, Sara Magaraggia paragrafi 3 e 4.

1. Introduzione

Il settimanale *The Economist*, il 30 maggio 2020, proponeva una riflessione dal titolo *Working life has entered a new era*, aggiungendo un sottotitolo quasi epocale: *Farewell BC (before coronavirus). Welcome AD (after domestication)*. Il tema oggetto dell'articolo riguardava la presa di coscienza della condizione che si è creata a partire dal cosiddetto *lockdown*: la possibilità che una parte significativa dell'attività lavorativa umana potesse essere svolta non più nei luoghi della *produzione* (fabbriche, uffici, ecc.), ma in un luogo tradizionalmente deputato alla *riproduzione* ossia la propria abitazione al punto che, informa l'articolo, "*the newspaper has been written, edited and produced from couches and kitchen tables*". Le recenti vicende della sospensione straordinaria delle attività didattiche nelle scuole e nelle università italiane e la loro migrazione in uno spazio virtuale pongono con decisione la medesima questione. Che ne è dei luoghi della *formazione*? Si può fare scuola dai tavoli della cucina o seduti sul divano? È possibile un permanente azzeramento dello spazio didattico fisico o una sua sussunzione in un paradigma d'azione virtuale? La vita scolastica può sussistere in una versione esclusivamente digitale, come molte altre attività umane oggi proiettate verso la forma 'smart', o ne verrebbe meno la sua qualità specifica? Obiettivo di questo contributo è offrire un approfondimento problematico e pedagogico sulle trasformazioni didattiche che il *Farewell BC* potrebbe generare nelle pratiche di formazione scolastica, a partire dalle sue implicazioni politico-sociali.

2. Determinazione tecnologica della didattica a distanza

La diffusione della didattica a distanza ha implicato una serie di cambiamenti consistenti nelle pratiche dei docenti: pur di mantenere viva una relazione con i propri studenti la maggior parte degli insegnanti si è affrettata ad acquisire le abilità informatiche e a familiarizzare con i software necessari a trasferire le attività didattiche online; durante il *lockdown* la DAD si è rivelata uno strumento di comunicazione che ha permesso di proseguire la relazione tra studenti e docenti, pur riconfigurandone significativamente le modalità.

Si tratta certamente di un processo non nuovo nella direzione, essendo la promozione della scuola digitale parte degli obiettivi governativi da alcuni decenni, ma certamente inedito sul piano della velocità di esecuzione¹. Se

1 L'accelerazione tecnologica rimane un elemento costante nei tentativi della costruzione di "*profit schools*" come nel caso svedese (Hillman *et alii*, 2020, p. 1).

si osserva ciò che accaduto dal punto di vista degli insegnanti, occorre notare come il ‘corpo docente’ italiano abbia subito un’azione di sincronizzazione tecnologica che avrebbe richiesto, nella quotidianità *BC* (*before coronavirus*), tempi di messa a regime ben differenti, realizzando senza troppe resistenze l’obiettivo di digitalizzazione che le politiche nazionali ed europee inseguivano da tempo. Non si tratta di un giudizio di valore, ma della presa d’atto del ruolo straordinario giocato dalle coordinate storiche, geografiche ed emergenziali su quelle didattiche. Lo *shock* del confinamento ha agito come catalizzatore del cambiamento (Klein, 2007): la scuola e l’università, a causa dell’emergenza, hanno registrato una potente accelerazione dei processi di migrazione dell’attività didattica da una tipologia di spazio fisico a quella di uno spazio virtuale. Dinnanzi a questo processo è ora tempo di sostare ponendo gli interrogativi che in tempo di emergenza sono rimasti inevasi. Quali sono gli effetti di questa innovazione tecnologica? Il quesito può essere interpretato in molti modi, ma in questa sede vorremmo mettere da parte le considerazioni di efficacia dei processi di apprendimento per riflettere sulle implicazioni socio-politiche di questa innovazione e, ancor più, per chiederci se il senso dell’istituzione scolastica – a conclusione dell’emergenza - ne risulterebbe in qualche modo alterato, se non addirittura perduto.

In primo luogo, ciò che riteniamo imprescindibile è una comprensione degli strumenti tecnici introdotti nelle pratiche di insegnamento (le piattaforme hardware e software oggi a disposizione) entro precise coordinate spazio-temporali, collegate a processi di lunga durata: per assumere uno sguardo critico è importante osservare il rapporto che i sistemi e gli strumenti di formazione intrattengono con il mondo extra-pedagogico (Adorno, 2010, p. 7). Ogni mezzo, infatti, configura l’utilizzo di una specifica forma tecnologica che va analizzata non astrattamente, ma in quanto determinazione particolare. Ci riferiamo al fatto che i processi di virtualizzazione di molte attività umane, tra cui quelle scolastiche, sono situate nello spazio-tempo di una società i cui rapporti socio-economici sono quelli del modo di produzione capitalistico. Più dettagliatamente, questo processo avviene in un frangente storico in cui il ruolo delle tecnologie digitali e le interconnessioni sono così significativi da definire la condizione produttiva come capitalismo delle piattaforme, *Platform Capitalism* (Srnicsek, 2016), un momento in cui sempre più attività saranno “senza contatto” e potranno essere rintracciate e sfruttate per l’estrazione di dati, portando studiosi come Naomi Klein (2020) a intravedere l’avvio di uno *Screen New Deal*². Anche

2 <<https://theintercept.com/2020/05/08/andrew-cuomo-eric-schmidt-coronavirus-tech-shock-doctrine/>> (ultima consultazione 30/08/2020).

la pratica dell'insegnamento scolastico, ancor più se svolta entro sistemi di comunicazione digitali, avviene all'interno di precisi rapporti di forza politico-economici e tecnologici, e vede coinvolti interessi di ordine sociale ed economico, non ultimo quello della *proflazione* delle attività didattiche secondo sistemi digitali basati su algoritmi³. La questione è di grande portata perché non riguarda solo la libertà di insegnamento, ossia la possibilità di utilizzo e di scelta di alcuni strumenti rispetto ad altri⁴, ma si riferisce alle modalità con cui le grandi piattaforme digitali siano riuscite, nel momento dell'emergenza, a trovare spazi d'azione coerenti con le proprie strategie aziendali nel campo dell'educazione (Cavanagh, 2017), all'interno di un paradigma⁵ volto a generare "*a variety of kinds of social capital*" (Stewart e Hartmann, 2020, p. 6). È significativo che la didattica online in Italia abbia utilizzato in larga parte software e sistemi messi a disposizione dai grandi giganti di Internet. Questo fatto pone il problema strategico e democratico delle garanzie per i cittadini del rispetto della tutela dei propri dati digitali, consegnati, senza una generale consapevolezza, alle grandi *corporation*⁶. Ciò che emerge riguarda l'esigenza di una garanzia generale, pubblica e democratica, rispetto alla raccolta e all'uso dei dati. Il carattere democratico dello Stato dovrebbe agire qui come garante dei dati di *privacy* dei propri cittadini, preservando l'estraneità dello spazio scolastico alle logiche produttive. Si ritiene che, per questa ragione, esso abbia bisogno di pensare strategicamente ad una propria tecnologia hardware e software per la gestione delle attività didattiche digitali, così da preservarne il carattere libero e pubblico⁷. Basterebbe questo dunque ad esaurire la discussione attorno alla trasformazione della scuola in teledidattica? No, la riflessione crediamo debba spingersi oltre, provando a riflettere in modo più approfondito sul carattere pubblico dell'esperienza scolastica, per mettere a fuoco ciò che qualifica in modo specifico la sua forma educativa e la sua importanza per la vita democratica.

3 Significativo è quanto riportato rispetto al modello d'avanguardia svedese (Hillman *et alii*, 2020).

4 Si veda Kooyman, 2020. Si segnala inoltre che sono stati messi in atto alcuni embrionali esperimenti di utilizzo di software non proprietari anche in questo nuovo campo (Susman, 2020).

5 Questo processo riguarda tutte le aree di mercato emergente: "*Digital platforms are racing to claim market share, and to that end they are prepared to spend money on projects that might otherwise have been carried out at public expense*" (O'Shea, 2019, p. 153).

6 È interessante notare come secondo un esperto di nuovi media come Ely Pariser (2012, p. 119) si configuri qui un pericolo per la democrazia.

7 Si veda su questo l'esistenza del Consortium GARR e l'articolo apparso sulla piattaforma ROARS: <<https://www.roars.it/online/teledidattica-proprietaria-e-privata-o-libera-e-pubblica/>> (ultima consultazione 30/08/2020).

3. *Ceci n'est pas une école*

L'ipotesi teorica da cui stiamo analizzando le vicende che hanno coinvolto la scuola durante il *lockdown* è che ogni dispositivo tecnologico non sia *neutrale*, ma si inserisca in precisi rapporti (storici, economici, sociali, culturali) contribuendo a plasmarli. Ancor più, crediamo sia importante riconoscere come ogni tecnologia produca specifici effetti sulla forma umana, esercitando quindi una forza antropopoietica. Come suggerisce Anders (2003, p. 99), riflettendo sulle “metamorfosi dell'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale”, quando utilizziamo un dispositivo è importante domandarsi: “che cosa sto mai facendo? Che cosa mi si sta mai facendo?”. Nell'accogliere gli strumenti della DAD ogni insegnante dovrebbe interrogarsi sugli effetti che questi dispositivi hanno sulle possibilità d'azione di chi li utilizza, sugli *habitus* e sulle esperienze che il loro utilizzo favorisce o esclude. Le tecnologie scolastiche, dalla lavagna in ardesia allo schermo del computer, dall'architettura fisica a quella di una classe digitale, disciplinano-regolano chi è chiamato ad usarle (Foucault, 1992, 1993): solo riconoscendolo possiamo interrogarci sulla bontà o la tossicità di alcuni strumenti ai fini dell'educazione scolastica (Stiegler, 2014). Veniamo quindi al secondo aspetto che qui ci interessa approfondire: cosa succede agli insegnanti, agli studenti, ovvero ai soggetti delle relazioni scolastiche, quando le attività di insegnamento sono interamente trasferite in uno spazio virtuale? Nel rispondere a questa domanda crediamo sia importante analizzare la razionalità che domina la didattica a distanza e le forme di vita che essa promuove.

Qual è il modo di pensare e di governare le pratiche di insegnamento sotteso alle piattaforme digitali? Lo spazio virtuale che i software più comuni offrono alle scuole si presenta come un ambiente di apprendimento nel quale l'insegnante può personalizzare i percorsi degli studenti, programmando e strutturando le attività, monitorando ogni passaggio e così facilitando l'acquisizione delle competenze previste da parte di ogni alunno. Il paradigma sotteso è quindi quello della didattica per competenze, in cui l'apprendimento si pensa come un processo individuale che ciascuno studente deve imparare a gestire, apprendendo ad apprendere, così da poter continuare ad aggiornare le proprie competenze (*in primis* quelle digitali), adattando le proprie capacità alle trasformazioni del mondo esterno (quale ad esempio la condizione di confinamento) e mantenendo competitivo (occupabile) il proprio capitale umano. Nel fare questo studenti e docenti sono fisicamente isolati, confinati nel proprio spazio privato, domestico, comunicano in modo sincrono, attraverso chat o (video)chiamate, o asincrono, attraverso servizi di messaggistica su piattaforme di e-learning o di posta elettronica, condividendo testi, immagini, audio e video. A che serve dun-

que uno spazio fisico in cui fare scuola? Necessario è a questo punto tornare a riflettere su cosa significhi “fare scuola”, cercando un criterio di demarcazione, per poter riconoscere ciò che scuola non è più. Ripartiamo allora dalle origini, dal significato e dal funzionamento che hanno caratterizzato l'*experimentum scholae* fin dai suoi albori (Masschelein, Simons, 2013).

La scuola, in greco *scholè* (σχολή), è il luogo in cui chi vi accede ha la possibilità di vivere un tempo libero e improduttivo. Il tempo dell'ozio (*otium*), sottratto alle occupazioni dell'attività familiare, sociale o lavorativa (*negotium*); un tempo liberato, disponibile all'esercizio disinteressato del pensiero e delle potenzialità umane. Uno spazio offerto alle nuove generazioni per generare forme di vita inedite, capaci di significare in modo eccedente la propria relazione con il mondo. L'architettura e le tecnologie che costituiscono materialmente la scuola sono al servizio della sua finalità educativa: devono istituire uno spazio, scriveva Arendt (1999, p. 246), “tra l'ambito privato, domestico, e il mondo, con lo scopo di permettere il passaggio dalla famiglia alla società”. Diversamente dal contesto familiare, in ambito scolastico non si tratta di “rispondere al benessere vitale di una cosa che cresce” (o di assicurarle un vantaggio competitivo), una preoccupazione di ordine individuale e biologico, ma di garantire le condizioni per “stimolare il libero sviluppo [...] [dell']unicità che distingue ciascun essere umano da tutti gli altri, in virtù della quale un uomo non è solo uno straniero del mondo, ma qualcosa che non c'è mai stato prima d'ora” (Arendt, 1999, p. 246). La scuola, quando non è espropriata del suo senso proprio, si distingue dai luoghi della riproduzione e della produzione, quale luogo della formazione, di una preparazione per avere cura di sé e del mondo (Masschelein, Simons, 2013; Conte, 2006). A scuola il mondo è evocato, rappresentato attraverso la voce e i gesti dell'insegnante, mediante la sua capacità di farne oggetto di attenzione comune, per offrirlo agli studenti quale realtà non da conservare ciecamente, ma da criticare e trasformare in modo inedito.

Perché si faccia scuola è necessaria allora la presenza di un luogo pubblico, accessibile a tutti e gratuitamente (condizioni riconosciute anche dall'art. 34 della costituzione italiana), in cui la logica e le preoccupazioni correnti (sociali o private) siano sospese. Fare scuola significa materializzare la possibilità di uno spazio e un tempo altri, istituire un'eterotopia e un'eterocronia, che consentano di andare al di là della razionalità vigente, senza fissare, in anticipo, la destinazione finale (Masschelein, Simons, 2013; Cappa, 2009) In un certo modo, l'architettura e gli arredi di una classe rendono possibile questa esperienza: chiudersi la porta alle spalle, sedersi al proprio posto, liberare il banco da materiali non attinenti alla lezione, impugnare la penna tenendo un foglio bianco davanti a sé, seguire la voce e le indicazioni dell'insegnante, osservare la costruzione di uno schema alla

lavagna non costituiscono solo degli stati fisici, una disciplina del corpo, ma aiutano ad assumere una disposizione interiore e a guidare l'attenzione verso l'oggetto di studio, a rendere possibile un'esercitazione. È il docente a deliberare, con scienza e coscienza, come condurre la lezione, con quali strumenti e materiali, con quale uso dello spazio e del tempo, con quale stile di insegnamento, tenendo in considerazione le caratteristiche proprie della classe di studenti che gli/le è affidata, così da alimentare, sostenere e orientare la loro attenzione verso la propria disciplina. Non intendiamo qui affermare che sia impossibile suscitare la stessa attenzione e la stessa applicazione attraverso la DAD, ma crediamo sia importante riconoscere che è molto difficile, e sicuramente lo è stato durante il periodo di *lockdown*. Troppi sono stati gli studenti che hanno partecipato alle lezioni attraverso il proprio *smartphone*, da spazi spesso condivisi con altri familiari, con connessione ballerina alla rete privata, senza la possibilità (o la volontà) di mostrarsi in video, affaticati da molte ore dinanzi allo schermo. Spesso la vita domestica (le esigenze di un fratello, di un animale domestico, il suono del campanello, l'arrivo di un messaggio...) ha interrotto la lezione, rendendo difficile seguire lo sviluppo di un ragionamento, immergersi in un nuovo argomento o partecipare a una discussione. In poche parole, ha reso difficile il verificarsi di un'attenzione piena e dedicata a quanto il docente metteva in comune, una difficoltà maggiore per chi non aveva ancora maturato un interesse per la materia o non poteva godere di uno spazio (e di un computer) dedicato all'attività scolastica⁸. Ancor più, a causa di una presenza parziale e discontinua, all'impossibilità di avvicinarsi allo studente in difficoltà o di girare tra i banchi, si è reso arduo per il docente ogni intervento teso a verificare o recuperare l'attenzione di tutti e di ciascuno, fare in modo che il sapere presentato attraverso lo schermo divenisse a tutti gli effetti un bene comune (Masschelein, Simons, 2013). Tra gli effetti problematici di una DAD esclusiva e generalizzata vi è poi l'impossibilità di vivere l'esperienza fisica della classe, dei compagni, come comunità. La didattica a distanza, infatti, in presenza di una forte motivazione, consente un percorso individuale di apprendimento di conoscenze e abilità (come lo consentiva lo studio per corrispondenza), ma esclude l'esperienza comunitaria, propriamente scolastica, di riunirsi fisicamente attorno allo stesso oggetto di inter-esse e così di esperirsi quali *koin nikon zôon*, come direbbero gli storici (Chignola, 2014, pp. 111-135). Nonostante siano spesso utilizzati come sinonimi, motivazione e interesse possono indicare esperienze molto diverse tra loro: la motivazione è descritta dalla psicologia come uno stato

8 Accenniamo solo brevemente alla questione *digital divide* e alla necessità costante di contrastare le “*basic material inequalities*” che ostacolano l'accesso universale all'educazione scolastica (Stewart, Hartmann, 2020, p. 6), un'urgenza che va ben oltre la DAD.

mentale individuale, che nasce dall'interno e muove al raggiungimento di un obiettivo (tra gli altri Maslow, 1973); l'interesse, come mostrerà Nancy, ci muove dal di fuori, qualcosa ci tocca e ci spinge a studiare, pensare ed esercitarci. Ci porta al di fuori di noi stessi. La scuola può essere così compresa come uno spazio-tempo di inter-esse per ciò che è comune, che è condiviso, tra noi, ossia il mondo. A scuola gli studenti sono invitati ad interessarsi al mondo e, trascendendo i propri limiti, ad immaginare modi e forme inediti con cui averne cura.

Si tratta di un'esperienza comune per studenti e docenti che si realizza, crediamo, solo se a costituirlo è quella che qui suggeriamo di chiamare "sfera pubblica scolastica". Prendendo spunto dalla riflessione di Habermas (Habermas, 2006), ma provando a spingerci oltre, il concetto di "sfera pubblica scolastica" viene qui assunto per descrivere lo spazio scolastico come un luogo di possibilità *in fieri*, costitutivamente aperto al dialogo e al confronto nonché resistente a ogni forma di sovradeterminazione. Si tratta di uno spazio non esclusivamente fisico, in quanto può trovare dei momenti di espressione accessori in forme virtuali. Tuttavia, vista la particolarità dei soggetti coinvolti nei processi di formazione e l'esperienza sociale che l'invenzione scolastica rende possibile, la "sfera pubblica scolastica" si qualifica a partire dal suo essere istituita *in primis* come luogo fisico della relazione pedagogica.

4. La comunità degli studenti: inter-esse e incompiutezza

Durante il *lockdown* e il trasferimento delle attività scolastiche sulle piattaforme digitali, in molti hanno riconosciuto l'importanza che la scuola in presenza riveste per le pratiche di socializzazione. Sarebbe un errore, però, credere che l'esperienza comunitaria offerta dalla scuola si riduca all'inserimento del singolo entro una collettività, o alla socializzazione di modelli di vita, di ruoli e posizioni predefiniti. Come dobbiamo intendere il concetto di comunità in riferimento agli effetti dell'esperienza scolastica?

Quali sono i caratteri della comunità degli studenti che la scuola rende possibile? Secondo Masschelein e Simons (2013, p. 73), la comunità studentesca "*is a community of people who have nothing (yet) in common, but by confronting what is brought to the table, its members can experience what it means to share something and activate their ability to renew the world*". Le differenze tra gli studenti (il loro modo di vestire, il loro credo religioso, la cultura di provenienza e la classe sociale di appartenenza...) sono temporaneamente sospese, sono rese inoperative, si trasformano in oggetti di studio. Il mondo di provenienza è posto sul tavolo per essere indagato e discusso.

Common referents rendered inoperative – but not destroyed – and appear as a common good, thereby making them open and available for new uses and new meanings in study and practice. [...] The scholastic model contributes to community building in itself and is the time and place where the very *experience* of community is at stake. (Masschelein, Simons, 2013, p. 74).

Lontana dal costituire una collettività a cui appartiene un'identità comune (quale ad esempio l'identità del popolo italiano o dei cittadini dello Stato), la comunità degli studenti può essere compresa recuperando la riflessione di Roberto Esposito (2006, p. 148):

ciò che [...] i membri della *communitas* condividono – giusto il complesso ma pregnante significato di *munus* – è piuttosto un'espropriazione della propria sostanza che non si limita al loro 'avere', ma che coinvolge ed intacca il loro stesso 'essere soggetti. [...] i suoi membri non sono più identici a se stessi, ma costitutivamente esposti a una tendenza che li porta a forzare i propri confini individuali per affacciarsi sul loro fuori.

Così facendo, vivendo un'esperienza-limite, si rende possibile per gli studenti un'esperienza educativa come tras-formazione critica (Foucault, 1998). Lontana da produrre effetti di comunanza fusionale, l'esperienza di comunità che la scuola rende possibile consente di esperirsi quali esistenze singolari-plurali (Nancy, 2001), libere da “ogni senso presupposto o imposto o proposto”, e accomunate “nella condizione di esposizione alla più dura assenza di senso e contemporaneamente all'apertura di un senso ancora impensato” (Esposito, 2006, p. 162).

L'educazione scolastica, quale esperienza vissuta nella presenza, nell'esposizione ad altri compagni, può conciliare il percorso di individuazione e l'esperienza della reciprocità, garantendo effetti di uguaglianza e di democrazia, senza ridurre la formazione di sé ad una socializzazione di modelli di vita precostituiti. La pratica dello studio, infatti, favorisce un percorso di individuazione, quale percezione e cura della propria potenza (Lewis, 2013), consentendo l'assegnazione di un senso soggettivo alla vita con un gesto autenticamente libero, ossia capace di mettere in discussione ogni forma di governo, ogni ordine del discorso (Foucault, 2004; Gennari, 2018). Questa esperienza non avviene in modo isolato, ma nella compresenza con altri studenti, i quali condividono un'attenzione per il mondo. La condivisione può essere pensata attraverso il termine francese *partage*⁹:

9 Termine utilizzato anche nell'indicare la condivisione di un pasto: “non significa sem-

rivolgendosi a tutti e a ciascuno l'insegnante è costretto a parlare e ad agire pubblicamente, rendendo possibile la condivisione di una sensibilità o di un'inflexione del pensiero, che è offerta come bene condiviso tra gli studenti. La comunità degli studenti condivide un obbligo, un incarico, che è al tempo stesso un dono (Esposito, 2006): la generazione adulta fa dono alla generazione più giovane della conoscenza del mondo in cui coesistiamo, ciò significa, precisa, Nancy, che noi siamo responsabili del con o dell'inter nel quale, per il quale e attraverso il quale noi esistiamo.

La scuola, la cui invenzione condivide le sue radici storiche con l'invenzione della democrazia, non è un luogo istituito per la riproduzione del modello socio-politico vigente o la costruzione della comunità nazionale (per quanto sia stata storicamente asservita a tale scopo), bensì lo spazio in cui si dà l'apertura del senso, senza predefinire le forme e le poste in gioco di tutti i sensi possibili. La politica, come ebbe a scrivere Nancy (2013, p. 27), "deve fornire un'energia motrice le cui finalità sono al di là di essa", garantendo un'apertura del tutto inedita a un "a venire" (Nancy, 2013, p. 77); il ruolo della politica è di assicurare l'apertura attraverso cui la condivisione dell'incommensurabile, ossia il valore dell'uomo e del mondo, possa avere luogo, garantire "la spazatura (*éspacing*) nella quale possono darsi gli infiniti tracciati e le molteplici aperture di senso" (Nancy, 2013, p. 209). Questo spazio può essere quello della "sfera pubblica scolastica", ed è in questo senso che uno stato democratico dovrebbe impegnarsi a difendere la scuola. In sintesi, fare scuola significa istituire uno spazio-tempo in cui gli studenti e i docenti vivano l'esperienza di una comunità inoperosa:

l'inoperosità sta tutta nel non portare a compimento alcuna figura data dell'umano [...]. Essa non fa pervenire l'uomo ad alcuna totalità di senso ed è per questo che essa non ha da garantire all'uomo né un'origine né tanto meno una destinazione. Ciò che della politica riemerge con forza è il tratto della spazatura nella quale possono darsi gli infiniti tracciati e le molteplici aperture di senso; ciò che essa non può e non deve fornire è una 'figura' data dell'uomo, del senso. La figura è ciò che si dà sempre sotto il segno dell'unità, dell'identità con se stessa; rinvia a un paradigma che riconduce la molteplicità delle forme dell'esistenza a un assetto definito in partenza, a un disegno proprio, immanente o trascendente, a cui conformare necessariamente il destino dell'umanità (De Petra, in Nancy, 2013, pp. 208-209).

plicemente ripartirlo in porzioni individuali ma, come si dice anche, 'averlo in comune' vale a dire scambiarsi qualcosa dell'appagamento della fame e dei piaceri dei sapori" (Nancy, 2013, p. 22). Cfr., inoltre, Nancy, 2013, pp. 191-192.

Nel promuovere la figura dell'imprenditore del proprio capitale umano, del lavoratore-consumatore-cittadino digitale, la scuola tradisce la sua potenzialità specifica, ossia la creazione di una spaziatura in cui promuovere la forma impossibile (Conte, 2016), il soggetto eccedente (Bataille, 2000): "non più un soggetto identitario ma una dinamica di soggettivazione che articola e altera incessantemente la singolarità. Un processo di individuazione questo che si rivela sempre aperto, incompiuto, incommensurabile" (De Petra, in Nancy, 2013, p. 210). Questo processo avviene nel passaggio di senso dall'uno all'altro e ritorno, in una circolazione, una comunicazione che consente alle singolarità di iscriversi nella dimensione del comune. L'uomo, infatti, non è che

un rapporto con l'altro, con gli altri, con il mondo; il "rapporto" si dà come l'atto del mettersi in comune. Che cos'è infatti un mondo-in-comune se non l'accesso per tutti i viventi alla possibilità del senso? [...] Vi è un mondo, come ricorda Nancy, solo se esso "fa senso", e ciò implica una co-esistenza nella quale gli esseri "rimandano gli uni agli altri, senza asservire nessuno a un'istanza prima o ultima (De Petra, in Nancy, 2013, p. 214).

Nel promuovere questa esperienza di individuazione e di comunità la presenza fisica a scuola appare decisiva: "il con-tatto tra i corpi rinnova incessantemente la scoperta del corpo che siamo, della pluralità dei corpi che ci distingue gli uni dagli altri [...]. Ogni corpo come un'apertura di senso da rinnovare, come una "spaziatura"; un *hic et nunc* che accade sempre con altri corpi." (De Petra, in Nancy, 2013, p. 223) E ancora, ciascuno è nel "mondo" solo a partire "dal "tra" che rende gli esseri qualcosa di unico, di diverso, di dis-creto:

essere-insieme significa essere tra altri esseri, avere una parte tra le altre. Appartenere al mondo è mantenere questa parte singolare rispetto alle infinite parti del mondo; partecipare al mondo con la propria differenza, come "dis-posizione, come dis-tinzione", ma anche come "connessione", secondo l'origine latina del verbo *nectere* e dove il *cum* non fa che amplificare il *nexus* (nesso) del senso e del rapporto-con (De Petra, in Nancy, 2013, p. 224).

Recuperando la riflessione stoica, a scuola si rende possibile l'esperienza dell'inclinazione "comunitaria" dell'uomo: l'uomo non è per natura *politikòn zôon*, ma un *koin nikon zôon*. L'inclinazione "comunitaria", scrive Chignola (2014, p. 132), "è il risultato di un'uguaglianza e di una solidarietà che non sono abolite dalle differenze politicamente valorizzate dalla *polis*, ma che, al contrario, eccedono ogni spazio venga pensato per governarle".

L'uomo è un animale che *koin nei*, “che il comune lo fa, lo estende, lo istituzionalizza, lo giuridifica, secondo una prospettiva moltiplicatoria e attiva, che assume gli umani – uomini, donne, operai e schiavi – come uguali, spinti alla socializzazione di sé dall'impulso che li incita a ricercare il giovevole” (Chignola, 2014, p. 133). Garantendo questa esperienza la scuola non si identifica con un apparato ideologico di Stato, teso a riprodurre le istituzioni della cittadinanza così come esse si danno nella forma attuale, ma non per questo è priva di effetti politici e democratici.

5. Scuola, tecnologia e democrazia

Favorendo e potenziando l'apertura a una molteplicità di sensi, nella comunicazione delle esistenze singolari-plurali, la scuola così intesa si rivela fondamentale per la vita democratica, “in cui si esprime e si riconosce un'autentica possibilità di essere tutti insieme, tutti e ognuno” (Nancy, 2009, p. 29). Un “tutti e ognuno” all'interno del quale si aprono possibilità di esercizio di pratiche democratiche. Beninteso: con questo non si stanno richiamando azioni ‘ortopediche’ volte a formare il ‘buon’ cittadino, perfettamente integrato nelle relazioni di potere consolidate e, oggi, “pantografate” sul modello del produttore/consumatore neoliberale. Si può solo qui accennare al fatto che la “sfera pubblica scolastica” sia, al contrario, il luogo in cui è possibile l'esercizio della *critica*, del *pensiero critico* quale caratteristica fondamentale per la formazione della coscienza di colui che, in età adulta, abiterà la *polis* al fine di contribuire alla generale azione emancipatrice dei soggetti coinvolti¹⁰. Una *polis* la cui dimensione democratica è quella entro la quale il regno dei fini è sempre a venire, su questo il concetto di democrazia si definisce a partire dalla distanza polemica con lo “stato di diritto oligarchico” (Rancière, 2011, p. 89). Perché questo avvenga è necessario garantire a tutti e a ciascuno i mezzi necessari al loro raggiungimento, è essenziale la partizione comune delle risorse e dei mezzi per pensare, agire e abitare lo spazio dell'in-comune. Configurandosi come spazio-tempo di tras-formazione attraverso la comunione di pratiche di studio ed esercizio (le quali si offrono anche come spazio dialettico per la discussione di ciò che non vi è in comune), la scuola si qualifica come istituzione educativa dagli effetti potenzialmente egualitari e democratici, formando uomini e donne in una relazione di inter-esse capaci di rinnovare

10 Ci si riferisce qui all'idea che i diritti dell'uomo e del cittadino debbano essere considerati come il risultato dell'azione di soggetti che mediante le proprie azioni conferiscono “reatà” (Rancière, 2011, p. 90).

le forme di vita comune. Una comunità democratica, infatti, è tale se interroga se stessa e così facendo riesce a riformulare – incompiutamente – il proprio senso.

Che posizione prendere, allora, dinnanzi all'ipotesi di un trasferimento definitivo della scuola su piattaforme digitali? Pensare alla scuola significa riferirsi, fondamentalmente, alla pluralità di questioni pedagogiche e politiche (intese nel senso originario di *polis*) che hanno la possibilità di esprimersi in uno spazio fisico (quella che abbiamo suggerito di definire “sfera pubblica scolastica”). Questo spazio, costituendo la base imprescindibile, non è tuttavia pensato come esclusivo. Esso può prevedere una pluralità di forme a supporto (di cui la DAD costituisce *una* e non l'unica modalità) a patto che queste si inseriscano nel processo delle attività scolastiche svolte in uno spazio fisico comune. Questa è per noi una chiave fondamentale: se le tecnologie scolastiche (così come tutte le forme tecnologiche) non sono neutre, allora significa che la possibilità di scegliere tra le numerose possibilità (ivi compresa la possibilità di *non* usarle in un determinato momento) significa esercitare una competenza critica fondamentale nel processo didattico, contraria a qualsiasi ideologia dell'innovazione fine a se stessa. Non dobbiamo infatti dimenticare che lo spazio digitale, inteso come sistema di connessione della massa, lo sciame (Han, 2015), condurrebbe, secondo Han, alla scomparsa della sfera pubblica (Han, 2015, p. 65). Per questa ragione la sfera digitale, intesa come razionalità complessiva dell'agire sociale, per come si è configurata nella determinazione storico-sociale attuale, assume il valore politico della “figura di costrizione”, di autocostrizione e di autosfruttamento sotto molteplici livelli, in particolare all'interno del processo di valorizzazione economica delle attività in rete secondo un modello individualistico (Morozov, 2020) incapace di costruire “un *Noi* capace di un'azione comune” (Han, 2015, p. 27). Ciò che si ritiene di dover proporre, e che si è tentato qui di abbozzare, è una più generale considerazione sulla fenomenologia dell'esperienza DAD a partire dagli strumenti in uso. Una fenomenologia che interroga necessariamente il ruolo dello spazio e della fisicità nella relazione educativa scolastica. A partire da questa condizione non eludibile, è possibile operare un tentativo di valutazione degli strumenti e delle tecnologie, al fine di indicarne nel contesto determinato sia i limiti che le potenzialità. Fuori dalla retorica dell'innovazione, all'interno della quale ciò che è nuovo è necessariamente migliore di ciò che è venuto nel passato, la validità degli strumenti della DAD deve essere intrecciata con le finalità della scuola come spazio pubblico di possibilità che ha la sua ragione istitutiva in un rapporto partecipativo ‘orizzontale’ alle dinamiche sociali.

L'esperienza pandemica deve quindi indurci a riflettere sulla forza del processo educativo, fatto di spazi fisici comuni, in cui sia possibile una *epochè* dei mezzi tecnologici laddove essi non siano indispensabili o dove sia

possibile una sospensione delle pratiche individualizzanti che caratterizzano prepotentemente il modo comune di frequentare i sistemi di comunicazione digitale. Emerge qui il ruolo del concetto di *uso* delle tecnologie (ad ampio spettro). Gli attori di questo processo educativo spazialmente flessibile, il cui nocciolo atomico imprescindibile è l'attività scolastica che qui abbiamo cercato di descrivere, possono di volta in volta utilizzare, secondo l'opportunità della situazione, la tecnologia che risulti maggiormente confacente alle proprie esigenze. Il metro, attraverso cui osservare e giudicare il ruolo della tecnologia, va ricavato dal suo posizionarsi rispetto alla categoria didatticamente fondamentale di "sfera pubblica scolastica". Da questa prospettiva, il suo compito non consiste nell'esclusiva azione della sostituzione della didattica in presenza (questo, vale per le condizioni di emergenza) piuttosto va inteso strategicamente come una possibile espansione della "sfera pubblica scolastica" a partire dalla sua irriducibilità¹¹. Ciò non significa che le potenzialità della didattica online siano da ridurre a zero. Occorre, anche dal punto di vista pedagogico, non considerarla astrattamente, ma determinarne gli scopi, i tempi, gli spazi e i soggetti coinvolti¹². Il variare di questi elementi, ovviamente, porta alla rideterminazione del valore da dare alla didattica, avendo ben presente le criticità socio-economiche descritte nella prima parte di questo contributo.

Senza pretesa di esaustività a noi pare che si possano delineare alcune direzioni d'azione:

- occorre saper riconfigurare complessivamente la tensione costante alla valorizzazione (monetarizzazione) dello spazio virtuale della scuola messo in atto da potenti interessi economici;
- va definito un nuovo spazio educativo *in progress*, qui definito "sfera pubblica scolastica", come luogo del potenziale incontro tra scuola della presenza e la sua estensione virtuale e digitalizzata;
- in questo spazio occorre attuare un'incessante azione di pensiero combinata tra studenti e docenti al fine di contrastare le spinte individualistiche tipiche delle pratiche 'social'.

Un'attività complessa che richiama alla responsabilità degli insegnanti.

11 Queste considerazioni evidentemente andrebbero inoltre commisurate alle precise determinazioni degli ordini di istruzione coinvolti nel processo di innovazione tecnologica. È evidente che la configurazione del rapporto tra spazio pubblico scolastico e DAD ha rilievi ben diversi se sono coinvolti studenti del primo ciclo di istruzione o dottorandi. Giocano qui dei ruoli differenti sia le competenze nell'uso degli strumenti, sia le motivazioni, sia il diverso rilievo che hanno le relazioni in presenza per studenti in giovane età.

12 La tecnologia richiede una contestualizzazione (Pötzsch, 2019).

Crediamo emerga con nuovo vigore il fatto che questi ultimi, per la loro centralità nel processo pedagogico-didattico, siano chiamati a rivestire una funzione pubblica e un ruolo intellettuale di grande portata. Di fronte alle accelerazioni tecnologiche a cui stiamo assistendo, pensiamo che i docenti debbano svolgere pienamente un compito intellettuale-critico, contribuendo alla riflessione sul significato di *uso* della tecnologia a scuola. Come abbiamo già detto non si tratta di demonizzare *astrattamente* la tecnologia, ma, al contrario, di determinarne il senso all'interno del percorso a scuola. Svolgere un compito così difficile e sfaccettato richiede la presa di coscienza della stratificazione di questioni a cui questo contributo ha appena accennato. Recentemente Sousa Santos (2020) ha utilizzato l'espressione "intelletuali di retroguardia" per dare conto della tensione verso cui gli intellettuali (e quindi anche gli studiosi, i ricercatori, gli insegnanti) dovrebbero tendere: si tratta di riuscire a mantenere vivo un atteggiamento critico in grado di andare oltre le tendenze uniformanti del mercato al fine di fornire risposte razionali, le più adeguate possibili, alle questioni sociali che attraversano il nostro tempo. Si tratta di provare ad andare oltre i bisogni emergenziali e legati alla paura, al fine di provare a riprendere un elemento trasversale di emancipazione che per realizzarsi ha bisogno della scuola, al modo in cui Rancière (2007) istituisce la dimensione politica. Se essa esiste "nel momento in cui l'ordine naturale del dominio viene interrotto" (Rancière, 2007, p. 33), per la stessa ragione la scuola esiste quando l'ordine naturale viene costantemente interrotto e posto in questione.

Nota bibliografica

- Adorno T. W. (2010). *Teoria dell'Halbbildung*. Genova: Il Melangolo.
- Arendt H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Bataille G. (2000). *Il limite dell'utile*. Milano: Adelphi.
- Cavanagh S. (2017). Amazon, Apple, Google, and Microsoft Battle for K-12 Market, and Loyalties of Educators. *Market Brief*, May 8. <<https://marketbrief.edweek.org/special-report/amazon-apple-google-and-microsoft-battle-for-k-12-market-and-loyalties-of-educators/>>(ultima consultazione 24/07/2020).
- Chignola S. (2014). *Foucault oltre Foucault. Una politica della filosofia*. Roma: DeriveApprodi.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Conte M. (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Libreria Universitaria.
- Espósito R. (2006). *Communitas. Origine e destino delle comunità*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1993). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

- Foucault M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Foucault M. (1998). *Il pensiero del fuori*. Milano: SE.
- Foucault M. (2004). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Habermas J. (2006). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Roma-Bari: Laterza.
- Hillman T., Rensfeldt A. B., Ivarsson J. (2020). Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology, 1*, 7-16.
- Kooyman Z. (2020, May 14). Remote education does not require giving up rights to freedom and privacy. *www.gnu.org*. <<https://www.fsf.org/blogs/community/remote-education-does-not-require-giving-up-rights-to-freedom-and-privacy>>. Accessed 22/07/2020>.
- Masschelein J., Simons M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Morozov E. (2020). The tech 'solutions' for coronavirus take the surveillance state to the next level. *The Guardian*, 15 April. <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/15/tech-coronavirus-surveillance-state-digital-disrupt>> (ultima consultazione 22/07/2020)
- Nancy J.L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Nancy J.L. (2013). *Politica e "Essere-con"*. *Saggi, conferenze, conversazioni*. Udine: Mimesis.
- Nancy J.L. (2009). *Verità della democrazia*. Napoli: Cronopio.
- Negt O., Kluge A. (1979). *Sfera pubblica ed esperienza: per un'analisi dell'organizzazione della sfera pubblica borghese e della sfera pubblica proletaria*. Milano: Mazzotta.
- O'Shea L. (2019). *Future histories: what Ada Lovelace, Tom Paine, and the Paris Commune can teach us about digital technology*. London-New York: Verso.
- Pariser E. (2012). *Il filtro. Quello che internet ci nasconde*. Milano: Il Saggiatore.
- Rancière J. (2007). *Il disaccordo*. Roma: Meltemi.
- Rancière J. (2011). *L'odio per la democrazia*. Napoli: Cronopio.
- Sousa Santos B. (2020). *La crudele pedagogia del virus*. Epub edition. Roma: Castelvecchi.
- Srnicek N. (2017). *Platform Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Stewart E., Hartman D. (2020). The New Structural Transformation of the Public Sphere. *Sociological Theory, 2*, 170-191.
- Stiegler B. (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. Napoli-Salerno: Orthotes.

Didattica a distanza e distanza nella didattica. Osservazioni sulla scuola in tempo di pandemia

Distance Learning and Distance in Learning. Observations on schooling in pandemic times

Federico Rovea

Università degli Studi di Padova

Annachiara Gobbi

Università degli Studi di Padova

The article aims at reflecting semantically and pedagogically on the idea of distance, moving from an analysis of the practice of distance teaching experimented during the recent lockdown. It is proposed an exercise of re-signification of the term “distance”, inspired by Walter Benjamin’s concepts of porosity and threshold. It is then criticized a conception of distance as a mere separation of bodies (as the term “distance teaching” seems to suggest), to be substituted with a description of distance as the condition of possibility of relating to the other and the different. In the last part of the article, are finally analyzed, in light of the preceding reflection, the potentialities and the dangers of the use of screens as the exclusive instrument of pedagogy, as it has been experimented during the lockdown.

Keywords

Walter Benjamin, threshold, porosity, screen, distance teaching

A partire dalla più che mai attuale pratica della didattica a distanza, sperimentata durante l'emergenza Covid-19, l'articolo si prefigge di indagare semanticamente e pedagogicamente il concetto di distanza. A partire da una specifica letteratura pedagogica di riferimento e, in particolare, riferendosi ai concetti di porosità e di soglia introdotti da Walter Benjamin, si proporrà al lettore un esercizio di ri-significazione del termine. Il tentativo è quello di discostarsi da una posizione che intende la distanza esclusivamente come separazione dei corpi, così come la cosiddetta DAD sembra suggerire, per sposarne, invece, un'altra che, a partire dai concetti benjaminiani, la concepisce primariamente come condizione che permette di abitare uno spazio in cui sia possibile relazionarsi con ciò che è altro da sé e dalle proprie preconcoscenze. Concepita la scuola come luogo in cui fare esperienza di ciò che non si possiede già, si analizzeranno, nell'ultima parte del lavoro, potenzialità e limiti dello spazio dello schermo che, nel periodo dell'emergenza sanitaria, ha completamente sostituito la materialità degli edifici scolastici.

Parole chiave

Walter Benjamin, soglia, porosità, schermo, didattica a distanza

Attribuzioni: Federico Rovea paragrafi 2 e 3, Annachiara Gobbi paragrafi 1 e 4.

1. Introduzione

Di fronte alla ripresa di un anno scolastico carico di incertezza dovuta alle norme contro la diffusione del COVID-19, è forse il momento di volgere lo sguardo all'esperienza degli ultimi mesi per osservare criticamente come la scuola abbia risposto all'emergenza pandemica. Il principale imputato al banco è certamente la didattica online, strumento che, se ha permesso a parte delle attività scolastiche di continuare anche durante il *lockdown*, ha però anche posto domande inedite all'istituzione scolastica, interrogandone le forme attuali e le possibili trasformazioni future. Di fronte a questa situazione, proponiamo una breve riflessione teorico-pedagogica sul tema della didattica a distanza in tempo di pandemia (e oltre): affrontare con lo strumento della ragione i discorsi che si sono instaurati in tempo di emergenza – in questo caso daremo un'attenzione particolare all'uso del termine “distanza” in sede pedagogica – ha lo scopo di rendere più consapevoli le scelte in vista del prossimo futuro. Una precisazione è importante in sede di introduzione: utilizzeremo in maniera misuratamente ingenua il termine “didattica a distanza” per indicare tutte le forme di insegnamento che sono state messe in atto durante il *lockdown*, durante il quale gli edifici scolastici erano inaccessibili. Tuttavia, sarebbe più preciso parlare in questo caso di *didattica di emergenza*, dal momento che forme ragionate e non emergenziali di insegnamento da remoto sono da anni studiate e implementate da diverse istituzioni educative nel mondo (Bozkurt, Sharma, 2020). Tuttavia, dal momento che la nostra riflessione si radica nel contesto italiano, abbiamo scelto di mantenere l'espressione più utilizzata in tale ambito.

2. Distanza: un tentativo di ri-significazione pedagogica

Un'osservazione di carattere linguistico si impone alla nostra riflessione. È infatti fuor di dubbio che il termine “distanza” si sia insediato stabilmente all'interno del lessico pedagogico della pandemia, in particolare attraverso l'onnipresente espressione “didattica a distanza”. L'obbligo di mantenere una certa lontananza fisica che ha investito la scuola insieme alla società nel suo complesso ha dunque connotato il termine “distanza” con un'accezione esclusivamente spaziale, prossemica e in un certo senso “immunitaria”. “Distanza” è lo spazio che deve intercorrere tra un individuo e l'altro per evitare il propagarsi dei contagi; il “distanziamento sociale” (fuorviante traduzione dell'inglese *social distancing* che ha una connotazione esclusivamente spaziale mentre in italiano comprende una pericolosa coloritura relazionale) è la regola secondo la quale i corpi non devono av-

vicinarsi troppo. Con “didattica a distanza” si indicano allora tutte le molteplici forme di insegnamento che non prevedono la compresenza dei corpi dell’insegnante e degli allievi nello stesso luogo, una condivisione di conoscenze che non contempla la condivisione dello spazio, ma che si esercita per mezzo di tecnologie digitali; nella quasi totalità dei casi, attraverso il *medium* di uno schermo. “Didattica a distanza”, potremmo ancora aggiungere, pare avvicinarsi ai significati di *didattica senza corpi* o di *didattica disincarnata*.

La distanza, tuttavia, non ha a che vedere esclusivamente con la materialità dello spazio che intercorre tra un corpo e l’altro, per lo meno in ambito pedagogico. Allontanandoci per un momento dalla pressante questione pandemica, possiamo individuare significati altri al termine “distanza” – oggi messi da parte – che possono essere utili a riqualificare la parola e ad aprire a spazi di riflessione educativa che, pur radicati nel presente, lascino spazio per immaginare futuri alternativi. In questo tentativo, possiamo avvalerci della riflessione sulla scuola proposta dai filosofi dell’educazione Jan Masschelein e Maarten Simons:

Piuttosto, dobbiamo vedere la scuola come una sorta di puro medio, o un luogo mediano. La scuola è fatta da mezzi senza scopi, è un veicolo senza una destinazione determinata. Si pensi a un nuotatore che tenta di attraversare un grande fiume. Può sembrare che egli stia semplicemente nuotando da una sponda all’altra (cioè dalla terra dell’ignoranza alla terra della conoscenza). Ma ciò significherebbe che il fiume in sé stesso non abbia nessun valore, sarebbe un medio senza consistenza propria, uno spazio vuoto, come un volo nell’aria. Alla fine, il nuotatore arriverà sull’altra riva, ma ciò che conta realmente è lo spazio percorso tra le due sponde – il medio, che prende ogni direzione. Questo genere di “spazio mediano” non ha orientamento o destinazione ma rende possibile ogni orientamento e ogni destinazione. Forse la scuola è un altro nome per questo spazio mediano in cui gli insegnanti cercano di coinvolgere gli studenti nel presente (Masschelein, Simons, 2013, p. 36)¹.

- 1 Traduzione nostra. Nell’originale: “Rather, we must see the school as a sort of pure medium or middle. The school is a means without an end and a vehicle without a determined destination. Think of a swimmer attempting to cross a wide river. It may seem as if he is simply swimming from one bank to another (that is, from the land of ignorance to the land of knowledge). But that would mean that the river itself means nothing, that it would be a kind of medium without dimension, an empty space, like flying through the air. Eventually, the swimmer will of course arrive at the opposite bank, but more important is the space between the banks – the middle, a place that takes in all directions. This kind of ‘middle ground’ has no orientation or destination but makes all orientations and directions possible”.

La scuola, suggeriscono i due autori, è essa stessa *distanza* che separa la sponda dell'ignoranza da quella della conoscenza, anche quando avviene in situazioni ordinarie di "presenza" fisica. In questo senso la "didattica a distanza" non è affatto una novità: ogni didattica è "a distanza" (o forse, per meglio dire, "nella distanza") fintanto che abita quel luogo mediano in cui ogni possibilità si apre, luogo che non è sterile attraversamento verso una meta predeterminata, ma momento di pura apertura (*scholé* per la Grecia classica era proprio il tempo libero dalle occupazioni quotidiane, dedicato al pensiero e all'invenzione) a una molteplicità di possibilità ancora tutte da intravedere. Masschelein e Simons, rifacendosi soprattutto al pensiero di Hannah Arendt e di Jacques Rancière², definiscono ancora la scuola come "una questione di sospensione" (Masschelein, Simons, 2013, p. 31): tra la vita privata e la vita pubblica, tra il periodo spensierato dell'adolescenza e quello della vita adulta, la scuola rappresenta secondo gli Autori un momento di "sospensione"³ in cui il giovane è chiamato a mettere in discussione le proprie conoscenze, ad acquisirne di nuove, a esplorare le migliori possibilità per la sua vita futura. Un'apertura di possibilità che si rende visibile proprio grazie alla "presa di distanza" che la scuola mette in atto tra diversi momenti (ma anche tra diversi luoghi) della storia personale di ogni allievo. Non un attraversamento, dunque, ma un'apertura indeterminata e promettente.

La *distanza* si può allora considerare come una delle caratteristiche peculiari dell'esperienza scolastica in sé: scuola è quell'esperienza che aprendo una distanza dal quotidiano permette di re-inventarlo. Se spostiamo poi l'attenzione dall'osservazione dell'intera esperienza scolastica, stringendo cinematograficamente l'inquadratura fino a entrare nella singola classe, è ancora di un'altra tipologia la "distanza" che ci si mostra. Quando la didattica si svolge "in presenza" in aula, infatti, tra il ruolo dell'insegnante e quello degli alunni si imposta una forma di distanza che, pur non essendo di natura spaziale, ha un suo peso determinante nello svolgersi dell'esperienza pedagogica. Su questo, si è espresso con chiarezza Gert Biesta:

Quando pensiamo, al livello di "fenomenologia quotidiana", alle esperienze in cui ci è stato insegnato qualcosa – quando diremmo,

- 2 I testi più presenti nella trattazione di Masschelein e Simons sono certamente *Tra passato e futuro* (Arendt, 1999) e *Il maestro ignorante* (Rancière, 2008).
- 3 Un argomento simile seppur divergente in alcune sfumature è quello sviluppato recentemente da Tyson Lewis (2019) che, riprendendo una metafora benjaminiana, descrive l'educazione come l'onda che si infrange sulla spiaggia, limite che separa e mette in comunicazione la terra e il mare.

con il senno di poi, ‘questa persona mi ha davvero insegnato qualcosa’ – ci riferiamo spesso a esperienze in cui qualcuno ci ha mostrato qualcosa, o ci ha fatto realizzare qualcosa che è realmente penetrato nel nostro essere dal di fuori. Questo genere di insegnamenti spesso ci offre delle intuizioni su noi stessi, sui nostri modi di fare e di essere, di cui non eravamo coscienti, o di cui non volevamo essere coscienti (Biesta, 2013, p. 53)⁴.

Le esperienze più autentiche di insegnamento, afferma Biesta, sono quelle in cui ci si ricorda di ciò che si è appreso – sia esso un teorema matematico, un pensiero filosofico o il significato di un’opera d’arte – come di un regalo “venuto da fuori”⁵, una novità radicale che si rende presente d’un tratto nell’esperienza individuale. Ricevere un insegnamento sarebbe dunque realizzare qualche verità di cui prima si ignorava totalmente non solo l’esistenza, ma anche la possibilità stessa dell’esistenza: l’insegnante porta qualcosa nella vita dell’allievo che l’allievo da sé non sarebbe riuscito a trovare. Con una terminologia che si richiama in modo evidente al pensiero di Emmanuel Lévinas e Jacques Derrida, Biesta identifica nell’insegnante il ruolo dell’Altro: l’inaspettato, l’inconcepibile che entra d’un tratto nell’esperienza del soggetto lasciando accadere qualche cosa, un evento, che non si riteneva possibile. Ecco descritta, pur senza l’utilizzo diretto del termine, una seconda forma di distanza di cui l’esperienza pedagogica non può fare a meno. Se l’insegnante può realmente donare un sapere all’allievo solo nella misura in cui rimane Altro da lui, allora ne consegue che la distanza infinita che caratterizza – pur nella vicinanza umana e nella relazione – il rapporto tra insegnante e discente è una condizione di possibilità del darsi di quell’evento imprevedibile che è l’educazione. È ancora Biesta a identificare l’educazione non come processo, né come tecnica, ma appunto come evento: un accadere inaspettato, che può essere preparato e coltivato,

4 Traduzione nostra. Nell’originale: “When we think, just at the level of “everyday phenomenology,” of experiences where we were taught something – where we would say, always in hindsight, that “this person has really taught me something” – we more often than not refer to experiences where someone showed us something or made us realize something that really entered our being from the outside. Such teachings often provide insights about ourselves and our ways of doing and being – insights that we were not aware of or rather did not want to be aware of”.

5 Biesta (2016) ha elaborato una precisa critica al processo che ha chiamato *learnification* dell’educazione: si tratta della trasformazione del ruolo dell’insegnante in un semplice facilitatore, che ha come unico compito il supporto dell’allievo nel suo cammino di apprendimento strettamente individuale e utilitaristico. A ciò si aggiunge la crescente standardizzazione che vuole far corrispondere una precisa valutazione delle competenze a ogni insegnamento, soffocando così la dimensione disinteressata del sapere.

ma che in sé si dà solo nel momento in cui un Sé e un Altro si lasciano reciprocamente lo spazio per entrare in contatto⁶.

Riassumendo, abbiamo seguito due nuclei argomentativi per cercare di risignificare il termine “distanza” in ambito educativo, tentando di uscire dall’accezione che si è incrostata a causa del momento emergenziale presente. In primo luogo, la “distanza” pertiene all’esperienza stessa della scuola, in quanto momento di transizione che separa e permette di conoscere diversi momenti (la vita privata e quella pubblica, la giovinezza e la maturità, l’ignoranza e la conoscenza; tra essi si pone la scuola come momento di passaggio che permette la conoscibilità di ogni momento). Poi, la “distanza” si mostra nel suo fondamentale valore pedagogico nell’osservare la relazione tra studente e docente: un rapporto tra Sé e Altro che, nella giusta separazione, lascia un vuoto nel quale l’evento dell’educazione può darsi.

3. Spazi porosi: una metafora scolastica

In questa sezione tenteremo di sviluppare l’ipotesi che abbiamo appena descritto, quella di ri-significazione del termine distanza, inteso come concetto inscindibilmente connesso all’esperienza scolastica.

Se la scuola è concepita come lo spazio della distanza, così come Simons e Masschelein (2013) ne parlano, essa si pone quindi come vero e proprio luogo del *tra*: tra quello che si conosce già e quello che non si conosce ancora, tra il noto e l’ignoto, tra il privato e il pubblico. Un tale spazio è quindi ciò che allena lo sguardo ad allontanarsi da lidi sicuri e familiari, per condurre il proprio sé alla frontiera di ciò che è sconosciuto, di ciò che è ancora estraneo.

Il pedagogico diviene, allora, la possibilità di educare ad abitare, e non solo percorrere, una tale distanza, affinché essa possa esercitare lo sguardo a rifuggire l’abitudine del già saputo, per poter scorgere quei luoghi della realtà e del sé ancora inesplorati.

A partire dai due nuclei argomentativi che abbiamo esposto all’inizio di questo lavoro, vorremmo tentare di perseguire tale rotta che sembra spingerci lontano dal linguaggio pedagogico dominante, con il fine di ri-pensare il significato e la potenzialità pedagogica stessa della parola distanza.

A partire dal dibattito attuale sulle pratiche relative alla didattica a distanza, intendiamo allontanarci da posture meramente applicative, da una parte, o radicalmente riluttanti, dall’altra, con il fine di entrare nel merito del discorso

6 Su questo argomento si veda anche l’intervista all’Autore contenuta in Biesta 2012.

contemporaneo per illuminare aspetti ancora inesplorati della parola cardine di quel che abbiamo definito *linguaggio pedagogico della pandemia*. Intendiamo quindi domandarci: quale tipo di distanza favorisce la possibilità dell'accadere del pedagogico? Quale distanza la scuola ha bisogno di preservare affinché la sua potenzialità pedagogica non sia messa a repentaglio?

Per tentare di rispondere a tali domande prenderemo in esame il concetto di porosità che Walter Benjamin ha introdotto nel suo testo *Napoli*, scritto con Asja Lacis⁷. Ci sembra interessante riproporre alcuni passaggi di tale scritto, perché pensiamo possa rappresentare l'immagine di ciò che intendiamo quando parliamo della scuola come luogo della distanza non solo come separazione di corpi.

Estremamente affascinato dalla città partenopea visitata più volte nei primi anni Venti del Novecento insieme ad Asja Lacis, Benjamin ne tratteggia i suoi aspetti più nascosti, i suoi pertugi. Non è tanto una descrizione oggettiva, quella che possiamo leggere, quanto una ricostruzione di ciò che un occhio capace di vivere la condizione dello straniero è in grado di cogliere⁸.

Benjamin, raccontando di Napoli, ne parla come di un luogo che si fa attraversare, i suoi caratteri sono infatti quelli propri di ciò che si presta a essere percorso. Attraversare Napoli, visitarla, non vuol dire conoscerla una volta per tutte, in via definitiva; percorrere le sue vie significa, piuttosto, perdersi, per abitare quella condizione di indefinitezza e precarietà propria di chi si spinge al di là del noto.

Ciò che fa della città di Napoli, così come ce la consegna Benjamin, il luogo dell'impossibilità del definito, è appunto quel carattere di porosità, di cui scrive in questi termini:

L'architettura è porosa quanto questa pietra. Costruzione e azione si compenetrano in cortili, arcate e scale. Ovunque viene mantenuto dello spazio idoneo a diventare teatro di nuove impreviste circostanze. Si evita ciò che è definitivo, formato. Nessuna situazione appare come essa è, pensata per sempre, nessuna forma dichiara il suo "così e non diversamente". È così che qui si sviluppa l'architettura come sintesi della ritmica comunitaria: civilizzata, privata, ordinata solo nei grandi alberghi e nei magazzini delle banchine – anarchica, intrecciata, rustica nel centro in cui appena quarant'anni fa si è iniziato a scavare grandi strade (Benjamin, 2017, p. 199).

7 Il testo *Napoli* appare in un libro postumo di Benjamin, assemblato da Peter Szondi nel 1955, dal titolo *Immagini di città*, in cui viene raccolta una serie di articoli-reportage su alcune delle città che visitò nella sua vita (Benjamin, 2017).

8 Per un approfondimento dello sguardo di Benjamin nei riguardi delle città che descrive in *Immagini di città*, si faccia riferimento, tra gli altri, alla *Prefazione* di Claudio Magris presente nella riedizione del volume per Einaudi, del 2007.

La porosità che caratterizza la struttura architettonica napoletana fa sì che essa si strutturi principalmente nei luoghi della soglia, del confine, nei suoi passaggi tra il privato della casa e il pubblico della piazza, lì dove si consuma una commistione tra il dentro e il fuori.

Una promiscuità, quindi, che consente ai luoghi del confine come la porta, la finestra, il balcone, il tetto, di perdere la loro solita funzione di separare lo spazio domestico da quello pubblico. Essi diventano piuttosto spazi del non-definito, del non-compiuto, dei veri e propri palcoscenici in cui a essere messa in scena è la quotidianità di un'esistenza che, strappata dall'isolamento della vita domestica e lontana dal rigore della vita pubblica, assume i tratti di uno spettacolo teatrale, in cui tutto ogni volta si può re-inventare e improvvisare.

Così Benjamin descrive la vita che si mette in scena in questi luoghi:

Balcone, ingresso, finestra, passo carraio, scala e tetto fanno contemporaneamente da palco e da scena. Anche la più misera delle esistenze è sovrana nella sua oscura consapevolezza di essere parte, nonostante tutta la propria depravazione, di una delle irripetibili immagini della strada napoletana, di godere dell'ozio nella sua povertà e di seguire la grande veduta generale. Ciò che si svolge sulle scale è una grande scuola di regia. Queste vite, mai completamente messe a nudo, ma ancor meno chiuse all'interno dell'oscuro casermone nordico, si precipitano fuori dalle case a pezzi, compiono una svolta ad angolo e scompaiono, per poi prorompere nuovamente (Benjamin, 2007, p. 216).

La città di Napoli, quindi, con la sua porosità ci consegna un significato del termine distanza che si allontana dalla semplice separazione dei corpi, significato che sembra invece fare proprio, in via piuttosto esclusiva, il linguaggio pedagogico attuale quando parla di didattica a distanza.

La città partenopea è, infatti, sviluppata in quei luoghi comunemente dediti alla separazione (tra il privato della casa e il pubblico della strada) ma che, secondo lo sguardo di Benjamin, diventano spazi mediani, in cui la rigidità dei confini sembra sfumare.

I passaggi, le scale di casa diventano piuttosto gli elementi di interruzione di uno spazio altrimenti omogeneo e quindi sempre uguale a se stesso, che introducono in esso delle "distanze" che il cittadino napoletano è in grado di abitare. Tale concetto di distanza che si consuma negli spazi mediani tra la casa e la strada assume, quindi, quel significato che Benjamin attribuisce alla parola soglia:

La soglia deve essere distinta molto nettamente dal confine. La Schwelle (soglia) è una zona. La parola (Schwellen) racchiude i si-

gnificati di mutamento, passaggio, straripamento, significati che l'etimologia non deve lasciarsi sfuggire (Benjamin, 2000, p. 555)⁹.

I luoghi-soglia, dove si consuma la quotidianità napoletana perdono, quindi, la loro funzione di confine tra un dentro e un fuori per farsi, invece, testimoni della porosità di una città che è in grado di abitare i luoghi della distanza senza che questa si identifichi con una semplice separazione o allontanamento.

L'architettura porosa della città di Napoli è allora ciò che permette che i suoi luoghi e i suoi spazi diventino occasione della messa in scena di una vita che non è mai uguale a se stessa, che è sempre imprevedibile, che è sempre passaggio e straripamento. Non è forse questo che caratterizza anche lo spazio scolastico? Non è la possibilità di abitare un luogo che permetta ai soggetti di sperimentare quella non definitività che consente di vivere l'esperienza in cui "nulla è così e non diversamente", ciò che caratterizza anche l'esperienza scolastica¹⁰?

Letta secondo la metafora benjaminiana, la scuola diviene allora luogo in cui poter abitare quella distanza intesa come possibilità di cambiamento, di passaggio, di straripamento, che appartiene alla soglia, così come Benjamin la concepisce. La distanza, quindi, come spazio da imparare ad abitare per allenarsi a esperire la condizione del non-definitivo, del non-ancora stabilito, che riteniamo essere condizione propria del pedagogico, perché condizione potenzialmente e radicalmente trasformativa.

4. La finestra e lo schermo: distanza e scuola digitale

Giunti fino a questo punto della riflessione ci domandiamo: che rapporto sussiste tra la didattica a distanza, messa in pratica durante l'emergenza

9 Per quanto riguarda il potenziale pedagogico del concetto di soglia in Benjamin, si rimanda a Lewis 2019. In generale, rispetto all'interpretazione pedagogica del pensiero di Benjamin, rimandiamo soprattutto a Lewis 2010; 2018; 2020.

10 La concezione della scuola come luogo proprio della condizione del non-definito, del non-ancora compiuto, è avvicicabile, nel panorama pedagogico italiano, al pensiero di Madrussan, in special modo quando affronta la questione del margine, in qualche modo ricollegabile alla concezione di soglia di Benjamin, che descrive in questi termini: "Nel non-ancora, che caratterizza ogni tensione utopica della pedagogia e dell'educazione, è possibile, forse, individuare l'esigenza di portare alla luce l'umbratilità e la parzialità dell'educativo, evocando nel contempo un campo di forze e di vissuti i quali, impossibili da cogliere nei termini del pensato, si collocano nello spazio del margine. Tuttavia è di tale margine, indicibile ma presente – e da tener presente –, che si alimenta il possibile" (Madrussan, 2017, p. 227).

COVID-19, e una certa pedagogia che concepisce, così come abbiamo visto, lo scolastico come il luogo in cui poter far esperienza di una condizione di distanza altra da quella della semplice separazione dei corpi?

A fronte dell'emergenza sanitaria la scuola ha, più di altri contesti, dovuto ri-pensare e re-immaginare il suo poter essere: la chiusura degli edifici ha portato a re-inventare le modalità didattiche che si sono esclusivamente trasferite on-line. È proprio questa nuova forma che ha assunto la scuola è quella a cui il linguaggio pedagogico della pandemia si riferisce quando parla di didattica a distanza.

Il cambiamento che ha interessato la pratica didattica degli ultimi mesi ha previsto che lo spazio scolastico fosse interamente convertito nello spazio virtuale dello schermo: né insegnanti né studenti hanno avuto bisogno di spostarsi dalla propria abitazione; la scuola, si è frequentemente ripetuto, è entrata nelle case, annullando la separazione, almeno per il momento, della lezione, provocata dal serrato lockdown che costringeva ognuno all'interno delle proprie case.

La didattica a distanza, così come è stata praticata, quindi, sembra nascere con l'intento di sopprimere quella lontananza fisica provocata necessariamente dalle limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria. Lo schermo, in particolare, si è fatto strumento e luogo in cui una tale sospensione della distanza intesa come lontananza dei corpi si è consumata.

Ed è proprio tale elemento ciò che analizzeremo in questa ultima sezione del lavoro, ponendoci, in particolare, la seguente domanda: lo schermo, se da un lato sembra in grado di abolire la separazione fisica tra soggetti che non condividono uno stesso spazio fisico, dall'altro è in grado di preservare quella distanza che abbiamo definito come il luogo proprio del pedagogico? È possibile che esso contempi in sé quei caratteri di porosità che permettono di vivere gli spazi della soglia, lì dove la distanza si pone come vera e propria interruzione, come frattura, come sospensione che consente il cambiamento verso ciò che è altro da ciò che già è?

Per rispondere a tali quesiti intendiamo partire dall'ipotesi formulata da Dussel che, discutendo in tempi anteriori alla pandemia della sempre più importante presenza dello schermo nelle aule scolastiche, afferma che lo sguardo conoscitivo sulla realtà che quest'ultimo favorisce è diametralmente opposto a quello che fornisce, invece, un altro elemento caratterizzante anch'esso lo spazio scolastico, e cioè la finestra. Il passaggio dallo schermo alla finestra rappresenta, anche metaforicamente, un cambiamento dello spazio scolastico, in particolare in relazione al suo rapporto con il mondo esterno. E infatti a tal proposito Dussel scrive:

Paragonato alla finestra in quanto luogo a partire dal quale guardare gli altri, lo schermo sembra assumere questo ruolo in maniera mi-

gliore, più efficiente e anonima. Ma anche lo stare in piedi a guardare sembra sempre più svalutato; il nuovo modo di imparare è attraverso il movimento nello spazio, come nei videogames e nelle mappe interattive. Più in generale, la nozione di apprendimento ubiquo svaluta l'idea di uno spazio specifico dotato di specifiche qualità: tutto può essere fatto ovunque. L'ultima caratteristica relativa alla finestra come luogo liminale di contatto con il mondo, anch'essa marginalizzata, riguarda il contatto fisico, non sempre benvenuto in setting educativi che tendono a minimizzare il rischio. Questi discorsi sociali e pedagogici maggioritari sembrano svalutare il ruolo della finestra come un importante elemento delle interazioni in classe (Dussel, 2018, p. 184)¹¹.

Se la finestra, quindi, si pone come strumento attraverso il quale poter guardare ciò che è oltre di essa, facendosi cioè spazio che permette al soggetto di affacciarsi verso ciò che è al di là, lo schermo, invece, sembra essere uno spazio che non pare essere in grado di condurre il soggetto a qualcosa d'altro da esso. Quest'ultimo, infatti, riflette l'immagine di una realtà che non è mai interamente presente.

Utilizzando il linguaggio benjaminiano, sostare di fronte alla finestra significa sostare sulla soglia, lì dove è possibile abitare quella condizione tra ciò che è dentro e ciò che è fuori¹². Lo schermo, invece, tende a creare una realtà, o meglio il suo doppio, come direbbe Baudrillard (1996), di fronte alla quale il soggetto è messo nella condizione di poter fare qualsiasi cosa ovunque, come scrive Dussel (2018). Non importa dove ci si trovi, la realtà che lo schermo mette a disposizione è potenzialmente illimitata, ma essa è esclusivamente all'interno dello schermo. Per questo non è la realtà in sé, nella sua interezza, quella che viene percepita di fronte ad esso, quanto piuttosto una sua immagine virtuale, che perde necessariamente la propria materialità. Paul Virilio, uno degli autori contemporanei che hanno indirizzato

11 Traduzione nostra. Nell'originale: "Compared to the window as a place from where to stand in order to watch others, the screen seems to do this in much better, efficient, and anonymous ways. But also standing still in order to look is increasingly devalued; the new and valuable way of learning is to be propelled through space, as in videogames and navigational maps. More broadly, the notion of ubiquitous learning devalues the idea of a specific place that is granted a given quality: Anything can be done anywhere. The last trait, related to the window as a liminal place to contact the world, is also in decline, as physical contact is not always welcome in a risk-avoidance setting.⁴⁰ These prevalent pedagogical and social discourses seem to undermine the role of the window as an important piece in classroom interactions".

12 "The window is a locus or surface that has a life of its own because it acts as a threshold or a boundary between the inside and the outside, and allows, as said before, 'a calculation of openings', a regulation of contacts and movements" (Dussel, 2018, p. 180).

i loro studi sulle conseguenze sociali delle moderne trasformazioni digitali, rispetto agli effetti della de-materializzazione del reale provocata dallo schermo, scrive:

Il proiettore che pretende di sostituire “otticamente” l’alter ego (l’altro-me), dando a vedere come presente allo spettatore inchiodato nella sua poltrona ciò che si trova naturalmente assente e fuori dal cerchio ristretto della sua portata visiva, elimina, di fatto, la coppia stereoscopica che sino a quel momento contribuiva e dava vita al rilievo sociale del reale (Virilio, 1994, p. 15).

Se la distanza, così come abbiamo tentato di definirla attraverso il concetto di porosità, è il luogo proprio della soglia, e quindi il luogo che permette quel passaggio, quello straripamento verso ciò che è altro da ciò che è già, prima che sia, tale esperienza sembra essere messa a repentaglio dall’elemento dello schermo che, annullando la distanza tra un punto e l’altro dello spazio, rendendo tutto a portata di mano, di fatto opera una de-materializzazione della realtà, che rende più difficile ogni sorta di passaggio e straripamento.

“Sopprimere l’allontanamento uccide” affermava René Char e così Paul Virilio commenta:

Accrescere continuamente la potenza di liberazione dei media significa avvicinare smisuratamente ciò che rimaneva celato nella distanza o dal segreto, lontano e naturalmente estraneo a ciascuno di noi; significa quindi correre il rischio di reinventare qui e ora *una barbarie* (*barbaros*, straniero, colui che non parla la stessa lingua...), in altre parole, di *inventare il nemico* (Virilio, 1994, pp. 31-32).

Trasformare il lontano in vicino uccide la distanza e cioè lo spazio in cui l’altro è messo nelle condizioni di accadere.

La pratica della didattica a distanza, se da un lato ha positivamente permesso che l’attività scolastica non fosse sospesa, dall’altro sembra aver messo a repentaglio la conservazione di quella distanza che abbiamo riconosciuto come vera e propria condizione del pedagogico. La questione non è tuttavia quella di denigrare *in toto* lo strumento dello schermo, attraverso il quale sia lo studente sia l’insegnante in tempi emergenziali hanno potuto continuare a praticare l’esperienza scolastica, quanto quella di illuminare cosa nella didattica a distanza rischia di essere perso, soprattutto nella condizione in cui essa rappresenti la pratica didattica in maniera esclusiva.

Potremmo dire, quindi, che ciò che viene eluso nella cosiddetta DAD sembra essere proprio la distanza stessa, o meglio un certo modo concepirne il significato.

La didattica *a distanza* si è allora mostrata come paradossalmente esposta a un annullamento di quelle forme di distanza che sono condizioni di possibilità del darsi del pedagogico. Come ha sottolineato Virilio, lo schermo, in quanto spazio uniforme e sempre disponibile, sembra correre il rischio di non favorire quella condizione in cui ciò che è altro preserva tutta quella distanza propria di ciò che non si possiede già, rendendo, perciò, possibile l'accadere dell'educativo.

D'altro canto, è altrettanto importante non dimenticare che non ogni forma di distanza è di per sé pedagogica. Non è sufficiente ri-abilitare forme di compresenza dei soggetti per garantire che venga salvaguardata la dimensione pedagogica della distanza. Ecco che torna ancora una volta utile la metafora benjaminiana riguardante la città di Napoli: la porosità dei luoghi non è garanzia di nulla, ma rappresenta l'apertura dei luoghi l'uno verso l'altro, la possibilità di entrare in comunicazione e di abitare spazi instabili. Allo stesso modo la scuola *della presenza* sarà sempre un luogo non garantito: la scuola ha da essere un luogo di sperimentazione in cui l'allievo abbia la possibilità di re-inventare la vita, e dunque anche di sbagliare strada. *Abitare la soglia* significherà, allora, lasciare alla scuola quel margine di instabilità che è per gli allievi libertà di re-inventare il mondo.

In conclusione, abbiamo cercato di fornire un punto di vista critico circa l'utilizzo del termine "distanza" in ambito pedagogico. Anche se è ancora impossibile prevedere gli sviluppi della pandemia, è ormai chiaro che forme di didattica online o *blended* saranno al centro dell'attenzione nel prossimo futuro, e che anche la scuola italiana si strutturerà in modo da integrare queste forme di didattica accanto a quelle più tradizionali. Si apriranno allora certamente spazi per sviluppare ulteriormente la riflessione: lo schermo, protagonista indiscusso di queste forme di insegnamento, andrà trattato criticamente, mitigando – *farmacologicamente*, affermerebbe Bernard Stiegler – gli effetti negativi sull'esperienza pedagogica. Far sì che lo schermo diventi anch'esso uno strumento "poroso" sarà una delle sfide della scuola in tempo di pandemia.

Nota bibliografica

- Arendt H. (2017). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Biesta G (ed.) (2012). *Making Sense of Education. Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*. New York-London: Springer.
- Baudrillard J. (1996). *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* Milano: Raffaello Cortina.
- Benjamin W. (2000). *I passages di Parigi*. Torino: Einaudi.
- Benjamin W. (2007). *Immagini di città*. Milano: Einaudi. Versione E-book.

- Biesta G. (2013). *The Beautiful Risk of Education. Interventions: Education, Philosophy, and Culture*. Boulder: Paradigm.
- Biesta G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 4, 374-392.
- Bozkurt A., Sharma R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 1.
- Dussel I. (2018). The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning. In I. Grosvenor, L. Rasmussen (eds.), *Making Education: Governance by Design* (pp. 173-196). New York: Springer.
- Lewis T. E. (2010). Messianic Pedagogy, *Educational Theory*, 2, 231-248.
- Lewis T.E. (2018). *Inoperative learning. A radical rewriting of educational potentiality*. Abingdon: Routledge.
- Lewis T.E. (2019). The Waves of Education: Swelling as a Metaphor in the Work of Walter Benjamin. *Studium Educationis*, 2, 7-17.
- Lewis T.E. (2020). *Walter Benjamin's Antifascist Education: From Riddles to Radio*. New York: State University of New York Press.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Masschelein J., Simons M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Rancière J. (2009). *Il maestro ignorante*. Milano: Mimesis.
- Virilio P. (1994). *Lo schermo e l'oblio*. Milano: Anabasi.

DEAD: Didattica Estinta A Distanza?

DEAD: Distance learning = teaching extinction?

Enrico Euli

Università degli Studi di Cagliari

This paper comes from the experience of distance learning lessons held during the current academic year, which leads to further concerns about the present and, above all, the future of classroom teaching. It keeps together consolidated theoretical reflections, in particular with regard to the concept of immunity, with considerations more related to current events and borderline experiences in the more general field of education-training-teaching theories and practices. In this regard, there is a reflection on the relationship between these and the overwhelming emergence of digitization in all fields of cultural and social experience. It ends at a crossroads: the risky passage between the urgency of a radical renewal of didactics and its more and more likely progressive extinction, at least as it has been known and practiced until today.

Keywords

immunization, social distancing, distance learning, digitization, catastrophe

Lo scritto nasce dall'esperienza delle lezioni a distanza svolte nell'anno accademico in corso, che conduce a forti inquietudini sul presente e, soprattutto, sul futuro della didattica in presenza. Tiene insieme riflessioni teoriche consolidate, in particolare relativamente al concetto di immunità, con considerazioni più legate all'attualità e a esperienze di confine nell'ambito più generale delle teorie e pratiche dell'educazione-formazione-insegnamento. A questo proposito si esplica una riflessione sul rapporto tra queste e l'emergere prepotente della digitalizzazione in tutti i campi dell'esperienza culturale e sociale. Si conclude davanti a un bivio: il rischioso passaggio tra l'urgenza di un rinnovamento radicale della didattica e la sua sempre più probabile progressiva estinzione, almeno per come essa è stata conosciuta e praticata sino a oggi.

Parole chiave

immunizzazione, distanziamento sociale, didattica a distanza, digitalizzazione, catastrofe

1. Co-immunitas

Da alcuni decenni si è fatta strada l'ipotesi che la nostra vita si stia immunizzando e che la *communitas* stia vestendo sempre più i panni dell'*immunitas*¹.

“*Munus*” può significare molte cose diverse (impegno, ufficio, obbligo e anche dono) e sta dentro alcune parole importanti (munire, comunicare, comunità, immunità ecc.).

L'*im-munitas* è quel che ci toglie l'obbligo, ci esonera dall'impegno e dalla preoccupazione, ci evita problemi. La nostra *communitas* è divenuta sempre più negli anni una entità collusiva immunizzata e immunizzante, che ossessivamente cerca di proteggersi in tutti i modi dal negativo: dai pericoli e dai rischi, dai conflitti, dalla messa in gioco, dalle impurità, dalle catastrofi, dallo straniero e dal pensiero. Potremmo chiamarla, per sentirci alla moda, “immunità del gregge”.

La *securitas* (da *sine cura*, senza preoccupazione) si situa in un'area semantica affine e si fonda appunto su questa stessa pedagogia immunizzante di massa. La gran parte delle nostre energie vitali sono da tempo e ogni giorno dedicate infatti soltanto a respingere il male che ci attornia (l'esperienza del coronavirus è soltanto l'ultima, più evidente ed estrema esperienza all'interno di questa sindrome).

Se le persone e le comunità si immunizzano per evitare la paura, è inevitabile però che inizino a temere fortemente la libertà (questo timore non sta solo al termine del processo, ma anche all'origine, peraltro). E la comunità che fugge dalla libertà è da sempre proprio quella che si fa gregge.

La cultura individualistica dei consumi e l'etica utilitaria del benessere privato determinano infatti una vita ad abituale e cronico distanziamento sistemico², in cui la socialità tende a essere ridotta a scambio di funzioni, di automatismi mimetici, di pianificazioni e merci, e in cui la cooperazione “*in group*” è da stimolare solo se mira a una più alta competitività “*out group*”.

Il produttivismo efficientista ha trasformato, senza rinominarli, i fini in mezzi, le quantità in qualità, le relazioni di studio e lavoro in compiti da

- 1 L'autore italiano più impegnato su questi temi è notoriamente il filosofo Roberto Esposito, che li ha espressi e sviluppati nella sua trilogia: *Communitas. Origine e destino delle comunità*; *Immunitas. Protezione e negazione della vita*; *Bios. Biopolitica e filosofia*. Cfr. anche il recentissimo testo di Donatella Di Cesare, *Virus sovrano? L'asfissia capitalistica*, appena edito da Bollati Boringhieri.
- 2 Preferisco il termine “distanziamento” a “distanza”, per rimarcare il carattere anti-relazionale del primo rispetto alla seconda, che invece ritengo compatibile e inerente alla relazione stessa. Sul rapporto tra relazione e separazione, cfr. Vergani, 2012.

eseguire e obiettivi da conseguire, i dilemmi d'esistenza in problemi da risolvere, le motivazioni profonde in competenze tecniche³.

In una simile cornice catastrofica, la politica, in particolare se “democratica”, non può che degradarsi in una pratica elitaria di *governance* burocratico-amministrativa, distanziata e impermeabile, solo periodicamente e ritualmente ratificabile da sempre meno numerosi e più sfiduciati votanti, in tutti gli ambiti (compresi i Consigli di classe, di corso, di facoltà o di dipartimento).

Questa visione generale (definita come “biopolitica” e/o “psicopolitica”) si può dare ormai per assodata e pare ormai permeare le nostre vite quotidiane e le relazioni tra popoli e stati, in una sorta di neo-totalitarismo che, per sua essenza, non può voler riconoscere alternative a se stesso (Chul-Han, 2016; Revelli, 2019; Zagrebelsky, 2015)⁴.

Perché una catastrofe divenga completa ha bisogno di almeno tre livelli:

- il primo è la catastrofe in sé e per sé (ad esempio, il virus stesso, le sue cause e i suoi effetti);
- il secondo è relativo alla gestione catastrofica delle catastrofi (ad esempio, i modi in cui abbiamo gestito l'epidemia, oppure ora le fasi di rientro alla “normalità” scolastica e universitaria);
- il terzo ci parla dell'imperturbabilità e impermeabilità della predetta gestione, troppo spesso animata solo da compulsività spontanea, automatica e irragionevole: nessun ripensamento, nessuna revisione critica delle nostre premesse emerge all'orizzonte: solo la tecnica arriva a supplire, ancora una volta, a una terribile e tragica assenza di visione e di lungimiranza. La politica si limita a una *governance* fatta di ammortizzatori e tamponamenti, e continua solo a tappare falle disperatamente, senza più neanche badare all'esistenza o meno dello scafo.

3 “Da una parte il denaro con la sua flessibilità infinita e con la sua infinita divisibilità rende possibile una pluralità di dipendenze economiche, ma d'altra parte con la sua essenza indifferente ed oggettiva favorisce la rimozione dell'elemento personale delle relazioni tra gli uomini [...] veniamo risarciti della molteplicità delle nostre dipendenze dall'indifferenza nei confronti delle persone implicate e dalla libertà di sostituzione delle stesse” (Simmel, 1984, pp. 428-429).

4 “Il potere spaziale può anche presentarsi nella forma di quella *gravitazione* che produce un ordine generale radunando forze diffuse in un'unica struttura. I suoi effetti non si lasciano descrivere in termini di causalità lineare. Qui il potere non funziona come un'origine che provoca una determinata azione nel sottoposto. Apre più che altro uno *spazio* in cui un'azione riceve una direzione, cioè un *sensò*, uno *spazio* che precede quindi la causalità lineare o la catena dell'agire. È una *sfera* all'interno della quale l'uno può avere più potere, cioè può essere *più dominante* dell'altro. Il potere istituisce un luogo che prelude alle *singole* relazioni di potere” (Chul-Han, 2019, pp. 28-29).

Non appaiono possibilità di intervento critico e democratico su quel che avviene: già difficile e malvisto l'esprimere opinioni discordanti; il problema continua a essere affrontato come se fossimo dentro un contesto di "scienza normale" e non come se stessimo invece attraversando uno "stato critico-catastrofico" che necessiterebbe di una "rivoluzione paradigmatica"; in ogni caso, anche se qualcuno ci provasse, non verrebbe ascoltato e non avrebbe alcuna influenza.

Queste tre dimensioni in circolo appaiono irreversibilmente e ineluttabilmente foriere di meta-catastrofi: non si vede infatti come un sistema così strutturato (e così bloccato) possa trovare risorse e modalità di auto-modificazione proattiva; solo le catastrofi potranno cambiarlo, ma a costo – tragicamente e probabilmente – della sua (e nostra) stessa esistenza in vita (o per lo meno di quella del sistema che vorremmo salvaguardare).

2. Play/Dis-play

L'immunitas può essere descritta quindi anche come un vero e proprio esonero relazionale, un distanziamento sensoriale e morale rispetto a se stessi, agli altri e ai contesti di vita; una de-corporizzazione e una dis-integrazione delle relazioni tra mente e corpo, tra menti e tra corpi (Ippolita, 2012).

Quel che più mi ha inquietato durante la chiusura infatti è stato osservare la diligenza e la passività dei giovani. Non mi ha stupito, considerata la vita che già facevano.

Qualcuno l'ha definita "forza dei ragazzi": quella di essere "soldati ligi alle regole", che non recalcitrano, che non chiedono di uscire o di incontrare gli amici, e che se ne stanno ancor più fissi in rete per vederli sullo schermo, senza contatti diretti. O che vivono di videogame sul divano. A me sembrava invece che fosse tornato l'*heautontimoroumenos* della tradizione greco-romana, il punitore volontario di se stesso.

Capisco che gli studenti non abbiano sofferto granché e che non abbiano rimpianti per una scuola scomparsa senza lutti; considerato quel che la scuola era per loro, spesso solo un vero e proprio obbligo sociale di detenzione, un sacrificio insensato, forse ancor più della "detenzione causa coronavirus" (che almeno era messa lì per quel che era).

Ma che non abbiano manifestato sofferenza o protesta per una vita sociale negata del tutto, anche nelle sue forme più tristi e omologate (shopping, sport, incontri ad Auchan), mi ha allarmato più di qualunque cosa. Gli *hikikomori* in nuce erano molti di più di quelli sintomatici, mi son chiesto, quindi? Forse la peste emotiva era già tra loro e tra noi da tempo?

Il virus ha solo rivelato la malattia ferale che già ci infestava: la paura di

vivere, verso un nudo sopravvivere fatto solo di nutrirsi (andare a far la spesa) e proteggersi (stare chiusi in casa), e non solo per i giovani?

Quel che appare certo è che il virus ha generato, con evidenza sempre più lampante, un ulteriore, pericolosissimo eccesso di reazione immunitaria.

Dietro e dentro l'ansia di cura e protezione, spesso divenute quasi ossessive, si nasconde un esonero dalle nostre responsabilità (educative, morali, sociali, culturali) verso bambini, ragazzi e giovani, oltre che verso noi stessi, sedicenti adulti (genitori, insegnanti, governanti, dirigenti, funzionari, rettori ecc.).

In questa cornice, che è andata a costituirsi gradualmente già nel secolo scorso, si inserisce il potente processo di digitalizzazione-virtualizzazione a cui assistiamo negli ultimi decenni e che sta trovando oggi, quale apparente risposta all'“emergenza coronavirus”, un ulteriore sviluppo, generalizzazione e consolidamento.

Le sue parole d'ordine sono ineluttabilmente anglofile: *smart (life, phone, city, work), second life, onlife, gamification*⁵.

E indicano con chiarezza (e sfrontatezza, mi verrebbe da dire) i valori pedagogici ad essa sottostanti: agilità, velocità, facilità, funzionalità, positività, leggerezza. In una parola: una realtà seconda, simulata e ludiformizzata, non più solo parallela alla realtà prima, ma talmente verisimile da sostituirsi ad essa e rendersi unica realtà possibile, vivibile e auspicabile. Il *play* si riduce a game e si fa *dis-play*, in una vera e propria pedagogia del distanziamento sociale intesa come consuetudine di vita, ma camuffata da verisimile interazione sociale.

Il processo di immunizzazione si completa quindi così davanti e dentro a uno schermo (parola quanto mai esplicitiva in senso immunitario, più per quel che esclude che per quel che permette) e, nell'illusione di comunicare, realizza interamente il suo sogno: il distanziamento di fatto, fisico e quindi sociale, reso però invisibile proprio attraverso la fiction di intercon-

5 “Le nuove élite si riconoscono facilmente da questo: sono quelli capaci di post-esperienza. Si muovono bene nel Game, usano la superficialità come forza propulsiva, trovano forza nelle strutture impermanenti generate dal loro movimento. È gente capace di far reagire chimicamente materiali che nel Game sono sparsi ovunque: ne derivano materiali sconosciuti con cui costruiscono le nuove dimore del senso. Usano i device in maniera organica, per così dire biologica: sono quasi delle protesi, ormai. In loro qualsiasi linea di demarcazione tra mondo e oltremondo si è sciolta, e il loro andare è quello di un animale anfibio perfettamente adattato a un sistema di realtà a doppia forza motrice. Sono velocissimi nel movimento intellettuale, e sono di rado capaci di comprendere cose che sono ferme: non le vedono. Non patiscono i tratti destabilizzanti della post-esperienza perché spesso non hanno mai conosciuto la stabilità, e riconoscono nel Game un habitat che trasforma in tecnica di conoscenza il loro andare smarriti” (Baricco, 2018, p. 219).

nessione imposta e permessa dalla rete. Essa può essere definita quindi come un dispositivo di salvezza a catastrofe incorporata. Quanti di noi infatti avrebbero resistito a casa, pazienti e passivi, se, anche solo per tre giorni, la Rete avesse smesso di funzionare? (Cantelmi, 2013)⁶.

3. Distanza della/dalla didattica

Un'invasione espansiva di tale portata non poteva non arrivare a inoltrarsi in uno dei territori più fragili e critici delle nostre società, il sistema scuola-università, già in affanno nel suo disperato tentativo di conciliare al suo interno il triangolo istruzione-educazione-formazione, al fine di preservare un minimo di senso al lavoro dell'insegnamento, cioè, in una parola, alla didattica.

Non possiamo qui descrivere i già percorsi processi di adeguazione del sistema agli standard derivanti dalle istanze di cui al punto 1 – modello delle competenze, sistema dei crediti, aziendalizzazione, iper-(auto)valutazione ecc.) –, per i quali rimando, tra gli altri, a uno scritto recente (Euli, 2019).

Mi limito qui a sottolineare come la crisi dell'insegnamento e le incertezze profonde e crescenti sul senso del fare scuola siano state sinora affrontate, ben prima dell'emergenza attuale, perlopiù attraverso la scorciatoia delle "tecnologie didattiche", nella pretesa illusoria che un efficientamento produttivo degli studenti, attraverso un adeguamento della pratica scolastica ai loro codici di "nativi digitali", potesse risolvere la catastrofe seguendo le stesse premesse che già l'avevano generata.

A tutto questo, si è aggiunto oggi lo sdoganamento coatto e monopolistico della DAD, somministrata in forme massive, super-intensive e senza più limiti di spazio e tempo, a oltranza.

E l'esperimento *in corpore vivo* sta funzionando. In che senso, a mio parere?

Alcune possibili risposte:

6 "Dopo che si sono trascorse ore intere in un mondo simulato, può risultare difficile tenere testa alle persone reali, il cui comportamento umano è per natura imprevedibile. [...] Il tempo trascorso in un mondo simulato prepara i bambini a trascorrerne ancora di più nella simulazione, laddove il tempo trascorso con le persone reali insegna invece in che modo vivere un rapporto, a partire dalla capacità di sostenere una conversazione. [...] Nel momento in cui gli allievi [...] avevano cominciato a passare più tempo scrivendo sms, avevano anche perso l'abitudine di condurre una conversazione faccia a faccia, il che aveva comportato anche la perdita dell'uso delle arti empatiche: imparare a stabilire un contatto di sguardi, ascoltare e dimostrare sollecitudine verso gli altri" (Turkle, 2016, pp. 11-12).

- perché realizza in pieno l’esonero relazionale immunitario già viralmente e virulentemente diffuso ad arte nei decenni precedenti; la massima parte delle lezioni e della didattica frontale infatti, soprattutto al salire dei gradi scolastici, era già “a distanza” da tempo. Come definire altrimenti la massiccia somministrazione di monologhi senza confronto, slide, questionari, test, fotocopie ed estratti ipersemplicati, apprendimento di trucchi per superare l’esame e niente più, tesi di laurea senza discussione pubblica, e così via?;
- perché favorisce la collusione immunitaria tra docenti e studenti, in quanto limita ulteriormente per entrambi i rischi del mettersi in gioco nella relazione, di mettere in campo le emozioni del rapporto vis-à-vis, di vivere la pienezza (erotica e imbarazzante) dell’“ora di lezione”⁷, intesa come corpo a corpo tra idee, sentimenti e immaginari (Recalcati 2014);
- perché trasferisce il lavoro di formazione su un piano ancor più meta-comunicativo e virtualizzato rispetto all’impatto, sempre più temuto, per quanto invece retoricamente auspicato, con “il mondo reale”: la formazione è sempre un’attività simulativa, ma con la DAD compie un ulteriore (e in fondo rassicurante) salto di livello verso il meta-tirocinio, il meta-laboratorio, la meta-lezione (che non vengono più neppure praticati in diretta, ma attraverso percorsi soltanto virtuali, in una sorta di “simulazione della simulazione” sempre più distante dall’esperienza vissuta);
- perché, al ridursi ulteriore della pratica diretta, non si fa corrispondere un approfondimento della riflessività in ambito teorico, ma una evidente riduzione in pillole dei contributi didattici, con la compressione dei tempi e degli scambi online, quasi sempre limitati a schemi “domanda-risposta”, attraverso chat o brevissimi scambi, senza rendere possibile una vera conversazione; per non parlare di lezioni svolte mentre gli studenti continuano a “smanettare” con i loro compagni e amici sugli smart-phone, o di esami e tesi scimmiettati ciascuno dalla propria scri-

7 “In questo modo la Scuola abbandona la sua funzione e scivola verso qualcosa di inedito, che la riduce a una sorta di parco giochi dove si è esentati da ogni rapporto impegnativo col sapere. Gli insegnanti dovrebbero rinunciare al loro compito – che è quello di insegnare – per diventare compagni di giochi? Da una parte l’economicismo e il culto dell’efficienza della prestazione, dall’altro un edonismo fatuo e senza responsabilità. [...] È il rischio che investe in modo particolare la nostra Università: la trasmissione del sapere priva del desiderio, anziché alimentare la ricerca, la spegne. Senza amore per il sapere – senza erotica dell’insegnamento – non c’è sapere capace di essere in rapporto con la vita, sapere utile alla vita. La Scuola delle competenze specialistiche è una Scuola che nega l’erotica dell’insegnamento come fondamento dell’acquisizione del sapere: un insegnante potrebbe essere tranquillamente sostituito da un computer e il risultato sarebbe lo stesso” (Recalcati, 2014, pp. 123-124).

- vania di casa, con appunti e schemi davanti al naso, in barba a qualunque seria istanza di valutazione;
- perché favorisce il processo in corso, ampiamente finanziato nella ricerca, che vede – in una prospettiva dichiaratamente *post-human* – il reciproco avvicinarsi di esseri umani, sempre meno corporizzati e sempre più digitalizzati, e robot sociali, automi invece sempre più *embodied* e sempre più capaci di simulare emozioni e rapporti “umanizzati”, al fine di accompagnare (sostituire?) educatori, insegnanti, medici e infermieri nelle relazioni di cura (ambito ancora non del tutto immunizzato e forse, almeno si spera, mai del tutto immunizzabile) (Dumouchel, Damiano, 2019);
 - perché favorisce una privatizzazione sempre meno celata dell’istruzione di stato (possibile dirla pubblica?), che viene inglobata nel mercato dei *tech giants*, enormi aziende con bilanci ormai superiori a quelli degli Stati, che gestiscono piattaforme, social network, dispositivi e che lavorano ovviamente e apertamente già da tempo come una vera e propria “lobby dell’online”, sia all’esterno sia all’interno di scuole e università, anche purtroppo mediante l’operoso agire di molti colleghi; in questo caso, sarebbe lo Stato stesso a non garantire la dimensione pubblica dell’istruzione e, come ha già fatto in altri casi, a gettarla nelle braccia delle aziende private, magari, e davvero paradossalmente, proprio con l’alibi di garantire a tutti i cittadini il diritto ad essa attraverso il digitale.

4. La DAD è tratta?

Si può capire come i processi in corso possano determinare l’estinzione della scuola, dell’università e della didattica in generale, almeno per come le abbiamo conosciute sinora.

Il che non è da ritenersi necessariamente una iattura, viste le considerazioni svolte.

Si tratta(va) di sistemi, istituzioni, modi di intendere la vita e di imparare a vivere sinceramente obsoleti, stagnanti, oppressivi, talvolta spocchiosi e autoreferenziali, pletorici e inadeguati insieme. Un’aria di morte e catastrofe già aleggiava su loro da tempo.

Inutile negarlo: da tempo ci troviamo di fronte solo a poveri simulacri di quel che essi erano e hanno rappresentato nei secoli scorsi (fattori indubitabili di progresso, emancipazione, crescita politica, socializzazione e integrazione comunitaria, oltre che ovviamente di conoscenza e coscienza morale).

Quindi, nessun rimpianto e nessuna nostalgia, almeno per me.

Ma questo non significa poter tacere i rischi evidenti e allarmanti di una loro deriva tecno-digitale, come se essa rappresentasse l’unica via d’uscita e

l'unica soluzione, e non invece la causa di una loro ulteriore dis-umanizzazione e de-sensificazione.

È purtroppo probabile che si vada infatti proprio verso una progressiva “pegasizzazione” delle istituzioni formative, verso il definitivo trionfo della totalizzazione informatica e algoritmica anche in quest’ambito, sinora almeno in parte preservato, ma forse solo per un residuo di compassionevole ritegno.

Quel che sta avvenendo, e soprattutto temo stia per avvenire, approfittando di attuali e future emergenze e presunti stati d’eccezione, è e rischia di essere sempre più un furibondo assalto, che sta già ridisegnando l’architettura della scuola e dell’università, andando ben oltre i limiti sinora rispettati.

Il nostro futuro, che era già soltanto anteriore, ora rischia di farsi un futuro remoto e in remoto.

Remoto perché potrebbe assomigliare sempre più a una modernità regressiva, arretrante, pre-moderna, contro-democratica, feudale (Dean, 2020): un ritorno al futuro che ritorna indietro per tentare di andare avanti; “in remoto” perché il processo in corso, inaugurato con questa emergenza, potrebbe essere gestito proprio attraverso il distanziamento sociale e una vita (didattica inclusa) sempre più “in remoto” e sempre più lontana dalla “vita della vita”.

Lo vedremo concretamente proprio a partire dalle scelte di ripartizione dei fondi europei e dalla proporzione tra le quote destinate alla digitalizzazione di scuole e università e quelle destinate a una trasformazione strutturale dei contesti scolastici (più aule, più personale, diversificazione degli ambienti e delle alternative didattiche ecc.).

Sarebbe il tempo, al contrario, di procedere a una progressiva descolarizzazione del sistema di insegnamento (e della società) se essa potesse significare, molto in sintesi:

- un’uscita, un esodo dalle aule e dagli edifici scolastici verso attività all’aperto, a piccoli gruppi, nella natura e per le strade della città, in una prospettiva ecologica della mente e delle relazioni col pianeta;
- un’educazione aperta, democratica, critica, per persone e società capaci di gestire più autonomamente le tecnologie dell’infosfera in cui siamo immersi come pesci che non sanno dire che cosa è l’acqua (Floridi, 2017, 2020);
- un contesto inclusivo, interculturale, attento alle differenze, che abiliti alla mediazione dei conflitti e a una lettura complessa degli eventi, soprattutto se imprevisti e incerti, e delle loro reticolari interdipendenze;
- una formazione che insista sul valore delle relazioni dirette, delle conversazioni, dei corpi, della riflessività tra viventi pensanti, che lavora per

compensazione non virtuale (e non per aggiunta di ulteriori informatizzazioni) rispetto a quel che già troppo viviamo quotidianamente, e ormai anche sin da età troppo precoci, con evidenti e infausti presagi di eccessiva dipendenza dal digitale stesso: dipendenza che la scuola e l'università non dovrebbero contribuire a potenziare, ma anzi aiutare a limitare e regolare più di quanto le persone non riescano con tutta evidenza a far da sole.

Non mi pare però che queste possibili trasformazioni abbiano molte probabilità di avvenire, salvi miracoli o scuotimenti imprevisi e improvvisi. Per i ragionamenti svolti sono troppi i fattori che congiurano verso una storia già scritta. Ma ritengo che soprattutto ora varrebbe la pena di farsi domande nuove, per non adattarci passivamente a una “nuova normalità”, anche approfittando di quel che è avvenuto negli ultimi mesi, e agire di conseguenza; sino a che forse, e sottolineo forse, siamo ancora in tempo.

In caso contrario, non ci potranno essere alternative alla nostra DEAD: a una Didattica Estinta A Distanza.

Nota bibliografica

- Baricco A. (2018). *The game*. Torino: Einaudi.
- Cantelmi T. (2013). *Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquida*. Milano: San Paolo.
- Chul-Han B. (2016). *Psicopolitica*. Roma: Nottetempo.
- Chul-Han B. (2019). *Che cos'è il potere?* Roma: Nottetempo.
- Dean J. (2020). L'era del neofeudalesimo. *Internazionale*, 1362, 86-91.
- Di Cesare D. (2020). *Virus sovrano? L'asfissia capitalistica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Dumouchel P., Damiano L. (2019). *Vivere con i robot. Saggio sull'empatia artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Esposito R. (1998). *Communitas. Origine e destino delle comunità*. Torino: Einaudi.
- Esposito R. (2002). *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Torino: Einaudi.
- Esposito R. (2004). *Bios. Biopolitica e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Euli E. (2019). Prolegomeni ad ogni futura pedagogia che voglia presentarsi come scienza e come professione. In S. Deiana (ed.), *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro* (pp. 141-152). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ippolita (2012). *Nell'acquario di Facebook. La resistibile ascesa dell'anarco-capitalismo*. Milano: Ledizioni.

- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Revelli M. (2019). *La politica senza politica. Perché la crisi ha fatto entrare il populismo nelle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- Simmel G. (1984). *Filosofia del denaro*. Torino: UTET (Edizione originale pubblicata 1900).
- Turkle S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Torino: Einaudi.
- Vergani M. (2012). *Separazione e relazione. Prospettive etiche nell'epoca dell'indifferenza*. Pisa: ETS.
- Zagrebelsky G. (2015). *Liberi servi. Il Grande Inquisitore e l'enigma del potere*. Torino: Einaudi.

Il grande imprevisto: spunti esplorativi e improvvisativi per ripensare la didattica in presenza

The big unexpected: exploratory and improvisational ideas to rethink presence in teaching

Laura Corbella

Università degli Studi di Milano Bicocca

Nicoletta Ferri

Università degli Studi di Milano Bicocca

Ivano Gamelli

Università degli Studi di Milano Bicocca

The seemingly paradoxical challenge of organizing and managing bodily experiential workshops in an online format is at the basis of this article. These workshops were addressed to university students (future teachers and educators) of the University of Milan-Bicocca and represented a precious occasion for the Embodied Pedagogy teaching research group for gaining new awareness on some embodied aspects of teaching. In particular the reflection focused those solutions that revealed successful in Distant Teaching and could represent valid tools for teaching in presence. These elements refer to pedagogical categories of body, space and time and can contribute to revitalize the quality of “presence” in teaching, overcoming any worthless opposition between real and virtual. We analyzed these experiences developed during the pandemic emergence in order to suggest ideas and strategies to manage unexpected events, which are always part of teaching profession.

Keywords

unexpected, embodied pedagogy, presence, digital devices, exploration

Le riflessioni qui raccolte scaturiscono dalla sfida apparentemente paradossale di aver dovuto organizzare e proporre a studentesse e studenti universitari (future/i insegnanti e educatori) dell'Università di Milano-Bicocca laboratori esperienziali corporei da remoto. Ciò ha consentito al gruppo di ricerca dell'insegnamento di Pedagogia del corpo di prendere coscienza di come alcuni aspetti implicati nella realizzazione di una didattica embodied a distanza interrogolino positivamente gli scenari della didattica d'aula. Tali aspetti investono le categorie pedagogiche fondanti del corpo, dello spazio e del tempo e, oltre ogni sterile contrapposizione fra reale e virtuale, suggeriscono riflessioni e strategie perché la qualità della “presenza” nella professione docente accolga e valorizzi l'imprevisto che sempre, indipendentemente dalla pandemia, la caratterizza.

Parole chiave

imprevisto, pedagogia del corpo, presenza, dispositivi digitali, esplorazione

Attribuzioni: il presente contributo è il risultato di una progettazione comune fatta di confronti, scambi e integrazioni fra gli autori. Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: 1 Gamelli, 2 Corbella, 3-4 Ferri.

1. Un punto di non ritorno

Un virus, di dimensioni tra i 65 e i 125 nanometri – 600 volte inferiore al diametro di un capello umano – è stato in grado di sconvolgere ogni assetto della quotidianità, da quella macroeconomica a quella affettivo-relazionale dei singoli. In grado di provocare una grave malattia respiratoria, il “virus dell’asfissia” (Di Cesare, 2020) non è l’imprevisto che attendevamo: né come esseri umani, né come professionisti dell’educazione (Peticari, 1996). Un’epidemia globale era, fino a prima di febbraio 2020, del tutto lontana dall’immaginario. Al momento in cui scriviamo, non è più concepibile pensare lo scenario scolastico senza considerarla. È stato segnato un nuovo livello dell’interazione possibile tra complessità macro-sistemica e pratiche quotidiane, e quindi, anche scolastiche.

Si tratta di un punto di non ritorno. Sia come esseri umani, sia come professionisti dell’educazione, è stata messa a nudo la permeabilità dei nostri sistemi al cambiamento, e la natura solo apparente del controllo che pensiamo di esercitare sulle variabili che interagiscono con i sistemi in cui ci muoviamo abitualmente. L’emergenza sanitaria ha richiesto all’improvviso di investire energie fisiche, emotive e cognitive in direzioni impensate, magari anche trascurate fino ad allora. La scena si è ribaltata, e all’improvviso la scuola è diventata senza cattedre, sedie, banchi, muri – senza respiri, rumori di passi, odori. All’improvviso, la scuola è rimasta senza copione: insegnanti e studenti si sono trovati al centro di una scena completamente cambiata. Uno dei più consistenti adattamenti emergenziali che la scuola ha attuato è stato quello della Didattica a Distanza: il MIUR ha rilevato che il 94% degli studenti è stato raggiunto da qualche forma di essa, un risultato notevole, considerando lo stato di salute della digitalizzazione nel nostro paese (De Carli, 2020). Risultato che poco dice però sulla qualità e sulla modalità di tale didattica, applicata emergenzialmente e quindi, spesso, in modo irriflesso, e che, inoltre, distrae dall’urgenza di problematizzarne gli stessi termini, rivelatori – ma non cause in sé – di fragilità socio-economiche e carenze metodologiche (Maragliano, 2020; Roncaglia, 2020).

Difficilmente sarebbe stato immaginabile, tanto più in un così breve lasso di tempo, un processo di alfabetizzazione digitale su ampia scala come quello che si è generato negli ultimi mesi nel nostro Paese e non vi è dubbio che questo grande esperimento collettivo ci abbia consentito giocoforza di scoprire modalità didattiche ai più sconosciute, che certamente diverranno, in forme e modi ancora difficili da valutare, imprescindibili nel prossimo futuro. Gli importanti cambiamenti dei *setting* didattici e educativi che insegnanti e formatori hanno dovuto forzatamente attraversare durante il periodo di *lockdown* hanno spostato i confini degli ambienti d’apprendimento negli spazi domestici e, insieme, negli ambienti digitali. Osservarne il fun-

zionamento con un'attitudine critico-riflessiva permette di individuare alcuni elementi strutturali che, anche in situazione di non emergenza, potrebbero rivelarsi inattese risorse.

In questo contributo si tenta infatti di descrivere processi e esiti a cui si è pervenuti nell'organizzazione della didattica di alcuni laboratori afferenti al corso di Pedagogia del corpo, nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Milano-Bicocca¹. Ciò che all'inizio ci sembrava impossibile e paradossale (siamo abituati a pensare il corpo e il virtuale come due dimensioni inconciliabili se non vicendevolmente escludentisi), si è progressivamente rivelata una sfida interessante. Una sfida, a laboratori conclusi, nei giudizi di docenti e soprattutto degli studenti, largamente superata. Senza lasciarsi irretire da facili e ingiustificati entusiasmi, con uno sguardo soprattutto rivolto alle ricadute che la didattica virtuale può suggerire nel ritorno (che ci auguriamo prossimo) alla più naturale e consona didattica in presenza, proviamo a considerarne alcune ragioni per trarre nuovi spunti di lavoro a scuola, sia in termini di postura educativa che come strumenti pratici da proporre.

2. Sulla postura improvvisante

Come conduttori di laboratorio, abbiamo conosciuto, in questi mesi – e con noi, tutti i docenti italiani – un radicale cambiamento, di natura strutturale, del dispositivo educativo. Le misure anti-contagio hanno investito il piano dello spazio (per noi, precedentemente: l'aula motoria), del corpo (per noi: i piedi scalzi, l'interattività fisico-gestuale, le possibilità sensomotorie), del simbolo (per noi: i rituali, le coralità, i materiali che accompagnano l'indagine corporea); e anche la dimensione del tempo, apparentemente invariata, ha subito una drastica metamorfosi qualitativa. In ottica progettuale, ci siamo soffermati a discutere collettivamente sulla natura di questi nuovi vincoli, per esaminarne le possibilità, non volendo arrenderci alla via trasmissiva, apparentemente la più sollecitata dalla Didattica a Distanza. Ne è emerso il desiderio di rielaborazione creativa dei nuovi vincoli, un'alta disponibilità a sperimentarsi in modi inediti e un'accettazione di fondo dell'inciampo e dell'errore, che sono anche tra le caratteristiche fondanti della tecnica dell'improvvisazione teatrale e di ogni processo improvvisativo in genere. Que-

1 L'insegnamento di Pedagogia del corpo è attivo nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria del Dipartimento di Scienze umane per la formazione dell'Università di Milano-Bicocca ininterrottamente dall'anno accademico 2001-2002. Accoglie da allora circa 1000 studenti all'anno, prevedendo circa 20 laboratori afferenti e obbligatori. Cfr. Gamelli, 2009.

sta sensibilità condivisa nell'equipe deriva dal comune sguardo teorico della Pedagogia del corpo, disciplina che da sempre tenta di sganciare l'improvvisazione dal retaggio colloquiale con cui viene assimilata allo spontaneismo e all'impreparazione, per vederne invece gli aspetti nobili, imprescindibili nel lavoro educativo.

L'interesse per l'improvvisazione, per noi, si dispiega su tre piani: lo sguardo teorico ed empirico con cui leggere e analizzare la postura improvvisante di insegnanti nei *setting* scolastici, sviluppato da una ricerca di dottorato in corso; la didattica di un corpus di strumenti, tratti dall'improvvisazione teatrale, che possono entrare nella "cassetta degli attrezzi" di futuri insegnanti ed educatori, attraverso laboratori dedicati e dimostrazioni durante l'insegnamento accademico; e, infine, l'implicazione in prima persona, come docenti e formatori, nella cura di questa dimensione nelle nostre stesse pratiche. Rispetto al primo di questi livelli, ci è sembrato urgente riportare in questa sede alcune concettualizzazioni, in un momento in cui tutto il mondo della scuola è stato sorpreso da eventi che hanno richiesto adattamenti rapidi e strutturali, che si sono dispiegati su uno scenario letteralmente in grado di cambiare giorno per giorno.

L'improvvisazione si manifesta nella risposta a situazioni inaspettate, interrogando quello che Formenti (2017) chiama *habitus* incorporato. La percezione e l'attenzione verso informazioni del "qui ed ora" mobilitano e interrogano i repertori personali e i modelli appresi, in una riflessione nell'azione in cui naturalmente sono implicati aspetti emotivi: come risultante, questo produce risposte euristico-creative, che innovano le strategie note, o algoritmico-applicative, che richiamano in modo mirato modelli già esistenti (Pelletier, Jutras, 2008). Si tratta di un costrutto prezioso per la didattica, proprio per questa capacità di comprendere in un solo momento la tradizione e il tradimento del modello, la sua applicazione e la sua innovazione (Santi, 2017a), e perché consente di nominare e schiudere quella zona grigia relativa all'incontro, tanto imprevedibile quanto determinante, tra allievi, insegnanti, contenuti e contesti.

Come già rilevato da Santi e Zorzi (Santi, Zorzi, 2015; Santi, 2017b), l'improvvisazione nello scenario educativo aiuta a mettere a fuoco un aspetto importante, e spesso poco considerato, della risposta al cambiamento: l'*exaptation* o "exattamento", concetto tratto dagli studi sull'evoluzione in biologia, complementare all'adattamento (Gould, Vrba, 1982). Si tratta di quel fenomeno per cui una struttura biologica, originariamente esistente per una funzione adattiva determinata, o senza una funzione adattiva assunta, assume una funzione nuova e inesplorata. Per esempio, i reperti archeologici di *Archaeopteryx* evidenziano che, sebbene questo dinosauro, antenato dei volatili contemporanei, fosse capace di compiere lunghi salti che gli consentivano di stare sospeso per breve tempo in aria (dunque, non ancora propriamente

di volare), il suo corpo fosse invece già completamente ricoperto di piume: ciò ha portato a ipotizzare che le piume non siano state strutture originariamente sviluppatesi per il volo, ma fossero invece funzionali alla termoregolazione corporea. In un secondo momento, visto il comportamento di *Archaeopteryx*, esse si sono rivelate utili per il volo: a parità di struttura, è avvenuto un cambiamento di funzione. Ecco l'ex-attamento, con cui l'adattamento interagisce in modo continuo (Gould, Vrba, 1982, p. 4).

Se l'adattamento consiste nello sviluppo di strutture per rispondere ad alcune condizioni ambientali, l'exattamento è una deviazione verso usi inesplorati, impreveduti, creativi, delle medesime strutture. Questo è un fenomeno essenziale, oltre che nell'evoluzione biologica, anche nell'improvvisazione. Santi (2017b) ha precedentemente considerato l'exattamento in relazione ai rischi riduzionistici del concepire la scuola, l'educazione e l'insegnamento come strumenti attraverso cui gli studenti possano "adattarsi" al sistema esistente, orientato alla produzione di risultati e performance. Sembra quanto mai necessario, alla luce della situazione creatasi a causa dell'emergenza sanitaria, riprendere questo concetto per esercitare un posizionamento improvvisativo sugli adattamenti a cui abbiamo assistito e assisteremo. Tra questi: la didattica a distanza, i vincoli di distanziamento che impongono la modifica degli spazi, la turnazione del tempo scuola, l'apertura della scuola al territorio, grazie ai Patti educativi di comunità e alla necessità di usare spazi esterni (MIUR, 2020). Si tratta di considerare il potenziale ad-attivo ed ex-attivo di queste proposte che andranno a strutturare la realtà della scuola. Se l'improvvisazione è in un rapporto interconnesso e dipendente da ciò che la preesiste e dalle condizioni contestuali, allora le strutture che si adotteranno nelle istituzioni scolastiche per adattarsi all'emergenza sanitaria rappresentano i confini entro cui immaginare degli exattamenti, ovvero esercitare la propria professionalità con improvvisazione, con il paradossale obiettivo di rintracciare l'imprevisto "normale", quello sì atteso, intrinseco e vitale all'educare. Santi, in questa stessa rivista, nel 2017, considerava l'emergenza un principio che spinge

a "prepararci" all'imprevisto senza che tale preparazione comprometta la componente "inattesa" dell'azione, preservando quindi i vantaggi generativi che l'"essere impreparati" di fronte agli eventi improvvisi produce. Alla disposizione adattiva, che pone l'emergenza come un'alterazione dello status quo che chiede accomodamento, si oppone una pulsione ex-attiva, che vede l'emergenza come processo di emersione di ciò che è nuovo, inaudito, persino inutile, ma carico di possibilità (Santi, 2017a, p. 117).

Agendo creativamente nell'ascolto del reale, dunque improvvisando dentro ciò che i vincoli sembrano invocare inequivocabilmente (una scuola di

corpi distanti, dove vigono stringenti regole sanitarie, in cui si può restare solo a turni), possiamo prospettare che il buffo manto di cui ci troviamo ricoperti ora possa diventare un insospettabile sostegno nel prossimo volo. Ciò si realizza (e si allena) solo se disponibili a sostare e ad esplorare i paradossi che la realtà ultimamente ci ha proposto, per esempio quello tra distanza e vicinanza, tra corporeità e virtualità, tra presenza fisica e presenza digitale.

3. Strumenti digitali in prospettiva *embodied*

Le potenzialità del virtuale possono essere dispiegate con un pensiero pedagogico a sostegno, che porti a spostare l'attenzione sulla dimensione esperienziale, sensoriale dell'apprendimento (Guerra, 2020). In questo la cornice teorica della Pedagogia del corpo (Gamelli, 2011) offre un'interessante lente di lettura perché nei suoi assunti portanti invita a ritornare alla centralità dell'esperienza corporea in educazione, consentendo pertanto di integrare l'esperienza digitale in ottica *embodied*. Questa postura educativa e didattica nei confronti dei mezzi digitali può rivelarsi preziosa risorsa rispetto a una delle sfide educative più importanti che ci si trova a fronteggiare in questo momento, ovvero quella di non perdere l'unità nella relazione tra pensiero e azione, che è un tassello fondamentale affinché la scuola aspiri a mantenersi come luogo (anche da remoto) di apprendimenti che formano e trasformano.

Il ricorso a esperienze mediate dall'uso di tecnologie digitali, come fotocamere e videocamere in attività di esplorazione e ricerca in ambiente, indoor o outdoor, contribuisce a coltivare quell'*habitus* esplorativo (Guerra, 2019) per interrogare e rileggere le cose attraverso la dimensione sensibile e sensoriale. L'approccio multisensoriale, rispettoso dell'apporto senso-motorio da parte del bambino, è infatti possibile anche attraverso la mediazione della tecnologia, purché si realizzi attraverso esperienze in cui viene sollecitata la partecipazione di tutto il corpo (Lengel, Kuczala, 2010) e non solo delle aree legate all'uso della manualità digitale (tastiere e *touch screen*). Per questo occorrono strumenti agili e semplici che sostengano la partecipazione e l'intraprendenza operativa dei bambini. In questo modo i media offrono diversi vantaggi a livello didattico, sia rispetto all'interattività e alla partecipazione di ogni bambino, chiamato a osservarsi mentre osserva il mondo e chiamato a fare delle scelte di campo rispetto al che cosa osservare e che cosa no. Permettono, inoltre, di fissare alcuni momenti specifici e speciali dell'esperienza diretta per poi poterli richiamare in forma indiretta in un secondo momento, per una loro ri-osservazione più riflessiva e ponderata.

Questa integrazione, tra esperienza diretta e indiretta delle attività, sollecita una attivazione cosciente della memoria, riferita ai momenti vissuti con maggiore emozione, e pone le basi per la maturazione del senso di consapevolezza legato al sé e alla propria storia biografica (Ceciliani, 2018, p. 166).

Questo processo di raccolta dati da una particolare angolatura, partendo da un elemento osservativo, consente di attraversare e integrare diversi linguaggi (digitale, iconico, linguistico, cinetico), e ricorda alcune caratteristiche del processo di alfabetizzazione teorizzato da Freire (2004), attraverso l'intreccio di tre piani: il piano della ricerca: scoperta dell'ambiente esterno/interno e delle sue caratteristiche; tematizzazione: elaborazione degli elementi e delle conoscenze emerse in fase di ricerca; problematizzazione: ritorno sull'ambiente con uno sguardo più focalizzato rispetto agli elementi tematizzati. Uno sguardo trasformato.

Utilizzare tecnologie digitali per implementare un *habitus* esplorativo nella didattica è, infine, particolarmente prezioso in DAD perché recenti ricerche neuroscientifiche (Riva, 2020) hanno dimostrato che i neuroni responsabili della mappatura dei luoghi e della memoria autobiografica che da questa mappatura deriva, i neuroni “luogo” (Moser, Rowland, Moser, 2015), non si attiverebbero durante le videocomunicazioni. La comunicazione digitale, dunque, difficilmente riesce ad accedere alla memoria autobiografica perché le piattaforme non sono per il nostro cervello dei “luoghi digitali” (a differenza, ad esempio, di quello che accade tramite realtà virtuale oppure quella aumentata). Alla luce di queste consapevolezze scientifiche, l'esplorazione può essere quella chiave educativa e didattica, in DAD come in presenza, per creare ancoraggio al “qui e ora” e senso di appartenenza all'ambiente che si incontra e che si vive, nonché al modo di abitare il proprio corpo, come cercheremo di illustrare nella proposta didattica che segue.

4. Allenare il punto di vista

Durante l'esperienza di conduzione da remoto dei laboratori didattici legati all'insegnamento di Pedagogia del corpo, nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria, abbiamo osservato il verificarsi di una sorta di accumulo/saturazione di informazioni visive legata alla didattica sincrona con l'utilizzo di piattaforme digitali in modalità *gallery view*: nel mosaico degli schermi dei partecipanti affioravano tante informazioni di contesto ambientale che contribuivano inconsapevolmente a costruire l'immagine caotica dell'ambiente virtuale in cui si collocava la classe. Questo dato, che noi

percepivamo come un limite del dispositivo digitale, è stato lo spunto per sviluppare una proposta di stampo esplorativo e riflettere operativamente con gli studenti sulla scelta di campo, sulla selezione e delimitazione del rapporto tra figura e sfondo nella comunicazione non verbale. Una proposta in dialogo con il contenuto didattico a matrice corporea che caratterizzava il laboratorio – quindi incentrata sull’aspetto cinetico e cinestetico – che abbiamo chiamato “cono osservativo”. Un corto tubo di cartone, facilmente reperibile in qualsiasi contesto domestico e del diametro di circa 4.5 cm, fissato tramite nastro adesivo alla fotocamera (in modalità auto-ripresa) del proprio *smartphone*, ha infatti rappresentato uno strumento agile e intuitivo per lavorare su questo aspetto della comunicazione.

Abbiamo chiesto agli studenti di sviluppare un’esplorazione di movimenti di piccoli partizioni o segmenti corporei² e poi “fissarle” in una composizione istantanea di un minuto circa: sono state realizzate, ad esempio, una danza delle dita di una mano, in relazione ad un oggetto d’arredamento domestico scelto, una danza degli occhi, una piccola danza di un gomito e via dicendo, in cui la dimensione performativa era guidata da un’attitudine di esplorazione e ricerca.

Il lavoro di ripresa-video era incentrato sulla selezione del campo perché la piccola cornice cilindrica, attraverso cui mettere a fuoco i propri movimenti, permette di circoscrivere il campo di osservazione a uno spazio più piccolo, divenendo un invito a concentrarsi su particolari e dunque vedere in modo più definito il movimento. Scegliere cosa e come mostrare permette di diminuire il rumore di fondo in cui il virtuale spesso ci immerge portando a operare una scelta più intenzionale sugli aspetti corporei che tessono la relazione, anche in digitale.

La proposta didattica voleva dunque aprire spunti di riflessione in due direzioni. Da una parte – come anticipato nella cornice teorica di questo contributo – invitare a un’attitudine esplorativa e di ricerca verso il movimento corporeo, incentivando l’osservazione di un livello-micro narrativo. In questi mesi di isolamento lo sguardo sul piccolo, la dimensione di intimità sia fisica, domestica, che di pensiero, ha generato nei laboratori didattici un’alta attitudine introspettiva. Questo anche a scuola, con i bambini, può tradursi come occasione di racconto di sé attraverso l’osservazione di particolari degli ambienti che ci circondano o dei nostri stessi movimenti che possiamo guardare nel loro farsi, con sguardo di esplorazione e ricerca come tracce di qualcosa di invisibile che riguarda la nostra storia (Gamelli, Mirabelli, 2019).

2 Il laboratorio si strutturava in larga parte su una metodologia di danza educativa e di comunità di stampo labaniano.

In secondo luogo, la proposta vuole rappresentare uno spunto per un lavoro creativo su un aspetto importante della relazione educativa e di insegnamento/apprendimento, anche in digitale, cioè la capacità di interrogarsi sulla prospettiva di chi ci vede/ascolta, adottando il suo punto di vista. Questo è un esercizio utile per un/una insegnante per il/la quale la capacità di orientare lo sguardo assumendo il punto di vista dell'altro è uno strumento di lavoro importante, potremmo dire una competenza. E diventa interessante anche da proporre a bambini perché, in una prospettiva piagetiana, la capacità di decentramento e dunque "il mettersi nei panni" di chi è dall'altro polo della comunicazione, è una tappa significativa e fondamentale nello sviluppo infantile, che non può realizzarsi se non in un contesto interattivo (Pepe, 1996). Proprio per favorire il livello inter-relazionale è possibile poi, come è accaduto nei laboratori, far dialogare i singoli video prodotti dai partecipanti lavorando a un piano di composizione e montaggio video a piccoli gruppi: la com-posizione (Formenti, 2017), valido alleato contro la frammentarietà dell'esperienza in solitaria in digitale, permette all'insegnante di incentivare quel piano di interazione e scambio in cui i partecipanti possono poi rispecchiarsi e identificarsi in un prodotto comune. La com-posizione, dunque, come antidoto alla dispersione delle risorse didattiche da remoto e come strumento per valorizzare la sensorialità dell'esplorare in presenza, affinché i bambini si sentano parte di una piccola comunità di pratiche, sensibilmente e radicalmente *embodied*.

Nota bibliografica

- Ceciliani A. (2018). Outdoor Education e Media Education nella scuola dell'infanzia. In R. Farnè *et alii*, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- De Carli S. (2020). *La didattica a distanza raggiunge il 94% degli studenti*. <<http://www.vita.it/it/article/2020/03/26/la-didattica-a-distanza-raggiunge-il-94-degli-studenti/154689/>> (ultima consultazione 6/8/2020).
- Di Cesare D. (2020). *Virus sovrano? L'asfissia capitalistica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- European Union, C319 (2008). An Agenda for European Cooperation on Schools. *Official Journal of the European Union*.
- Formenti L. (2017). *Formazione e Trasformazione: Un Modello Complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gamelli I. (ed.) (2009). *I laboratori del corpo*. Milano: Libreria Cortina.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella Cura*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gould S.J., Vrba E.S. (1982). Exaptation. A Missing Term in the Science of Form. *Paleobiology*, 1, 4-15.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M. (2020). Una scuola autentica in un mondo virtuale. *Metis*, 1.
- Holdhus K. et alii (2016). Improvisation in teaching and education-roots and applications. *Cogent Education*. *Cogent*, 1, 1-17.
- Lengel T., Kuczala M. (2011). *The kinesthetic Classroom*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Maragliano R. (2020). *Didattica a distanza, perché è un'etichetta sbagliata: due lezioni e un compito*. <<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-perche-e-unetichetta-sbagliata-due-lezioni-e-un-compito/>> (ultima consultazione 5/8/2020).
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- MIUR (2020). *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*.
- Moser M.B., Rowland D.C., Moser E.I. (2015). Place cells, grid cells, and memory. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, 2.
- Pelletier, J., Jutras, F. (2008), Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education*, 2, 187-212.
- Pepe D. (1996). *La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiane*. Milano: Franco Angeli.
- Perticari P. (1996). *Attesi imprevisi: uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Riva G. (2020). *Relazioni Didattiche a Distanza e in Presenza. Che cosa cambia? La risposta delle Neuroscienze* <<https://youtu.be/wpIGf8MoHNI>> (ultima consultazione: 5/8/2020).
- Roncaglia G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Bari: Laterza.
- Santi M. (2017a). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 2, 103-114.
- Santi M. (2017b). Jazzing Philosophy With Children. An Improvising Way for a New Pedagogy. *Childhood & Philosophy*, 28, 631-647.
- Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani?. *Itinera*, 10, 351-361.
- World Health Organization (2019). *A world at risk: annual report on global preparedness for health emergencies*.

Frammenti di lettura e di memoria: imparare nella scuola della contemporaneità digitalizzata

Reading and memory fragments: learning in the school of digitalized contemporaneity

Paolo Bonafede

Università degli Studi di Trento

The pandemic has highlighted the temporal distortions (acceleration and suspension) in contemporary society and in schools. In the digitalized contemporaneity, distance teaching emerged as an emergency, temporary and partial solution. The problem of the relationship between learning and technological devices raises incisively. Studies on changes in cognitive processes (reading and memory) deriving in part from the habit of persistent use of ICT, raise questions about the school of the future. What role will deep reading play in a hyper-accelerated context (in which reading has been fragmented)? How can we remember if the time for long-term memory will be increasingly eroded by the continuous and volatile multimedia stimuli? The contribution aims to answer these questions, expanding theoretically Wolf's proposal on the need for bi-literacy (alphabetic and digital) for learning.

Keywords

memory, reading, learning, digital contemporaneity, school

La pandemia ha reso evidente le distorsioni temporali (accelerazione e sospensione) presenti a livello sociale e nella scuola. Nella contemporaneità digitalizzata la didattica a distanza (DaD) è emersa come soluzione emergenziale, temporanea e parziale, aprendo in maniera ancora più incisiva la questione del rapporto tra apprendimento e dispositivi tecnologici. Gli studi sui cambiamenti nei processi cognitivi (lettura e memoria su tutti) derivanti in parte dall'abitudine all'utilizzo persistente delle ICT, fanno emergere interrogativi sulla scuola del futuro. Che ruolo avrà la lettura profonda in un contesto iper-accelerato in cui la lettura si è frammentata? Come si potrà ricordare se il tempo per la memoria a lungo termine sarà sempre più eroso dai continui e volatili stimoli multimediali? Il contributo intende rispondere a queste domande, ampliando in chiave teorica la proposta di Wolf sulla necessità della bi-alfabetizzazione (alfabetica e digitale) per l'apprendimento.

Parole chiave

memoria, lettura, apprendimento, contemporaneità digitale, scuola

1. Sospensione e accelerazione: convergenze temporali nella didattica a distanza (DaD)

La pandemia ha prodotto come effetto dei processi socio-culturali contemporanei una distorsione temporale riconducibile a due principali direttrici: da un lato la sospensione del tempo, dall'altro un paradossale e opposto aumento della velocità. Nella società dell'accelerazione (Rosa, 2015) – in cui l'abolizione delle distanze va intesa come contrazione spaziale e temporale – il virus ha agito da fattore ambientale ambivalente, portando in primo luogo a una sorta di decelerazione. Con Rosa si potrebbe parlare di rallentamento strutturale accidentale (Rosa, 2015, pp. 44-47), dovuto a un fenomeno disfunzionale e impreveduto come l'agente patogeno: la stagione del *lockdown* ha emblematicamente rappresentato questo tempo differente, parentesi sospensiva dalla normalità del tempo contratto che la contemporaneità ha assunto egemonicamente a stile di vita collettivo (Lubbë, 2009). D'altro canto quello stesso tempo non ha permesso il dispiegarsi di un'agostiniana *distensio animi*, perché proprio l'isolamento forzato ha fatto emergere la presenza ineludibile e dirompente dei dispositivi digitali quali fattori di mantenimento di quei ritmi lavorativi e di vita votati all'accelerazione¹. Così il tempo del *lockdown* ha assunto i volti dello *smart-working*, delle *web-conference* giornaliere e del districarsi funambolicamente tra tempi professionali e tempi privati, che ha acuito ulteriormente il senso di urgenza.

Tra le realtà coinvolte, probabilmente il mondo della scuola è stato tra quelli che hanno vissuto questa duplice e paradossale distorsione temporale. In primo luogo perché ha dovuto attivare un processo di accelerazione verso la digitalizzazione. L'affannosa ricerca di un adeguato adattamento tecnologico dell'offerta didattica, che ha coinvolto dirigenti, docenti, studenti e famiglie ha prodotto risultati ondivaghi: la scuola, di fronte all'emergenza, si è scoperta non attrezzata per la didattica a distanza, come hanno affermato il 61% dei dirigenti scolastici (CENSIS, maggio 2020)². L'aspetto critico più evidente è emerso dal punto di vista dell'accessibilità e dell'inclusione nei processi educativi di tutti gli studenti³, a cui si è accom-

- 1 In parte responsabili del fenomeno dell'accelerazione (Rivoltella, 2020, pp. 121-122).
- 2 Per risultati più analitici occorre attendere il completamento dell'indagine promossa dalla SIRD, che al momento offre una panoramica iniziale dei dati che non si discosta significativamente da CENSIS.
- 3 Dopo circa due mesi dall'inizio della crisi pandemica, solo l'11% dei dirigenti ha dichiarato che tutti gli studenti erano coinvolti nelle attività di didattica a distanza. Nel 40% delle scuole la dispersione è stata superiore al 5% della popolazione studentesca, con maggiori criticità nelle scuole del Mezzogiorno, dove il 23% dei dirigenti ha affermato che la dispersione è superiore al 10% (CENSIS, maggio 2020, pp. 8-9). Anche la SIRD evidenzia come a livello nazionale gli studenti non raggiunti sono circa l'8% e i parzialmente rag-

pagnato un ampliamento del potenziale gap di apprendimento tra gli allievi⁴. Il rapporto tra scuola, didattica a distanza ed emergenza sanitaria è stato oggetto di numerose trattazioni e dibattiti lungo l'arco del 2020, che hanno messo a tema in particolare i rischi derivanti dal divario digitale e i limiti di effettiva realizzazione posti dalla distanza per attivare pratiche relazionali e di inclusione realmente significative (Piras, 2020). Il timore di creare nuove distanze tra Gianni e Pierino (Milani, 1967) è legato anche all'utilizzo e all'accessibilità dei nuovi linguaggi (e strumenti) digitali, oltreché dalla necessità di vederli integrati e coestensivi a forme di socialità in presenza.

Su queste basi è affiorata quindi con chiarezza la sensazione di trovarsi all'interno di un tempo sospeso, un momento di passaggio, in cui il panorama pedagogico e gli orientamenti per la scuola che verrà si fanno mutevoli e fluidi, ancora da scrivere e decifrare nella loro composizione e progettazione futura, specie se messi in rapporto con le ICT (*Information and Communication Technologies*)⁵. L'ineluttabilità del digitale consegna la necessità dialogica di confrontarsi pedagogicamente con la dimensione tecnico-mediatica che intercetta e modifica l'orizzonte di formazione degli esseri umani e i loro spazi di azione e di vita. Questo perché l'esperienza digitale, individuale e di massa, non è affatto disincarnata, coinvolge integralmente l'umano: "la mente e coestensiva al corpo e il corpo e coestensivo alla mente. E questi sono sempre in divenire metamorfico per mano delle relazioni nelle quali siamo immersi" (Braidotti, 2019, p. 10)⁶. All'interno di questo orizzonte la scuola diventa quindi il luogo centrale per un ripensamento organico dell'educazione e dell'apprendimento.

giunti il 18%. Complessivamente circa due milioni di studenti hanno avuto durante il COVID un'esperienza di scuola poco o per nulla adeguata.

- 4 La consapevolezza degli ostacoli all'apprendimento dovuti al gap tecnologico e alla familiarità d'uso raggiunge l'85,5% dei dirigenti del primo ciclo ed è ben il 78,8% di costoro a constatare come i livelli di apprendimento differiscano in base al livello di dotazione e cultura tecnologica degli studenti e delle loro famiglie (CENSIS, maggio 2020, pp. 12-13). Ciò vale in termini ancora più critici se ci si riferisce a livello globale (WBE, giugno 2020).
- 5 I primi tentativi sono stati fatti con il syllabo sull'educazione civica digitale del 2018.
- 6 La relazione con le tecnologie digitali può quindi essere interpretata secondo l'*Actor network theory*, che considera i processi fisici sociali come il prodotto di relazioni tra attori umani e non umani, equiparati e identificati dal termine "attanti" (Latour, 2005; Law 2008).

2. Imparare a imparare: apprendere nella cultura digitale

In tale quadro vale la pena assorbire l'incertezza sugli orientamenti didattici per il futuro⁷ all'interno di costanti e indirizzi già individuati, riconfigurandoli alla luce del contesto attuale segnato dalla pervasività del digitale. Tra le competenze che si prestano ragionevolmente ad essere considerate strategiche per l'avvenire (Chiappetta Cajola, 2017), risulta centrale "imparare ad imparare", da tempo tratto costante nei quadri di riferimento internazionali⁸. Essa resta a tutti gli effetti la chiave di volta con cui si declina la plasticità cognitiva, comportamentale e relazionale dell'essere umano. Lo evidenziava già venticinque anni fa il rapporto Delors (1996, p. 11), ponendola come competenza problematicamente aperta, irrisolta, plurale, strutturalmente plasmabile e per questo pedagogicamente pregnante⁹. Questi tratti, che promuovono la "consapevolezza del proprio modo di apprendere e di imparare ad imparare" (Raccomandazioni UE 2006/96), pongono al centro della riflessione pedagogica la persona che impara. In questa visione è quindi sotteso il ruolo attivo del soggetto in formazione, costruttore del proprio sapere. Tuttavia, nella logica interna di tale competenza, l'apprendimento non va orientato esclusivamente all'individuazione di strategie soggettive funzionali all'apprendimento significativo, perché l'individuale acquisizione del metodo di studio messo in atto nell'ambito dell'istituzione scolastica si struttura in dialogo anche con diversi fattori ambientali (Cornoldi, De Beni, 1993; Pellerey, 2013). Tra di essi, il già citato processo di digitalizzazione risulta il fattore che più di tutti richiede analisi approfondite. Assumendo un approccio socio-culturale (Fishman, Dede, 2016), questo contributo si propone di verificare le relazioni sussistenti tra esseri umani e macchine digitali, facendo in particolare riferimento a come queste interazioni possano interessare i processi di apprendimento. Prendiamo in considerazione in particolare due aspetti centrali dell'apprendimento: la lettura e la memorizzazione. La prima – vale a dire la capacità acquisita e non naturale del nostro cervello di leggere (Wolf, 2009) – è assimilabile al canarino nella miniera della nostra mente e delle nostre abilità di apprendimento¹⁰:

7 Il 65% delle attività che i bambini oggi iscritti alla scuola materna faranno in futuro non è ancora stato inventato (Ross, 2017).

8 Raccomandazioni UE 2006/962. Si ripresenta nelle Raccomandazioni UE 2018/C 189/01.

9 Sulla centralità di questo rapporto per le successive raccomandazioni, (anche a livello europeo) si può ricordare il Manifesto di Edgar Morin, in cui riecheggiano gli echi dei pilastri tratteggiati vent'anni prima dalla commissione UNESCO (Morin, 2015, pp. 127-128).

10 Nelle miniere di carbone – scriveva Gore Vidal (2003) – i minatori portano spesso con sé un canarino. Lo mettono nel pozzo e quello canta. Se per caso smette di cantare, per

essa sta cambiando, e nel farlo ci avverte sulle trasformazioni dei processi mentali (Wolf, 2018, p. 20). Accanto ad essa, nella formazione della *reading literacy*, si accompagnano tutti quei processi di comprensione, concettualizzazione, integrazione delle informazioni con nozioni pregresse, che portano alla conservazione in memoria di nuove conoscenze (Bianchi, Rossi, Sini, 2016). Nel contesto odierno, in cui la digitalizzazione ha assunto un ruolo centrale nel tessuto sociale, nel mondo della scuola e nella vita delle nuove generazioni, la capacità di imparare ad imparare – in particolare nelle abilità di lettura¹¹ e memorizzazione¹² – sta cambiando: occorre interpretare questi cambiamenti per prospettare teoricamente possibili strade da percorrere per la scuola del futuro.

3. Dall'infosfera all'iperstoria: la frammentazione della lettura e le amnesie della memoria

Nell'odierno rapporto tra uomo e tecnica assistiamo a nuove forme di relazionalità: non è più il mondo esclusivo dell'*anthròpos* – in cui la *techné* è strumento controllato e dipendente da un essere umano – ma è un mondo co-abitato da uomini e macchine, entrambi considerabili alla stregua di esseri agenti caratterizzati da un rapporto simbiotico e interdipendente. Si parla di simbiosi perché vi è reciprocità: la macchina non esiste senza l'essere umano, ma quest'ultimo ormai non può più vivere senza di essa (CENSIS, 2018). Ciò vale soprattutto per i dispositivi informativi, così chiamati perché tramite essi vengono raccolte, processate, comunicate e connesse¹³ informazioni riguardanti gli esseri umani. Anche nel mondo della scuola dispositivi quali *smartphone*, *tablet*, pc e piattaforme come *cloudsystem*, *social*

i minatori è il momento di uscire: l'aria è velenosa. La metafora viene utilizzata dallo scrittore americano in campo letterario e artistico.

- 11 Essendo un contributo di taglio pedagogico, si rimanda alle interpretazioni neuroscientifiche della lettura e delle connessioni neuronali che attivano i processi inerenti il leggere (Dehaene, 2009; Wandell, Yeatman, 2013).
- 12 La capacità di disporre di una sorta di “archiviazione mentale” in cui possono essere conservate informazioni, ma anche come “capacità mentale” putativa. Come sopra, non si intende quindi analizzare i diversi tipi di memoria, distinte in relazione ai tipi di informazioni che elaborano (ad esempio parole vs informazioni pittoriche), alla loro capacità o persistenza (ad esempio a breve termine a lungo termine) e alle loro caratteristiche operative, ad esempio i codici mentali nei quali le informazioni sono conservate (Brandimonte, 2004, pp. 127-155; Morris, Tarassenko, Kenward, 2006).
- 13 Sulla connessione operata dai dispositivi digitali, Castells parla di società informazionale, in cui i media sono le sinapsi sociali, ovvero collegano, tengono insieme il tessuto sociale (Castells, 2014).

network, *classroom* e *web-conference* hanno permesso che la didattica si realizzasse, offrendo forme di comunicazione a distanza. Tuttavia proprio questo fenomeno di riconfigurazione dell'esperienza scolastica ha reso evidente come l'informazione sia passata dal piano funzionale per il livello comunicativo a quello strutturale dal punto di vista ontologico (Floridi, 2010, pp. 10-15). Tramite numerizzazione e binarizzazione, basi del linguaggio digitale, la realtà è diventata informazionale, concetto emblematizzato dall'*Internet of the Things*, in cui media e oggetti d'uso comune si fondono in virtù della migrazione del digitale nei dispositivi d'uso quotidiano. Anche la scuola della DaD trasmette questa percezione, in cui l'apprendimento si veicola tramite le modalità di comunicazione rese possibili dai dispositivi digitali. La società contemporanea è la società dell'infosfera, e ciò conduce almeno a tre conseguenze. In primo luogo tali tecnologie hanno uno statuto d'indipendenza nel contesto sociale che le fa essere *onlife* (Floridi, 2015, pp. 9-11) prescindendo dagli uomini e dai loro input consapevoli. Poi, dal punto di vista della rappresentazione antropologica, le ICT si rapportano agli esseri umani come al resto della realtà, riducendoli a dati da processare¹⁴, a una velocità computazionale che oltrepassa l'intelligenza umana¹⁵. Dopo la caduta dal centro dell'universo e l'annullamento del primato creazionale-biologico, dopo la crisi del soggetto e del dominio della razionalità, anche l'intelligenza non è più retaggio esclusivo dell'essere umano. In terzo luogo – e questo è ciò che ci interessa maggiormente – il presente si configura come il tempo dell'*iper-storia*, una nuova epoca in cui il benessere sociale e lo sviluppo economico vengono a dipendere dalle ICT e dai big data che i cinque miliardi di utenti connessi alla rete Internet scambiano tra loro nel mondo (WeAreSocial, 2020). In questa nuova forma la società informazionale non costituisce più una società storica, cioè basata sulle memorie collettive e individuali, sull'archiviazione permanente e stabile, e questo per due ragioni. Da un lato la quantità esorbitante dei dati: è stato stimato (Lyman, Varian, 2003) che l'umanità abbia accumulato circa 12 *esabyte* di dati (10¹⁸) fino alla fine del secondo millennio. Nel 2015 si sono raggiunti gli otto *zettabyte* (10²¹) di dati, con un incremento esponenziale nel corso di un quindicennio¹⁶. Questi dati sono poi convertiti in informazioni e l'ambiente contemporaneo bombarda in continuazione con nuovi stimoli

14 In questo senso l'obsolescenza dell'uomo prospettata da Günther Anders non si traduce come esito nel *cyborg* trans-umanista, frutto di riflessioni utopistiche, come quelle presentate da D. Haraway (2018), ma nell'*infor*, organismo informazionale (Ben Hamid, 2016).

15 Basta vedere la capacità di apprendimento di *DeepMind* della Google Inc. (Repubblica, 30/5/2019).

16 Generando ogni giorno un numero di dati da riempire le biblioteche americane più di otto volte (Floridi, 2017).

informativo-sensoriali mentre l'attenzione individuale è rivolta in maniera frammentata e alterna a più dispositivi digitali, a più dati¹⁷. A ciò si aggiunge la volatilità di questi dati: decadenza dei link, abbandono delle pagine web, documenti inutilizzabili per via della indisponibilità di tecnologie atte a renderli leggibili, etc. I dati vengono continuamente sovrascritti, le memorie di archiviazione non riescono attualmente a garantire tempi di durata superiori al decennio, e il tema della conservazione dei documenti digitali sta diventando questione centrale per le imprese private e a livello pubblico (AGID 2020). L'iperstoria è fuoriuscita dallo spazio di memoria in cui conservare i propri dati, assemblarli, ricostruire un senso che abbia valore narrativo, e quindi educativo. "Perseguiamo un presente" fatto di "informazioni che non sopravvivono all'attimo in cui sono nuove" (Benjamin, 2014, p. 254). L'impatto che questa quantità di dati transitori ha sulle capacità di lettura e memorizzazione da parte degli utenti, compresi bambini e ragazzi in età scolare, è decisivo: i contenuti disponibili in rete sono ridotti e frammentati¹⁸, per far risparmiare al lettore il lavoro analitico di scomposizione e nuovo assemblaggio dei contenuti, fondamentale per acquisire autonomia critica nell'interazione con le forme scritte di comunicazione culturale (Roncaglia, 2018). Se infatti l'atto di leggere non dipende solamente dalle competenze funzionali di decodifica, ma attiva processi di riconoscimento e acquisizione di configurazioni, strategie, sentimenti che caratterizzano la lettura profonda¹⁹, gli schermi digitali inibiscono nel lungo periodo tali processi. Questo perché l'individuo medio consuma quotidianamente in dati e informazioni sulla Rete l'equivalente di circa 100.000 parole, lo stesso numero che si trova in un romanzo²⁰: ma lo fa in rapsodiche e frammentate sequenze di attività, perdendo l'abitudine ad una lettura continua, prolungata e concentrata (Wolf, 2018, p. 73). Inoltre il numero dei contenuti che si riescono a processare e la rapidità con cui lo si fa creano

17 Secondo la Time INC., i giovani sui vent'anni hanno l'abitudine di cambiare fonte di informazione 27 volte in un'ora, arrivando a controllare lo *smartphone* in media tra le 150 e le 190 volte al giorno (Baron, 2014, pp. 143-144).

18 Basta analizzare le differenze di impostazione delle pagine di quotidiani per verificare come siano cambiate le modalità di lettura nel corso del tempo (Fidler, 2000, pp. 241-276; Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 20-30).

19 Leggere non è semplicemente una tecnica decodificante: la nostra interpretazione del testo in lettura dipende dai nostri vissuti, dalla qualità della nostra attenzione, dalla capacità della nostra immaginazione di rappresentare i personaggi e immedesimarci (Wolf, 2009, pp. 155-172): occorre ricordare che "i processi di lettura profonda qui descritti non sono da intendersi come un elenco esclusivo, né appaiono nel cervello in una particolare sequenza o configurazione" (Wolf, 2018, p. 43).

20 Che secondo il *Global Information Industry Center* dell'Università della California a San Diego corrispondeva già dieci anni fa a circa 34 *GigaByte* di dati al giorno (Ulin, 2010, pp. 81-82).

l'illusione che le prestazioni in tema di apprendimento stiano migliorando, senza considerare che in realtà gli apprendimenti si ottengono solamente quando si trasferiscono le informazioni elaborate dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine. Questo perché la memoria è un processo plurimodulare a tre fasi: nel primo livello, o registro sensoriale, non si trattiene quasi nulla²¹. Nel secondo i dati sono mantenuti per un periodo maggiore, ma la capacità è limitata: è il livello della memoria a breve termine (Miller, 1956) o memoria di lavoro (Baddeley, Hitch, 1974), meccanismo di tipo automatico di ridotta capienza e breve durata. La questione dell'apprendimento sta nel passaggio da questo secondo livello al terzo, in cui i dati – anche quelli complessi – sono contenuti senza limiti di tempo, è la memoria a lungo termine (MLT), luogo della registrazione stabile di quanto è transitato per il secondo livello. I meccanismi per trasferire un'informazione nella MLT consistono, ad esempio, nella ripetizione oppure nella ricodificazione del segnale in termini semantici o di significato (Novak, 2001). Entrambi sono processi di tipo analogico (Rivoltella, 2020, p. 18), che necessitano di tempi di “traduzione” per l'immagazzinamento difficilmente presenti nelle abitudini di uso e consumo della rete. Il paradigma della struttura frattale dell'informazione digitale (Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 11-31) sta infatti portando alla disgregazione dell'attenzione: a causa della quantità esorbitante di dati volatili con cui abbiamo a che fare la memoria di lavoro non funziona in maniera ottimale, e così si alterano anche le capacità di consolidamento a lungo termine (Wolf, 2018, pp. 79-80). In questo modo il mondo digitale accelerato dà per scontato che non si abbia bisogno di ricordare come in passato²². Da qui la questione resa celebre da Nicholas Carr (2011): *Internet ci rende stupidi*²³

Al di là del quesito provocatorio, quel che è certo è che le abitudini di lettura stanno cambiando. Si scelgono testi sempre meno approfonditi²⁴,

21 Nelle diverse teorie prende i nomi di registro sensoriale o memoria iconica, o memoria ecoica. In ogni caso si fa riferimento – come punto di partenza ancora valido – all'esperimento di Sperling (Sperling, 1967).

22 La capacità media di memoria degli stessi adulti è diminuita di oltre il 50% nell'ultimo decennio (Levitin, 2014).

23 Si ripropone così, a distanza di oltre due millenni, la celebre questione del *Fedro* platonico sull'uso delle tecniche di comunicazione e sugli effetti per lo sviluppo culturale. L'introduzione della scrittura, per esempio, non ha soltanto provocato uno spostamento sensoriale (Ong, 1986), ma ha anche modificato significati e pratiche, portando a discussioni sugli effetti positivi delle tecnologie implementate.

24 Basta comparare i dati Istat sulla lettura: se nel 2010 quasi il 47% della popolazione italiana di età superiore ai sei anni aveva letto almeno un libro per ragioni non professionali (ISTAT, 2010), nel 2018 questa cifra è scesa al 40%, con un trend in costante declino (ISTAT, 2019).

con problemi di comprensione che si acquisiscono²⁵ e difficoltà di memorizzazione che dipendono dalla mole di dati e informazioni che investono gli utenti e dalle modalità con cui si approccia la lettura nel contesto accelerato odierno. In questo senso i dispositivi digitali conciliano un modo di approcciarsi alla lettura frettoloso, frammentario, spesso svolto in contesti non adeguati per attivare processi di lettura profonda e apprendimento significativo (Rivoltella, 2020, p. 41). Su queste basi, credo che sia evidente che non si può discutere solo della didattica a distanza: si tratta più che altro di ripensare la didattica e l'apprendimento all'interno della società digitale, perché la questione non è se ci sarà la didattica digitale (a distanza o meno) in un mondo dominato dalle ICT. La questione è che ne sarà delle capacità di studio e apprendimento (quindi della scuola) nel mondo che verrà.

4. Educare al bi-alfabetismo

In virtù delle analisi finora presentate, appare ragionevole la proposta elaborata da Wolf riguardo alla necessità di ripensare l'apprendimento sulla base di una polivalente flessibilità linguistico-cognitiva (Wolf, 2018, pp. 157-173). Sulla scorta delle ricerche effettuate sugli alunni bilingui (Bialystok *et alii*, 2009; Durgunoglu, Goldenberg, 2001), la neuroscienziata propone un progetto di riforma dell'apprendimento e delle competenze da acquisire in cui mantenere come abilità parallele e integrate la lettura, la formazione del pensiero riflessivo-analitico e gli stimoli offerti dagli schermi digitali. Partendo dall'introduzione iniziale della lettura su carta, che richiede tempo da dedicare all'azione tecnica del leggere, all'attribuzione del senso, alla riflessione e alla formulazione scritta di propri pensieri²⁶, i dispositivi digitali diventerebbero in seguito i mezzi per sviluppare abilità deduttive, induttive e analogiche attraverso attività di programmazione (Bers,

25 Le indagini OCSE-PISA (2019) presentano la questione sempre più urgente dell'alfabetismo funzionale, che chiaramente non dipende tanto (o non solo) dalla digitalizzazione. Solo il 5% degli studenti in Italia si colloca ai livelli più elevati (Livello 5 o 6) nel test di lettura PISA (media OCSE: 9%). È pur vero che rispetto al 2012, proprio la prestazione media italiana in lettura è diminuita, e parallelamente il tempo medio che i quindicenni in Italia hanno trascorso su Internet è più che raddoppiato, passando da meno di due ore al giorno a circa quattro ore al giorno (anche se non sussiste relazione causale tra i due elementi).

26 "L'esperienza della lettura profonda offre una modalità alternativa di pensare che contrasta la naturale tendenza a pensieri immediati e rapidamente sostituiti in virtù degli stimoli offerti dagli schermi digitali. Inoltre imparare a scrivere a mano incoraggia l'esplorazione dei propri pensieri e permette di migliorare nella costruzione del pensiero, e quindi dell'apprendimento" (Wolf, 2018, pp. 160-161).

Resnick, 2015). La lettura su schermi digitali apparirebbe in seguito, associata ad abilità riflessive e comparative che enfatizzano l'esperienza del leggere come ricerca di senso e come processo di stampo analitico-riflessivo (Wolf, 2018, p. 163). In questo modo si potrebbero integrare tra loro la cultura del libro – una cultura sequenziale, alfabetica, narrativa, capace di organizzare e strutturare il pensiero – e la cultura digitale, topologica, spaziale, che intuitivamente sfrutta le analogie, le comparazioni tra immagini e l'interattività. L'obiettivo finale sarebbe quello di sviluppare per le nuove generazioni un cervello bialfabetizzato, “capace di assegnare tempo e attenzione alle abilità di lettura profonda a prescindere dal mezzo usato” (Wolf, 2018, p. 165), mantenendo le capacità offerte dalle abitudini di vita digitale. Al di là di diverse problematiche, pur decisive all'interno di quest'ipotesi per la scuola del futuro²⁷, la ragionevolezza di questa proposta consiste nel fatto che si suggerisce un modello ibrido e trasversale, capace di coniugare l'immediatezza e la rapidità del digitale con modelli di lettura, di pensiero e di apprendimento di tipo lento e profondo (Kahneman, 2017). Una soluzione di questo tipo è supportata da conferme disponibili su diversi fronti. In campo psicopedagogico sono gli studi vygotskijani a riportare in termini analogici l'ipotesi di Wolf: come pensiero e linguaggio progrediscono in maniera indipendente, incrociandosi sempre più nelle curve di sviluppo (Vygotskij, 1966, p. 53), la dimensione alfabetica si affina in modo separato e distinto da quella stimolata dai dispositivi digitali, fino a farsi con essa comunicante e potenzialmente integrata nel momento in cui il livello di competenza raggiunto in entrambi i fronti risulti sufficientemente adeguato. In secondo luogo, questo metodo – che nella sua specificità teorica si basa sull'integrazione – credo possa essere rinvenuto storicamente in forme di trasmissione culturale e di apprendimento lasciate fino ad oggi tra loro distanti. L'approccio topologico, centrato sullo sguardo, sulla vista e su risposte adattive nei confronti di immagini, è certamente ciò che caratterizza l'educazione digitale odierna, ma nella storia della cultura ha accompagnato forme di apprendimento elementare e popolari. Faccio riferimento, per esempio, al ruolo giocato dall'arte sacra, alle rappresentazioni delle vite dei santi come modelli etici di virtù civile e sociale, da cui coloro che non potevano avere accesso all'alfabetizzazione imparavano in maniera intuitiva e immediata le diverse forme della *Caritas* cristiana²⁸.

27 Quali la necessità di approfondire il campo delle ricerche sull'impatto cognitivo di testi stampati e digitali, l'urgenza di una formazione degli insegnanti più inerente questo specifico problema centrale nell'apprendimento, e il divario di accessibilità e fruibilità di strumenti a livello sociale. (Wolf, 2018, pp. 166-171).

28 “Fu così che le mura stesse diventarono ‘parlanti’, per mezzo dei cicli pittorici, formanti la cosiddetta “Bibbia dei poveri”. Infatti, i poveri, che non sapevano leggere e non pos-

D'altro canto l'apprendimento di tipo alfabetico (pensato fino alla tarda modernità per le élite) è stato nel corso dei secoli interpretato secondo le formule dell'*ars legendi*, la lettura erudita rigorosamente estensiva, che necessitava di tempi funzionale all'*ars excerpenti*²⁹, la prassi della redazione di quaderni di estratti usati per comporre nuovi testi secondo un processo circolare e riflessivo. Un'arte condivisa nella modernità da molti studiosi europei, come Montesquieu, J.J. Winckelmann, J.G. Hamann, G.C. Lichtenberg, J.G. Herder, J.J.W. Heinse, L.-S. Mercier, G.W.F. Hegel, Rosmini e Leopardi³⁰. In questo modo i processi di interpretazione, riflessione e rielaborazione scritta venivano combinati in un metodo di studio che consentiva di ricordare di più e in modo molto più ordinato, liberando gli studiosi dall'ossessione dell'apprendimento mnemonico e affidandosi ad una memoria secondaria. La proposta di Wolf non farebbe altro che integrare forme di educazione e di apprendimento storicamente consolidate, aggiungendo l'interattività del digitale. In terzo luogo, da un punto di vista psicologico, la proposta della bi-alfabetizzazione trova solidità epistemologica nella teoria del doppio codice di Paivio (1986), secondo cui la memoria a lungo termine si baserebbe su due meccanismi autonomi e interconnessi di codifica, il verbale e l'immaginario: il primo specializzato per trattare le informazioni di tipo linguistico, il secondo atto a elaborare stimoli non linguistici. L'uso interconnesso dei due meccanismi avrebbe un effetto additivo, facilitando i processi di memorizzazione; fotografie di volti accompagnate da informazioni verbali riguardanti le persone rappresentate porterebbero infatti a un riconoscimento migliore (Paivio, 1991, pp. 255-287). Così anche il digitale potrebbe accompagnare forme di conoscenza scritta, favorendo i processi di memorizzazione (Wolf, 2018, pp. 164-165). Su queste basi l'integrazione dell'approccio topologico e alfabetico danno luogo all'ibridazione nei processi dell'apprendimento, salvaguardando l'istruzione alfabetica che mette capo a un pensiero analitico-narrativo e integrandola con un'educazione sensoriale che attiva logiche spaziali, favorisce il pensiero intuitivo e attiva processi di condivisione e di co-costruzione. Così facendo è possibile interpretare l'integrazione dei dispositivi digitali all'interno della scuola non secondo una prospettiva di rischio, ma valoriz-

sedevano libri, capivano benissimo il linguaggio figurato dell'arte, come un bambino sa interpretare i moderni 'fumetti'" (Bargellini, 1968, p. 74; Barbero, Frugoni, 1999).

29 La combinazione di lettura e scrittura è una prassi erudita che risale all'antichità e che è stata posta al centro degli studi umanistici e rinascimentali. Attraverso la pedagogia gesuitica e l'erudizione tedesca essa giunge fino all'inizio dell'Ottocento, dove viene sottoposta ad un processo allo stesso tempo di recupero e di sovversione (Cevolini, 2006, pp. 81-130).

30 Una sorta di database personale, di memoria esterna, facilmente reperibile. Cfr., tra gli altri, Décultot (2003, 2014) e Cevolini (2006, 2016).

zando le opportunità che le attività didattiche possono trarre da una relazione stabile tra studenti, docenti e tecnologie in forme di apprendimento ibride, plurali e capaci di coniugare il formale e l'informale³¹, passando così da una didattica (emergenziale) a distanza a una didattica aumentata digitalmente.

5. Di tempo e risonanza: conclusioni ampie per la scuola che verrà

Costruire un cervello bi-alfabetizzato riconduce l'obiettivo di imparare ad imparare – al di là delle specifiche competenze alfabetiche e di interazione con il digitale (*reading and media literacy*) – all'interno di un orizzonte meta-riflessivo, in cui l'importanza dell'apprendimento non risiede esclusivamente nell'abilità appresa o nell'attività che si è svolta, ma nell'assegnazione di tempo per investigare i propri processi cognitivi. La scuola così acquisirebbe il ruolo di guida meta-riflessiva³², offrendo supporto agli studenti nella costruzione di un metodo di studio sempre più consapevole e personalizzato. In questo modo la lettura profonda sarebbe salvaguardata, permettendo al contempo di favorire quei processi di memorizzazione oggi sempre più indeboliti e fragili senza perdere l'immediatezza offerta dagli stimoli dei dispositivi digitali. Per fare questo, occorre in ultima analisi riappropriarsi di un rapporto equilibrato con il tempo. Ciò vale in particolare per tutti quei processi di apprendimento, educativi e formativi che trovano nella scuola uno spazio di vita principe e che richiedono – per acquisire significatività – tempi distesi. In questa direzione la distinzione proposta da Benjamin e recuperata da Rosa (2015, pp. 159-165) tra *Erlebnis* ed *Erfaehrung* rappresenta un tentativo contemporaneo³³ di recuperare una differenza qualitativa del tempo: se con il primo termine si allude a un tempo esperienziale oggettivo, che nella società odierna è sempre più frammentato ed episodico, con il secondo si allude a un tempo soggettivo, a un vissuto personale, che può ergersi dalla catena delle sequenze temporali per diven-

31 Da un punto di vista didattico, il riferimento è alle logiche del terzo spazio (Gutiérrez, 2008; Potter, McDougall, 2017), vale a dire zone collettive di sviluppo prossimale, in cui lo sviluppo di competenze è posto in relazione agli altri, facendo degli apprendimenti una forma di sviluppo sociale. Tale logica è rappresentata dagli studi sui processi di *microlearning* e dagli Episodi di Apprendimento situato (Rivoltella, 2013; Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 127-148).

32 Guidare queste giovani menti può essere la sfida primaria degli educatori nell'era digitale (Weigel, Gardner, 2009, p. 39).

33 All'interno di una tradizione teoretica di riflessione sul tempo che da Agostino porta, tra gli altri, a Bergson e a Heidegger, in cui si mettono in risalto gli attributi del tempo (Taroni, 2012).

tare ricordo. In questo modo la percezione di essere costantemente alienati e non sincronizzati con un mondo accelerato³⁴ lascia spazio alla nozione di risonanza, che mette in relazione e quindi in ascolto costante sè stessi con il mondo circostante (nelle forme culturali e comunicative). All'inizio di questo contributo eravamo partiti dal senso ambivalente di accelerazione e sospensione temporale che la pandemia aveva generato a livello soggettivo e anche nel sistema scolastico, con la rapsodica didattica a distanza. In queste ultime righe si rimarca come la scuola del futuro – e con essa le capacità di lettura e di memorizzazione, basi di ogni esperienza d'apprendimento – abbia bisogno nell'inevitabile tensione verso la digitalizzazione di recuperare tempi di risonanza, di contemplazione, di metariflessione, offrendo un'educazione *del* tempo che sappia creare quegli spazi di relazionalità e di condivisione che permettano di comprendersi e di conoscere in maniera realmente significativa (Rivoltella, 2020).

Nota bibliografica

- Baddeley A.D., Hitch G.J.L (1974). Working memory. *Q J Exp Psychol*, 18 (4), 302-309.
- Barbero A., Frugoni C. (1999). *Medioevo. Storia di voci, racconto di immagini*. Roma-Bari: Laterza.
- Bargellini P. (1968). *Vedere e capire Firenze*. Firenze: Arnaud.
- Baron N. (2014). *Words onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford: Oxford UP.
- Benjamin W. (2014) *Angelus Novus*. Torino: Einaudi.
- Ben Hamid K. (2016). Cyborg vs Inforg: quel modèle d'évolution humaine dans la société de l'information? *Sociétés*, 131, 87-95.
- Bers M.U., Resnick M. (2015). *The official Scratch Jr Book: Help your Kids learn to code*. San Francisco: No Starch Press.
- Bialystok E., Craik F.I.M., Green D.W., Gollan T.H. (2009). Bilingual Minds. *Psychological Science in the public interest*, 3, 89-129.
- Bianchi M.E., Rossi V., Sini B. (2016). *Quando comprendere è difficile*. Torino: Lattes.
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale*. Milano: Meltemi.
- Brandimonte M.A. (2004). *Sistemi di memoria*. Bologna: Il Mulino.
- Carr N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Castells M. (2014). *La nascita della società in rete*. Milano: Univ. Bocconi Ed. (Edizione originale pubblicata 2009).

34 Un mondo che genera come effetti patogeni i fenomeni endemici di depressione e di *burn out*, sempre più in crescita nella società contemporanea e anche tra gli insegnanti (Rosa, 2020, p. 20).

- CENSIS (2018). 15° Rapporto sulla comunicazione. *I media digitali e la fine dello star system*. Milano: FrancoAngeli.
- Cevolini A. (2006). *De arte excerpenti. Imparare a dimenticare nella modernità*. Firenze: Olschki.
- Cevolini A. (Ed.) (2016). *Forgetting Machines: Knowledge Management Evolution in Early Modern Europe*. Leiden-Boston: Brill.
- Chiappetta Cajola L. (2017). Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 2, 31-42.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, meta cognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Décultot É. (ed.) (2003). *Lire, copier, écrire. Les bibliothèques manuscrites et leurs usages au XVIII^e siècle*. Paris: CNRS.
- Décultot É. (2014). *Lesen, Kopieren, Schreiben. Leseund Exzerpierenkunst in der europäischen Literatur des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Ripperger & Kremers.
- Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Durgunoglu A.Y., Goldenberg C. (eds.) (2001). *Language and Literacy Development in Bilingual settings*. New York: Guilford Press.
- Fidler R. (2000). *Mediamorfosi*. Milano: Guerini (Edizione originale pubblicata 1997).
- Fishman B., Dede C. (2016). Teaching and Technology: new tools for new times. In D.H. Gitomer, C.A. Bell (eds.), *Handbook of research on Teaching* (pp. 1269-1334). Washington: American Educational Research Ass.
- Floridi L. (2010). *Information: a very short introduction*. Oxford: Oxford UP.
- Floridi L. (ed.) (2015). *The Onlife manifesto*. London: Springer.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2014).
- Gutiérrez K.D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 2, 148-164.
- Haraway D. (2018). *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Kanheman D. (2017). *Pensieri lenti e veloci*, Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 2011).
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social: an introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford UP.
- Law J. (2008). Actor Network Theory and material semiotics. In B.S. Turner, (ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory, 3rd Edition* (pp. 141-158). Oxford: Wiley Blackwell Publ.
- Levitin D. (2014). *The organized Mind*, New York: Dutton.
- Lubbé H. (2009). The contraction of the Present. In H. Rosa, W. Sheurman, *High Speed society. Social acceleration, power and modernity* (pp. 159-178). Pennsylvania UP.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice Fiorentina.
- Miller G.A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. *Psychological Review*, 2, 81-97.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2014).

- Morris R., Tarassenko L., Kenward M. (eds.) (2006). *Cognitive Systems - Information Processing Meets Brain Science* (pp. 189-260). London: Elsevier.
- Novak J. (2001). *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 1996).
- Ong W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1982).
- Paivio A. (1986). *Mental Representations. A Dual Coding Approach*. New York: Oxford UP.
- Paivio A. (1991). Dual coding theory: retrospect and current status. *Canadian journal of Psychology*, 3, 255-287.
- Pellerey M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come “abiti”: principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, 2, 479-497.
- Piras, M. (2020), La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza, *Il Mulino. Rivista di cultura e di politica*, 2, 250-257.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli Episodi di apprendimento situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C. (2020). *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*. Brescia: Scholé.
- Roncaglia G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Roma-Bari: Laterza.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 2010).
- Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza*. Brescia: Scholé, (Edizione originale pubblicata 2016).
- Ross A. (2017). *Il nostro futuro. Come affrontare il mondo dei prossimi vent'anni*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 2016).
- Sperling G. (1967). Successive approximations to a model for short term memory. *Acta Psychologica*, 27, 285-292.
- Taroni P. (2012). *Filosofie del tempo. Il concetto di tempo nella storia del pensiero occidentale*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ulin D.L. (2010). *The Lost art of Reading*. Seattle: Sasquatch Books.
- Vidal G. (2003). *Il canarino e la miniera*. Roma: Fazi.
- Vygotskij L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera (Edizione originale pubblicata 1934).
- Wandell B.A., Yeatman J.D. (2013). Biological development of Reading circuits. *Current Opinion in Neurobiology*, 2, 261-268.
- Weigel M., Gardner H. (2009). The best of both Literacies, *Educational Leadership*, 66, 38-41.
- Wolf M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita & Pensiero (Edizione originale pubblicata 2007).

Wolf M. (2018). *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano: Vita e Pensiero (Edizione originale pubblicata 2018).

Pubblicazioni sul Web

- AGID, Agenzia per l'Italia digitale, Conservazione. In: <https://www.agid.gov.it/it/piattaforme/conservazione> (ultima consultazione: 30/7/2020).
- CENSIS (2020). Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi. In: <https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eeeb90b0d76.pdf> (ultima consultazione: 28/7/2020).
- Delors J. (1996). Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (ultima consultazione: 15/7/2020).
- ISTAT (2010). Lettura di libri in Italia. In: <https://www.istat.it/it/archivio/4921> (ultima consultazione: 25/7/2020).
- ISTAT (2019). La produzione e lettura di libri in Italia. In: <https://www.istat.it/it/archivio/236320> (ultima consultazione: 25/7/2020).
- Lyman P, Varian H.R. (2003) How much information? In: <http://groups.ischool.berkeley.edu/archive/how-much-info-2003/>. (ultima consultazione: 28/7/2020).
- MIUR (2018). Educazione civica digitale. In: https://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/ECD/ECD-sillabo.pdf (ultima consultazione: 15/7/2020).
- OCSE-PISA (2019), Results from Pisa 2018, Italy. In: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf (ultima consultazione: 18/7/2020).
- Raccomandazioni 2006/962/CE - Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (ultima consultazione: 31/7/2020).
- Raccomandazione 2018/C 189/01 - Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=FR> (ultima consultazione: 29/7/2020).
- Repubblica (30/5/2019): https://www.repubblica.it/tecnologia/2019/05/30/news/l_intelligenza_artificiale_sfida_l_uomo_anche_ai_videogiochi-22757-7839/?refresh_ce
- SIRD (2020). Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. In: https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf. (ultima consultazione: 29/7/2020).
- WBE, World Bank Education (2020) Simulating the potential impacts of Covid-19 School Closures on Schooling and Learning outcomes: a set of global estimates. In: <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>. (ultima consultazione: 25/7/2020).
- WE ARE SOCIAL, *Digital Report 2020*. In: <https://wearesocial.com/digital-2020> (ultima consultazione: 26/7/2020).

L'educazione "a distanza".

Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei"

Distance education.

An experience that promotes the formative change of educators and teachers in contexts regarding children up to six years

Lilia Bottigli

Psicologa, psicoterapeuta

Elena Falaschi

Università degli Studi di Firenze

Starting from an analysis of the childhood condition in the pandemic period, in reference to the current pedagogical debate and to the most recent legal and regulatory framework, this paper offers a reflection about the necessary, inevitable change that involved educators and teachers of the municipal educational contexts for children within an age from zero to six years of Livorno during the lockdown period. To promote resilience processes supporting professional development, a specific training course has been created. The qualitative analysis of the self-reports collected – about the personal and professional experiences of educators and teachers – allowed to identify and give back five significant areas of reflection for re-thinking education during and after the Coronavirus pandemic.

Keywords

distance education, relational bonds, pandemic period, educational contexts from zero to six years, change

Partendo da un'analisi della condizione infantile nel periodo pandemico, alla luce dell'attuale dibattito pedagogico e del più recente quadro ordinamentale, il presente contributo intende offrire una riflessione in merito al necessario, inevitabile cambiamento che ha coinvolto le educatrici e le insegnanti dei servizi comunali "zerosei" di Livorno nel periodo del lockdown. Per promuovere i processi di resilienza a sostegno dell'evoluzione professionale, è stato realizzato uno specifico percorso di accompagnamento formativo. L'analisi qualitativa delle testimonianze raccolte – circa i vissuti personali e professionali delle educatrici e delle insegnanti – ha permesso di individuare e restituire cinque significativi ambiti di riflessione per ri-pensare l'educazione e la formazione durante e oltre la pandemia.

Parole chiave

educazione a distanza, legami relazionali, pandemia, contesti educativi "zerosei", cambiamento

Attribuzioni: Lilia Bottigli è autrice del paragrafo 1, Elena Falaschi del paragrafo 2.

1. L'educazione dell'infanzia nella pandemia tra interruzioni e legami a distanza

L'interruzione della frequenza del Nido e della Scuola dell'infanzia

All'inizio del mese di marzo 2020, trecentomila bambini¹ che, in Italia, frequentavano un servizio educativo per la prima infanzia hanno interrotto bruscamente, senza gradualità e senza preavviso la frequenza, ovvero le relazioni e i legami peraltro non da molto tempo attivati o riattivati; se, alla luce della più recente normativa (L. 2015, n. 105 e D.Lgs. 2017, n. 65) assumiamo la prospettiva “zerosei”, diventano quasi due milioni i bambini che hanno improvvisamente perduto un importante contesto di appartenenza identitaria.

L'importanza dei primi anni di vita nella formazione della persona – oggetto di un'ampia letteratura che si estende dalla psicoanalisi alle teorie dell'attaccamento, alla psicologia dello sviluppo, alle neuroscienze – trova spazio anche in documenti² che sollecitano la diffusione di servizi per l'infanzia di qualità, proprio a partire dal riconoscimento dello “zerosei” come fase della vita in cui il cervello presenta maggiore plasticità, duttilità e modificabilità. Quanto più in questa fase di intenso sviluppo, che pone le basi per l'apprendimento permanente, si strutturano le competenze di base (che nella società complessa sono maggiormente importanti del sapere specialistico) tanto più la persona sarà successivamente in grado di attivare – consapevolmente e responsabilmente – adeguate e contestualizzate strategie di gestione delle competenze acquisite e di implementazione delle conoscenze.

Per la Commissione Europea,

l'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC) costituisce la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità [...], con conseguente diminuzione del rischio dell'abbandono scolastico precoce [...], e consentirà inoltre di ridurre i costi per la società in termini di spreco di talenti e spesa pubblica nei sistemi sociale, sanitario e persino giudiziario (Commissione Europea, 2011, p. 2).

Le affermazioni della Commissione ricordano che i processi formativi si concretizzano, soprattutto nell'infanzia, in contesti sociali e culturali;

- 1 Si usa “i bambini” per indicare sia le bambine sia i bambini e “gli educatori” e “gli insegnanti” per indicare il personale educativo che opera all'interno dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia di entrambi i generi.
- 2 Cfr. tra gli altri, Lazzari 2016 e Organizzazione Mondiale della Sanità 2020.

sono essi stessi un processo sociale al quale partecipano, oltre agli adulti, anche i bambini in grado di attivare, fin da piccolissimi, interazione, dialogo e co-costruzione di conoscenze. Il Nido e la Scuola dell'infanzia si sono dimostrati luoghi privilegiati per l'attivazione di tali processi perché sia le *rou-tines* che le esperienze ludiche e le cosiddette attività didattiche si svolgono in piccolo gruppo (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991), dimensione che meglio consente a ogni bambino di esprimersi e, nello stesso tempo, di essere sollecitato da ogni altro a sperimentare altre modalità di approccio e a esplorare la zona prossimale di sviluppo (Vygotskij, 1987).

I bambini non hanno potuto assimilare l'interruzione della frequenza imposta dal *lockdown* a un periodo di vacanza perché sono mancati i rituali – necessari affinché loro che vivono il “qui ed ora” possano pensare a “ciò che accadrà” – per creare la pausa e introdurre il cambiamento; hanno vissuto una sottrazione che, inoltre, ha coinciso con il rarefarsi delle relazioni (perlomeno di vicinanza) con le reti parentali e amicali – all'interno delle quali i bambini trascorrevano il tempo extra Nido/Scuola dell'infanzia – che ha caratterizzato, per tutti, il confinamento nelle abitazioni.

In aggiunta, le misure per la prevenzione del contagio hanno determinato, se non l'annullamento, comunque la limitazione dei contatti corporei (bisogna stare a distanza, non ci si può abbracciare, toccare ecc.) che, per i bambini, sono invece un canale importante dell'affettività.

Con il *lockdown* – in un clima emotivamente caratterizzato dal comprensibile stato di allarme dei genitori e dei familiari – il tempo e lo spazio, primi organizzatori delle esperienze infantili, hanno mutato repentinamente il loro significato; il cambiamento improvviso e la perdita di tranquillità dell'ambiente, degli adulti significativi, possono aver creato nella vita quotidiana dei bambini una perturbazione rilevante per la sicurezza di base e per i processi di sviluppo delle autonomie e delle competenze.

Secondo l'indagine sull'impatto psicologico della pandemia nelle famiglie promossa dall'IRCCS dell'Istituto Giannina Gaslini di Genova a giugno 2020, il 65% dei bambini di età inferiore ai 6 anni monitorati durante il *lockdown* ha manifestato irritabilità, ansia (inquietudine, ansia da separazione), disturbi del sonno (difficoltà ad addormentarsi e a svegliarsi, alterazione dei ritmi), problemi comportamentali, aggressività e regressioni.

Insieme ai bambini hanno vissuto l'isolamento le loro famiglie, che hanno dovuto riorganizzarsi velocemente per la totale gestione della vita quotidiana, cura educativa dei figli compresa.

Nella ricerca sulle famiglie al tempo del Covid-19, condotta dalla Società *Human Highway* in collaborazione con l'Università Cattolica di Milano (De Carli, 2020), è stato coinvolto un campione rappresentativo di tremila famiglie italiane chiedendo loro “come state?”. Oltre il 60% ha dichiarato forte stress per motivazioni riconducibili alle preoccupazioni per la salute

(85%) e per il lavoro (69%), alla difficoltà di conciliare *smartworking* e cura dei figli (36%), alla prevista diminuzione delle entrate (45%).

Le famiglie con figli piccoli dichiarano livelli di *stress* maggiori presentandosi quindi più “a rischio” delle altre.

Maggiori e aggiuntivi disagi hanno gravato (e gravano) sulle famiglie più fragili: quelle in povertà economica e/o educativa, quelle socialmente escluse o temporaneamente escluse dai servizi di assistenza, quelle in cui sono presenti disabili o gravi patologie le cui condizioni di vita quotidiana sono state peggiorate dalle misure restrittive.

Gloor segnala che nella conferenza stampa del 25 marzo 2020, sul piano della risposta umanitaria alla pandemia, Henrietta Fore, Direttrice generale dell’UNICEF, ha espresso forte preoccupazione per i bambini che

sono le vittime nascoste di questa pandemia [che] pone i genitori di fronte a sfide organizzative, finanziarie e strutturali. [...] Nell’emergenza che stiamo vivendo, le violenze domestiche e sessuali, il cyberbullismo e gli abusi online sono rischi supplementari ai quali è esposta l’infanzia. [...] In situazioni di tensione, i bambini sono i più esposti e vulnerabili, si sentono sopraffatti, insicuri e abbandonati a se stessi (Gloor, 2020).

La Direttrice generale dell’UNICEF ha sottolineato inoltre che

da precedenti emergenze sanitarie, sappiamo che quando le scuole chiudono, i posti di lavoro vengono a mancare e la libertà di spostamento viene limitata i minori sono maggiormente esposti al rischio di sfruttamento, violenze e abusi (Gloor, 2020).

L’isolamento sofferto da bambini e famiglie è stato ulteriormente appesantito dall’incertezza sulla riapertura di Nidi e Scuole dell’infanzia dal settembre 2020 con la regolamentazione approvata dal Ministero dell’Istruzione con il cosiddetto “Piano scuola 2020/21” (D.M. 2020, n. 39) e con il “Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia” (D.M. 2020, n. 80).

I bambini (insieme ai ragazzi delle scuole di ogni ordine e grado) sono gli ultimi a riconquistare la dimensione comunitaria garantita da Nidi e Scuole dell’infanzia la cui riapertura in sicurezza non è stata considerata una priorità ancorché gli uni e le altre siano riconosciuti/riconosciute dalla Commissione Europea (2013) un investimento sociale volto a limitare, grazie a un intervento precoce, le disuguaglianze e le difficoltà di cui soffrono i minori svantaggiati.

Così mentre, pur tra le molte difficoltà, si è pianificata la ripresa (in si-

curezza) delle attività produttive, commerciali, sportive e ricreative e dei trasporti, non si è in parallelo pianificata la ripresa (in sicurezza) dei principali *luoghi di socializzazione culturale* (Bruner, 1992) dei bambini come persone – soggetti di diritto – non solo figli, oggetto di “guardiania suppletiva” dei genitori al lavoro.

I Legami Educativi A Distanza

L'educazione al Nido e alla Scuola dell'infanzia è stata finora caratterizzata da condivisione “in presenza” di spazi, tempi, esperienze, scoperte, emozioni; da una relazionalità sviluppata, in modo significativo, tramite il contatto e la comunicazione corporea. Eppure quando la pandemia ha impedito la prossimità fisica i servizi educativi e le scuole dell'infanzia hanno dovuto adeguarsi con una soluzione di emergenza definita “Didattica a Distanza” (DaD) che ha consentito di riallacciare e mantenere contatti e rapporti utilizzando le tecnologie dell'informazione e della comunicazione *online*.

Per lo “zerosei” la Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (istituita, presso il Ministero dell'Istruzione, dal D.Lgs. 2017, n. 65) ha “sostituito” la DaD con i LEAD (Legami Educativi A Distanza) per sottolineare che

esigenza primaria, in questo inedito contesto, [è] ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura (Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei, 2020, p. 2).

Sottolineare, anche nella definizione, il legame, la relazione, certamente aiuta a non dimenticare che il confinamento casalingo dei bambini investe prima di tutto l'ambito psicologico e quello sociale, e non può essere ridotto alla scolarità; che educatori e insegnanti sono – ancora di più nello “zerosei” – facilitatori di processi, non trasmettitori di contenuti; che – soprattutto “a distanza” – non ha senso mirare alla *performance* (per esempio, con elenchi di giochi e/o di esercizi da fare, con schede da colorare o compilare, inevitabilmente con i genitori), ma occorre, piuttosto, creare spazi/momenti virtuali di incontro, di intimità e di condivisione inviando messaggi personali per dire “come sto” e “che cosa faccio”, per chiedere “come stai?” (“*come sta il tuo orsacchiotto? come stanno i tuoi dinosauri? come sta il tuo amico immaginario? ...*”) e “che cosa fai?” (per esempio, “*continui a impegnarti per vestirti da solo? per allacciarti le scarpe da solo? a che punto sei arrivato della storia di...?*”), affinché ogni bambino possa sapere/comprendere che le per-

sone che non può contattare fisicamente pensano a lui e aspettano di poterlo incontrare e che lo stesso – pensarle – può fare lui, mantenendo così il senso di appartenenza alla comunità-Nido/Scuola dell'infanzia.

Le telefonate e le videochiamate, come il reciproco invio di video e le conversazioni in *chat* per singoli bambini e/o per piccoli gruppi con cui, nel *lockdown*, si è cercato di mantenere/sviluppare i LEAD, hanno inoltre creato brevi *routine* per bambini a cui la chiusura di Nidi e Scuole dell'infanzia ha improvvisamente sottratto rassicuranti rituali quotidiani strutturanti il tempo esponendoli così, potenzialmente, all'assenza di confini e limiti, di regole e vincoli.

Mantenere la relazione con i bambini ha significato mantenerla anche con i genitori, con l'intera famiglia bisognosa come il bambino di "cura educativa".

Durante il *lockdown*, i genitori – come è compito degli adulti fare, soprattutto nelle situazioni difficili – hanno dovuto contrastare il (comprensibile) bisogno di negare una realtà che ha, per tutti, drammaticamente invaso la vita quotidiana suscitando le emozioni più difficili da contattare: paura dell'ignoto, angoscia della malattia e della morte; hanno dovuto, per primi, tollerare e governare queste emozioni e, nello stesso tempo, hanno dovuto trovare parole e modalità – accettabili, comprensibili per la mente infantile – per aiutare i bambini, per difenderli dal contagio ma anche dall'angoscia del contagio, modulando e dosando, nella comunicazione, il carico emotivo alla stessa inevitabilmente associato.

Non è stato facile, per le famiglie, parlare ai bambini del Coronavirus e spiegare loro perché bisogna stare a distanza. Gli educatori del Nido hanno potuto suggerire come, ai più piccoli, si potesse dire che il virus "è come un *microbo*", una parola che conoscono o che può essere loro spiegata perché collegata a situazioni che hanno esperito, in cui gli adulti hanno detto "non toccare, è sporco", "non si deve toccare lo sporco perché pieno di microbi"; hanno potuto suggerire come si potesse spiegare che "un *microbo* vola e può saltare da una persona all'altra" e che, per questo, è meglio stare a distanza.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno potuto suggerire come, ai bambini più grandi che hanno sviluppato una prima conoscenza della realtà, si potessero dare semplici spiegazioni scientifiche sul virus (magari utilizzando un video) e chiarire il senso, per sé e per gli altri, dei comportamenti da adottare.

Per tutti i bambini, gli educatori e gli insegnanti hanno potuto aiutare i genitori a "filtrare", nella comunicazione, la paura del contagio, a rifuggire un eccessivo controllo ansioso (per esempio, il bambino sempre con sé, anche nel lettone...), a "inventarsi" modalità di vicinanza giocosa che potessero restituire/potenziare il calore affettivo che l'ansia fa disperdere, che potessero ridurre l'insicurezza e la mancanza dei coetanei.

Nell'esperienza livornese riportata nei paragrafi che seguono, dalle restituzioni delle educatrici e delle insegnanti emerge che la “distanza agita” ha “caricato” (nel duplice senso del “peso” di un “compito aggiuntivo” e del “dare forza” psichica con ripercussioni positive sullo stato emotivo dei bambini) i genitori – le famiglie – che hanno mostrato grande capacità di adattamento e grande creatività nel trovare strumenti e modalità per vivere insieme, grandi e piccoli, nel confinamento del *lockdown* cucinando, leggendo, raccontando, riscoprendo vecchi giochi e inventandone di nuovi.

I gruppi educativi e docenti che si sono impegnati a mantenere, attraverso gli strumenti informatici, un contatto significativo con bambini e famiglie non solo hanno dato continuità alla relazione educativa creando un ponte virtuale tra il “prima”, il “durante” e (l'auspicabile) “dopo” Covid-19, ma hanno anche ostacolato il collasso della rete educativa dell'infanzia da cui non può prescindere la “ripartenza”.

Alla “ripartenza” (con, ancora, la forte necessità di contenere il rischio del contagio) dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia si sono pensierosamente rivolti tutti i professionisti dell'educazione, preoccupati per la nuova organizzazione attuativa dei documenti ministeriali, più rigida nella gestione degli spazi, dei tempi e dei gruppi dei bambini che, tutti “fissi” e separati, rischiano di diventare una “bolla” riduttiva dei processi di apertura all'altro e al sociale che il servizio educativo/la scuola dell'infanzia, per sua stessa natura, promuove/dovrebbe promuovere. Hanno preoccupato altresì la separazione e il distanziamento che hanno ridotto le possibilità di creare, tra genitori/famiglie, le reti che si nutrivano della e nella permanenza in ingresso/uscita (non più permessa ai genitori/familiari) e delle/nelle altre occasioni di condivisione (feste, incontri ecc., non più possibili), facendo nascere e crescere scambi e reciproco sostegno, ovvero facendo del servizio educativo/della scuola dell'infanzia un luogo di socialità, di integrazione sociale di cui oggi è ancor più sentito il bisogno.

Consapevoli che nessuno strumento tecnologico può surrogare la relazione educativa e l'interazione in presenza, educatori e insegnanti hanno tuttavia sperimentato che la tecnologia digitale, l'uso di piattaforme e di ogni altra strumentazione informatica rappresentano ulteriori possibilità che possono, oltre l'emergenza, integrarsi nella comunicazione pedagogica con i bambini e le famiglie, per esempio consentendo la realizzazione di incontri da remoto, con le singole famiglie e con piccoli gruppi di famiglie, per integrare la forzata riduzione oraria della permanenza di genitori e bambini insieme nel servizio educativo/nella scuola dell'infanzia.

Con la pandemia, educatrici e insegnanti hanno dovuto affrontare un “nuovo” ancora più nuovo del solito, più incerto e instabile e, comprensibilmente, anche “pauroso”. È difficile pensare la pandemia come “occasione per” ma è anche un dato di realtà che la stessa pandemia ha costretto a ri-

pensare e ripensarsi, a riorganizzare e riorganizzarsi; a provare a... risorgere dalle proprie ceneri come l'Araba Fenice, simbolo della resilienza, dell'abilità di rinascere più forti, coraggiosi e luminosi.

Il motto della Fenice è “dopo la morte torno ad alzarmi” e il suo mito narra che, quando sentiva sopraggiungere la morte, si ritirava in un luogo appartato e costruiva sulla cima di una quercia o di una palma un nido a forma di uovo in cui si adagiava lasciando che i raggi del sole l'incendiassero; dalle ceneri emergeva poi una piccola larva che i raggi solari facevano crescere rapidamente trasformandola, nell'arco di tre giorni, nella nuova Fenice che volava via giovane e potente.

Del legame tra la Fenice e gli esseri umani scrive Carl Gustav Jung, in *Simboli della trasformazione* (1952), paragonando la capacità di risorgere dalla morte alla possibilità – più modestamente umana – di rinascere dopo il fallimento, equiparando la risurrezione dalle ceneri alla ripartenza che la resilienza consente a tutti, nel quotidiano.

In prospettiva ecologica, sostenere il benessere sviluppando la resilienza, con la consapevolezza del suo collocarsi dentro un contesto ampio e complesso (Milani, Ius, 2010), è stato l'obiettivo del percorso di accompagnamento formativo che ha coinvolto le educatrici e le insegnanti dei servizi comunali “zerosei” di Livorno.

2. Una ricerca partecipativa: il cambiamento tras-formativo nei vissuti personali e professionali del personale educativo e docente dei servizi comunali “zerosei” di Livorno

Nella fase del *lockdown*, conseguente allo stato di emergenza del periodo pandemico, molti cambiamenti hanno “investito” la professionalità educativa e docente. Da un lato, problematiche legate ai vissuti soggettivi e intersoggettivi hanno coinvolto congiuntamente la dimensione personale e professionale, dall'altro il “*mismatch* delle competenze” – soprattutto quelle relative al “digitale” e alla comunicazione “*social*” – ha manifestato tutta la sua urgenza evidenziando molte zone di criticità.

L'analisi dei bisogni e le finalità

L'individuazione di tali problematiche ha sostenuto la motivazione a condurre un percorso di ricerca partecipativa che, durante la fase della chiusura dei servizi educativi e scolastici da marzo a giugno 2020 potesse rispondere a un concreto bisogno di “accompagnamento formativo” a sostegno del benessere personale e professionale delle educatrici e delle insegnanti e, al tempo stesso, permettesse di acquisire alcune chiavi di lettura relative al

cambiamento formativo e tras-formativo dei professionisti coinvolti, anche con lo scopo di far emergere paradigmi e dispositivi pedagogici utili allo sviluppo di politiche, ricerche e metodologie educative *post-pandemiche*.

I partecipanti

I partecipanti sono stati 140 educatrici/insegnanti operanti all'interno di 16 servizi educativi e scolastici "zerosei" del Comune di Livorno (nidi d'infanzia, scuole dell'infanzia, Centri "zerosei").

L'approccio metodologico

Al fine di esplorare le percezioni, le idee, le emozioni del personale coinvolto, così come gli aspetti di maggiore criticità e le risorse che ogni gruppo di lavoro stava attivando per la "gestione" professionale della fase di *lock-down*, è risultato utile impostare il percorso di indagine seguendo un approccio di tipo induttivo.

A questo proposito, la *Grounded Theory* ha costituito lo sfondo teorico di riferimento: partendo dall'analisi dei dati qualitativi raccolti durante gli incontri, la metodologia tipica della *Grounded Theory* ha permesso di generare una "teoria locale" proprio nel corso dell'analisi sul campo, sulla base degli elementi emersi di volta in volta, e di individuare, a partire dal punto di vista dei partecipanti, sistemi di significati condivisi e racchiusi in quello specifico contesto storico-sociale.

I tempi

Da marzo a giugno 2020 sono stati programmati 2 incontri (di 2 ore ciascuno) in modalità "a distanza", con i 16 gruppi di lavoro, ognuno formato da un minimo di 4 a un massimo di 12 partecipanti.

La documentazione (focus di analisi, materiali e strumenti)

I *focus* tematici che la ricercatrice ha proposto, partendo da due domande stimolo, sono stati: 1. "Io persona-Io professionista" e 2. "La cura critica". Grazie alla videoregistrazione di ogni incontro formativo è stato possibile condurre un'osservazione partecipante e registrare, attraverso note etnografiche, gli aspetti più importanti, le frasi maggiormente significative, i commenti rilevanti che sono emersi durante il confronto e la discussione. Al termine, raccogliendo i dati collezionati all'interno di protocolli sintetici, è stato realizzato un fascicolo documentale. L'analisi del materiale documentale – effettuata attraverso criteri di selezione e di raggruppamento succes-

sivamente esplicitati – ha permesso di giungere ad alcuni significativi risultati e interpretazioni relativamente ai due *focus* tematici: 1. “Io persona-Io professionista” e 2. “La cura critica”.

1. Focus tematico su: “Io persona-Io professionista”

Le educatrici e insegnanti dei servizi educativi e scolastici del Comune di Livorno hanno risposto al bisogno di mantenere i “legami a distanza”, anche a sostegno della propria professionalità, partecipando attivamente a tutti gli incontri periodici programmati. L'intervento di accompagnamento formativo era finalizzato innanzitutto alla reciproca accoglienza, per ascoltare, comprendere, sostenere, condividere le storie e i vissuti personali, le emozioni anche estreme, le difficoltà, i problemi, le incertezze.

Il primo *input* di riflessione che è stato loro presentato era: *In questi mesi di chiusura del servizio educativo/scolastico a causa dell'emergenza COVID-19, in quali momenti, in quali contesti, in quali attività “ritrovo” il mio benessere professionale?*

Per l'analisi dei contenuti delle testimonianze è stato utilizzato un tipo di codifica aperta: attraverso un processo costante di andata e ritorno dai dati registrati nei protocolli documentali, sono stati individuati concetti salienti, costanti e ricorrenti che, al termine, hanno permesso di fornire un'interpretazione dei vissuti personali e professionali dei partecipanti.

Dalle diverse testimonianze, sono emersi vissuti contraddittori che oscillavano tra il confinamento ristretto della dimensione fisica/corporea e la vastità sconfinata e insidiosa della presenza in “rete”, tra la nostalgia della fisicità degli spazi educativi, della naturalità dei ritmi temporali, della prosimità delle relazioni umane e la costante incertezza progettuale di un orizzonte futuro. Questa interpretazione è stata avvalorata dalla compresenza ricorsiva di molti concetti ambivalenti, quali ad esempio: ansia/curiosità,



resistenza/sfida, accettazione passiva/maggiori scambi e confronti, saturazione/creatività, scetticismo/autostima, sovraccarico cognitivo ed emotivo/entusiasmo per la novità, abuso delle nuove tecnologie/importanza delle competenze digitali, legami innaturali/maggiore coesione di gruppo.

Da questa prima analisi è emerso chiaramente quanto l'“impatto” con il *lockdown* abbia obbligatoriamente imposto il confronto con un necessario, immediato, indispensabile “cambiamento” dei modelli educativi tradizionali e con una nuova declinazione della professionalità docente.

Sappiamo che durante i processi di cambiamento all'interno di un'organizzazione si sviluppano diverse reazioni da parte del personale. Interagendo “a distanza” con i gruppi di lavoro dei servizi educativi e scolastici del Comune di Livorno, si è assistito ad una progressiva maturazione del *brainframe* degli educatori/insegnanti. La *Change Curve*, la curva di accettazione individuale del cambiamento, è un modello molto potente che può essere usato per interpretare le fasi di transizione personale durante un periodo caratterizzato da cambiamenti significativi nella propria attività professionale (Taplin, Clark, 2012).

Nella Fase 1, quando un cambiamento viene introdotto, si verifica una iniziale reazione di “negazione”, dal momento che vengono messe in discussione le certezze e le consuetudini che connotavano una situazione di sicurezza percepita.

La Fase 2 del processo di cambiamento in corso è caratterizzata da reazioni di “incertezza” e “resistenza”. Questi sentimenti e comportamenti di rifiuto, di opposizione, di rabbia sono molto delicati e rischiosi perché, se non vengono riconosciuti, legittimati e gestiti costruttivamente attraverso specifiche azioni di “accompagnamento formativo” individuale e collegiale, possono compromettere il successivo passaggio di crescita professionale.

Il cambiamento avrà successo con il passaggio alla Fase 3, quando il pessimismo e la resistenza lasciano il posto all'“accettazione” e all'“adattamento”, con lo sguardo rivolto alle possibilità future e non più a ciò che sembrava perduto.

Infine, nella Fase 4, le persone non solo accettano i cambiamenti, ma cominciano anche a dividerli e a incentivarli, ricostruendo migliori modalità di lavoro, creando nuove opportunità, scoprendo soluzioni più efficaci e vantaggiose. Solo quando i professionisti raggiungono questo stadio, l'organizzazione può davvero beneficiare del “miglioramento” dei risultati conseguenti al cambiamento.

I professionisti hanno compiuto un percorso evolutivo che rispecchia l'andamento della *Change Curve*. Da un iniziale atteggiamento di improvvisata “didattica emergenziale” (rimanendo ancorati ai modelli educativi conosciuti, cercando di replicare le dinamiche note e di restaurare i processi tradizionali) sono passati, gradualmente, all'adozione di comportamenti

educativi che appartengono maggiormente alla “pedagogia dell’emergenza” (accettando la “rete” come ulteriore agenzia educativa e rendendosi conto di dover necessariamente modificare e rimodulare costantemente il proprio agire educativo). La reazione al cambiamento è stata molto personale, sempre accompagnata da connotazioni emotive, spesso imprevedibile, ma con il costante richiamo dei soggetti all’importanza e al valore dell’appartenenza a uno specifico gruppo di lavoro.

Si riportano di seguito alcune frasi, estratte dai protocolli di registrazione, esemplificative del percorso di “curva” del cambiamento in relazione all’utilizzo delle nuove tecnologie per mantenere i “legami educativi a distanza”:

- Fase 1. Negazione

“Non si può continuare così! Oltre tutto diversi genitori riferiscono che hanno dei problemi nel gestire la didattica a distanza per via della connessione e anche perché non sono d’accordo con l’abuso delle tecnologie con bambini così piccoli”.

- Fase 2. Incertezza e resistenza

“Con la bambina che ha una disabilità sensoriale è sempre necessaria la collaborazione della madre, l’attenzione è deficitaria, è molto faticoso mantenere il contatto, anche con le due famiglie seguite dai servizi sociali”.

- Fase 3. Accettazione e adattamento

“Poi sono iniziate le videochiamate di gruppo e finalmente eccoli che dialogavano con noi, chi timido, chi emozionato e chi estroverso. Difficile resistere da abbracciarli tutti. Viene da toccare lo schermo, fare una carezza, un finto solletico...”.

- Fase 4. Miglioramento

“Questa situazione ha dato modo alla nostra creatività di inventare un nuovo modo per stare insieme e proporre contenuti significativi. Ci siamo lanciate in un terreno inesplorato con entusiasmo e timore, ma il confronto continuo tra noi ci ha dato molto conforto e slancio”.

Le educatrici e le insegnanti hanno confermato l’opportunità e la necessità di “stare dentro” ai processi formativi a sostegno della loro professionalità – personale e collettiva – soprattutto in un momento come quello pandemico, di grande criticità, in cui la richiesta di un cambiamento così radicale della pratica educativa avrebbe potuto presentare il rischio di una sorta di *drop out* professionale.

A questo proposito, è utile richiamare il pensiero di Jack Mezirow, il quale sostiene che la possibilità di realizzare apprendimenti trasformativi in età adulta scaturisce dalla possibilità di sviluppare un pensiero critico-riflessivo, non solo sui contenuti di un’esperienza ma anche e soprattutto sui

presupposti che guidano la costruzione della realtà e l'attribuzione di senso, cambiando il modo di agire e trasformando le prospettive: l'apprendimento trasformativo non si realizza nel momento in cui noi attribuiamo un vecchio significato a una nuova esperienza, ma quando “reinterpretiamo un'esperienza remota (o una nuova esperienza) in base a un nuovo set di aspettative: diamo quindi un nuovo significato e una nuova prospettiva a quell'esperienza” (Mezirow, 2016, p. 19).

2. Focus tematico su: “La cura critica”

“Oggi il soggetto si sa come fatalmente carico di sentimenti, di passioni, di emozioni, di affetti perché consapevole che lì sta buona parte della sua identità e lì si gioca quasi totalmente la sua vita di relazione” (Mariani, 2018, p. 10). La fase del *lockdown*, conseguente allo stato di emergenza del periodo pandemico, ha compromesso fortemente questi aspetti, minando alla base (anche) i preziosi legami che caratterizzano la relazione collegiale tra educatori/insegnanti.

Alcuni (ancora esigui) studi (Ranellucci, Bergey, 2020) hanno evidenziato che il rapido passaggio all'educazione *online*, in risposta alla pandemia Covid-19, focalizza ancora di più l'attenzione sulla necessità di un'educazione potenziata dal punto di vista motivazionale e di supporto emotivo.

Nell'ambito di un approccio critico all'idea e all'esperienza del “limite”, la “cura” dei legami educativi a distanza (con e tra i gruppi di lavoro dei servizi educativi “zerosei” del Comune di Livorno) è stata sostenuta attraverso gli incontri dedicati, con l'intenzione di mantenere “accesi” tutti i possibili *network* tra le 140 educatrici/insegnanti, per riconoscere e condividere i sentimenti e le emozioni, le ansie e le paure e per accompagnare, “con cura”, il loro processo di cambiamento personale e professionale. Infatti, alla base di questo impegno, nella teoria e nell'esercizio della pratica, vi è sempre stata la dimensione della cura, un fenomeno la cui essenza è la relazionalità (Mortari, 2006).

A questo scopo, durante gli incontri “a distanza” programmati, ogni partecipante è stata invitata a “leggere” l'attuale situazione problematica e a individuare alcune personali risorse, condividendo le proprie percezioni a partire da un secondo spunto di riflessione: *Quali comportamenti, quali strategie, quali attività, quale “cura” educativa riesco a mettere in atto per “reagire” costruttivamente?*

Nel rispetto della metodologia tipica della *Grounded Theory*, sono stati raccolti i dati significativi, desunti dalle testimonianze dei professionisti, e selezionati utilizzando come criterio di catalogazione l'affinità semantica-concettuale dei significati che le educatrici/insegnanti hanno riferito. Ope-

rando secondo questa metodologia di analisi, sono emerse cinque macro-categorie che costituiscono significativi ambiti di riflessione per ri-pensare l'educazione durante e oltre la pandemia: a. Il Sé personale e il Sé professionale nell'“impatto” con le nuove tecnologie; b. Il gruppo di lavoro e lo scambio professionale intergenerazionale; c. I comportamenti virtuali e virtuosi del personale educativo e docente; d. L'osservazione e “lo sguardo da lontano” mediato; e. L'educazione e il sostegno alla genitorialità “a distanza”.

Per ognuno di questi ambiti si riporta una lettura interpretativa e, a seguire, alcune frasi esemplificative rappresentative dell'approccio ermeneutico utilizzato.

a. Il Sé personale e il Sé professionale nell'“impatto” con le nuove tecnologie

In relazione a questo aspetto, si è verificata una enorme e repentina “impennata” nell'acquisizione di competenze tecnologiche e *social* da parte delle educatrici/insegnanti, derivante dall'imprescindibile bisogno di stabilire e mantenere i contatti (tra loro, con i bambini, con le famiglie). Questa condizione ha favorito il superamento di quei comportamenti di scetticismo e di “resistenza” che, spesso – precedentemente al periodo del *lockdown* – accompagnavano l'approccio educativo mediato dalle nuove tecnologie, oltre a un incremento della percezione di autostima e di *self-efficacy* professionale. Parallelamente è emersa, forte, la necessità di lavorare maggiormente sulla *Media Education* e sullo sviluppo del pensiero critico perché, con l'uso delle nuove tecnologie, emergono rischi enormi di innamoramento transitorio, di entusiasmo passeggero per la novità, così come quelli di accettazione passiva o di rifiuto da saturazione.

Una riflessione profonda ha riguardato anche i rischi dei messaggi impliciti che potrebbero “passare” nei genitori e nella società con l'uso esclusivo dell'educazione mediata: un libro letto o drammatizzato da un attore ha lo stesso (o più) valore di una canzoncina stonata cantata dall'educatrice? Depositare su una piattaforma le proposte educative (a volte scollegate tra loro e prive di “significati” condivisi) e suggerite ai genitori affinché possano realizzarle con i bambini significa che questo è il progetto educativo del nido e della scuola dell'infanzia? Sottolineare il valore dei tempi “ritrovati” dei genitori (spesso delle madri) con i figli significa che questo è il modello sociale/familiare/pedagogico cui aspirare?

- *“Le nuove tecnologie in questo periodo mi hanno creato sentimenti ambivalenti, curiosità e ansia allo stesso tempo e domande: funzionerà? I bambini come reagiranno? Mi affascina e al tempo stesso mi lasciano perplessa”.*
- *“Il limite più grande che ho sperimentato è quello verso me stessa,*

riuscire a mettermi in gioco in modo diverso perché a scuola posso 'prendere' dai bambini e 'restituire' di conseguenza, adesso no".

- *"Proprio in questo momento così surreale sono accaduti degli eventi che molto mi hanno fatto riflettere rispetto alla mia professionalità... fino a che punto viene riconosciuta? Possibile che per alcuni siamo sempre visti come un servizio assistenziale e non educativo?"*
- *"Trovo difficoltà a pensarmi come insegnante a casa nonostante abbia messo in campo tutte le strategie necessarie per attuare la didattica a distanza e mantenere un filo, un contatto con le famiglie e soprattutto con i miei bambini e le mie bambine. C'è poi una fusione totale tra la vita professionale e personale che mi preoccupa e non mi rende serena: sono sempre con il cellulare in mano per parlare confrontarmi con le colleghe, registro audio e video nei momenti più disparati, pianifico e programmo nel week end... ammesso che esista ancora il week end".*

b. Il gruppo di lavoro e lo scambio professionale intergenerazionale

Una maggiore coesione del gruppo di lavoro (sentito come l'unico luogo di benessere durante il periodo di isolamento) è stata riconosciuta ed espressa da tutte le educatrici/insegnanti che hanno riferito il verificarsi di maggiori scambi e confronti "solidali", centrati sulla condivisione delle stesse difficoltà e degli stessi timori.

Le educatrici/insegnanti hanno registrato miglioramenti nelle relazioni e nell'ascolto reciproco ed è emerso un significativo aumento di comportamenti resilienti, non solo da parte del singolo ma soprattutto da parte del gruppo di lavoro.

Inoltre, il riconoscimento delle competenze digitali, maggiormente possedute dalle colleghe "più giovani", ha favorito la diminuzione del *gap* professionale intergenerazionale, con il ribaltamento del ruolo di docente "esperto".

- *"Ritrovo il mio benessere nel confronto con le colleghe, nel riflettere sulle proposte di esperienze da rivolgere ai bambini, alle bambine, alle famiglie e mantenere la relazione quotidiana con loro. Riflettere su 'come accogliere' a distanza le famiglie in questo momento difficile di chiusura improvvisa, di brusca interruzione delle relazioni e continuare a mantenere una certa 'alleanza educativa'".*
- *"Senza altro la dimensione della 'cura' la ritrovo, l'ho cercata e ritrovata, nel confronto sistematico con le colleghe, nella progettazione didattica con loro, nella sua realizzazione pratica e nel feedback da parte dei bambini e delle famiglie".*
- *"All'inizio, quando i genitori ci restituivano le esperienze fatte con i bambini assomigliavano molto a 'lavorini', allora ci siamo confrontate e abbiamo inviato delle indicazioni spiegando i motivi e le motivazioni che stanno dietro ad un'esperienza".*

- *“C’è bisogno di formazione, sia a livello di riflessione (a cosa ci servono le nuove tecnologie e perché), sia a livello di praticità strumentale, di utilizzo della comunicazione social: il mezzo è il messaggio”.*

c. I comportamenti virtuali e virtuosi del personale educativo e docente

Solitamente i gruppi di lavoro hanno saputo fornire risposte educative efficaci, creative e di senso, sempre con lo scopo di mantenere viva la relazione e i legami con le diverse tipologie di famiglie e in relazione all’età dei bambini. In alcuni casi, ad esempio, si è reso necessario rimodulare costantemente le proposte educative sulla base dei bisogni espressi quotidianamente dai bambini e dai genitori, in altri casi è sembrato più opportuno seguire fedelmente la progettazione settimanale.

Molte sono state le riflessioni problematiche che hanno investito la professionalità educativa: l’accesso alle nuove tecnologie e le differenze sociali; i limiti nel concetto di “inclusione a distanza” (soprattutto nei confronti dei diversi bambini con disabilità e delle molte famiglie in situazione di svantaggio socio-economico); la differenza tra la *Media Education* e la Didattica A Distanza; i rischi nell’abuso delle nuove tecnologie; la difficoltà nel mantenimento dell’atteggiamento di stupore e di meraviglia dei bambini. A partire dalle problematiche, parallelamente sono state registrate anche molte risposte costruttive, espressione della graduale volontà di attivare risorse nuove e impensate.

- *“La Media Education non è la Didattica a Distanza ma sono due cose completamente diverse perché la Media Education è in presenza ed è inclusiva, la DAD no”.*
- *“Abbiamo utilizzato molto le videolettture create da noi perché hanno una valenza affettiva maggiore e i tutorial girati da noi per consigliare esperienze da fare con materiali facilmente reperibili e per evitare che la nostra presenza quotidiana diventasse una specie di telenovela”.*
- *“Il mio benessere professionale in questi mesi di chiusura del servizio educativo/scolastico l’ho trovato nel lavoro di ricerca, cura e riflessione sulla predisposizione di proposte che cercassero di rispondere al meglio ai bisogni dei/delle bambinile e dei genitori in questa complicata situazione”.*
- *“Reagire costruttivamente a questo difficile momento personale e professionale ha significato ‘trasformare’, rivedere, ripensare ciò che era il nostro lavoro, cercando però di mantenere centrale un aspetto, il contatto, la relazione, seppur attraverso l’immagine, lo schermo... Non poche sono state, e sono, le difficoltà incontrate ma abbiamo potuto testare davvero, purtroppo direi, il nostro ‘stato’ di resilienza”.*

d. L'osservazione e "lo sguardo da lontano" mediato

Una interessante riflessione emersa ha riguardato le nuove modalità di gestione della comunicazione mediata, caratterizzata da una drastica riduzione dei messaggi non verbali, dall'impiego di soli due sensi (la vista e l'udito), da un processamento innaturale delle informazioni (solo a carattere sequenziale), dal conseguente sovraccarico cognitivo ed emotivo. È così emerso un considerevole affaticamento per le molte ore di fronte ai *monitor* e il timore per l'incertezza delle modalità legate alla "ripartenza".

Le educatrici/insegnanti hanno rilevato anche alcune inattese opportunità: entrando virtualmente nelle case di ogni bambino, hanno potuto compiere una vera e propria – seppur mediata – osservazione naturalistica. La ricchezza dei dati provenienti da questa involontaria condizione osservativa ha spesso rimandato l'"idea di bambino" da parte dei loro genitori (reale o idealizzato, autonomo o iperprotetto ecc.) e dei conseguenti modelli educativi familiari. Anche in questo caso è stato opportuno sostenere il confronto critico sui rischi e sulle opportunità dello "sconfinamento", tanto virtuale quanto effettivo.

Lo "sconfinamento" è avvenuto anche al contrario, includendo uno "sguardo da lontano" da parte dei genitori e delle famiglie nell'osservare le attività e i comportamenti delle educatrici/insegnanti, che hanno riferito un iniziale imbarazzo nel "recitare" davanti alla *webcam* (soprattutto pensando al "pubblico" a distanza che includeva non solo i bambini) e l'acquisizione di una graduale dimestichezza, con il conseguente superamento delle ansie e dei timori.

- *"Abbiamo cercato di tenere vivo il filo di connessione tra le 'case' di Livorno, perché i bambini ci facevano vedere tutto: la loro cameretta, la loro casa... Entrare nelle loro case, nelle loro camere ci ha permesso di compiere molte osservazioni ed è stata una grande crescita per me e per le colleghe".*
- *"Le foto che inviano i genitori mi fanno pensare molto perché i bambini sono in posa, hanno sempre un 'sorriso di plastica', i genitori vogliono rimandare un'immagine, non la realtà spontanea".*
- *"Sto pensando al prossimo anno, agli strumenti che potrò utilizzare anche in presenza, con i quali io sto prendendo adesso dimestichezza, per poter 'amplificare' le esperienze e non sostituirli ad esse".*
- *"Il doversi rivolgere ai bambini attraverso la necessaria mediazione delle famiglie ha portato ad una riflessione ancora più accurata su parole, gesti, proposte, modalità. Mettersi in ascolto 'indiretto' è stato molto difficile, ed in questo è stato fondamentale il supporto delle colleghe di sezione".*

e. L'educazione e il sostegno alla genitorialità “a distanza”

Una riflessione che ha accompagnato tutti gli incontri era rivolta alle nuove modalità di relazione che potessero continuare ad agire positivamente sul sostegno alla genitorialità.

Da parte delle famiglie sono emersi nuovi bisogni e nuovi ruoli, si sono instaurati legami ancora più forti tra educatrici/insegnanti e famiglie ed è stata registrata una maggiore responsabilizzazione da parte dei genitori. Tuttavia, un interrogativo ricorrente è stato quello legato alla necessità di comprendere se molti “rimandi” dei genitori corrispondessero effettivamente ai bisogni dei bambini o se fossero espressione di una più critica gestione genitoriale/familiare.

Le educatrici/insegnanti hanno espresso ripetuti riferimenti alle difficoltà nel mantenere costanti i legami con le famiglie e con i bambini (seppur registrando situazioni anche molto differenziate) e la percezione sociale di essere educatrici “invisibili” insieme a bambini e a famiglie “invisibili”.

- *“I genitori avevano bisogno di sostegno: quello che prima si concretizzava con uno sguardo o un abbraccio adesso è tradotto con il tono della voce, caldo e rassicurante. Sono emersi molti temi importanti: le regole, la morte...”*
- *“Dopo il vuoto iniziale e le domande su come poter mantenere la relazione con le famiglie e con i bambini, la piattaforma Edmodo mi ha mostrato dei risvolti positivi che non avrei pensato. Adesso, con il prolungarsi di questa situazione, la trovo un po' pesante. Nel corso del tempo i genitori partecipano di meno alla piattaforma Edmodo perché sono tornati al lavoro e magari i nonni non hanno le competenze per accedere”*
- *“Si è instaurato un legame forte con i genitori che si sono immedesimati nel lavoro di noi educatrici”*
- *“Posso dire, in base alla partecipazione dei genitori e ai colloqui effettuati, che il nostro ruolo, pur con tutti i limiti della situazione, sia un importante sostegno per le famiglie e questo ci dà una forte motivazione a continuare”*

I dati riportati e le interpretazioni fornite sostengono l'importanza di accompagnare l'agire professionale, individuale e di gruppo, leggendo le sfide problematiche che ogni specifico contesto storico pone, secondo la connotazione di significati culturalmente riconosciuti. Infatti, sono le “prospettive di significato” che determinano le condizioni essenziali per interpretare il senso di un'esperienza. “Definendo le nostre aspettative, una prospettiva di significato ordina selettivamente ciò che apprendiamo e il modo in cui lo apprendiamo. Ogni prospettiva di significato contiene un certo numero di schemi di significato costituiti dalle conoscenze, convin-

zioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si manifestano nell'interpretazione" (Mezirow, 2016, pp. 47-48).

Lo studio compiuto, di natura ermeneutica, ha focalizzato l'attenzione su soggetti socialmente situati e sulle pratiche che hanno caratterizzato una determinata comunità professionale, in un preciso contesto storico. Questo ha permesso di delineare una *local theory* che, senza pretese di generalizzazione, ha reso conto di azioni situate, come esito di un approccio dialogico e partecipativo in grado di generare trasformazioni condivise. La dimensione della "cura" si è presentata in tutte le sue criticità, ma sempre con la ferma convinzione della necessità di sostenere i soggetti attraverso legami fatti di attenzione, dialogo, ascolto, dal momento che ogni professione educativa è sempre una professione di cura (Catarsi, 2008).

Inoltre viene riconosciuta e sostenuta la necessità di pensare a percorsi formativi capaci di promuovere cambiamento trasformativo, dal momento che la formazione "è un processo di trasformazione generativo e sviluppativo; poggia su un progetto destinato in particolare alla manifestazione e all'arricchimento del capitale intellettuale e socio-emotivo e della dotazione creativa della persona" (Rossi, 2014, p. 149).

Dunque sarà fondamentale, soprattutto nell'attuale periodo pandemico – e in un auspicabile immediato futuro *post*-pandemico – ripensare maggiormente la formazione "a distanza" – soprattutto per il personale che opera nei servizi "zerosei" – come esercizio di riflessività consapevole (per la destrutturazione e ristrutturazione dei vissuti personali e professionali), come spazio di libera espressione della complessità-problematicità (anche emergenziale) e come opportunità di attivazione di percorsi educativi autonomi e flessibili (sempre fondati sul mantenimento e sulla valorizzazione dei legami affettivi ed emotivi).

Nota bibliografica

- Bruner J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Catarsi E. (ed.) (2008). *Competenze didattiche e professionalità docente*. Tirrenia: Del Cerro.
- Commissione Europea (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. 17 febbraio, COM 66.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020). *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi A Distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*.
- De Carli S. (2020). Famiglie e lockdown: stress più alto tra chi ha figli piccoli o adolescenti. *Vita Bookazine*, 6 maggio. In <<http://www.vita.it/it/article/2020/>

- 05/06/famiglie-e-lockdown-stress-piu-alto-tra-chi-ha-figli-piccoli-o-adolesc/155367> (ultima consultazione: 03/11/2020).
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 - *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.*
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39 - *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.*
- Decreto Ministeriale 3 agosto 2020, n. 80 - *Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia.*
- Gloor S. (2020). *I bambini sono le vittime nascoste della pandemia di coronavirus.* In <<https://www.unicef.ch/it/lunicef/attualita/blog/2020-03-27/kinder-die-unsichtbaren-opfer-der-covid-19-pandemie-it>> (ultima consultazione: 05/11/2020).
- Istituto Giannina Gaslini (2020). *Bambini e Covid-19: come hanno reagito e come aiutarli.* In <www.gaslini.org/comunicati-stampa/bambini-e-covid-19-come-hanno-reagito-e-come-aiutarli> (ultima consultazione 05/11/2020).
- Jung K.G. (1952). *Simboli della trasformazione.* Torino: Bollati Boringhieri.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive.* Milano: FrancoAngeli.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave.* Bergamo: Zeroseiup (traduzione italiana di "Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. October, 2014).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Mariani A. (2018). Introduzione. Formare/formarsi con le emozioni. In A. Mariani (ed.), *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale* (pp. 9-12). Roma: Anicia.
- Mezirow J. (2016). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti.* Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P., Ius M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza.* Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura,* Milano: Mondadori.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2020). *Improving early childhood development: WHO guideline.* In <www.epicentro.iss.it/materno/linee-guida-oms-sviluppo-bambini-2020> (ultima consultazione 03/11/2020).
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola.* Roma: Carocci.
- Raccomandazione della Commissione Europea 20 febbraio 2013 - *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale.*
- Ranellucci J., Bergey B.W. (2020). Using Motivation Design Principles to Teach Screencasting. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2, 393-401.

- Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Taplin D.H., Clark H. (2012). *Theory of Change Basics. A Primer on Theory of Change*. New York: Actknowledge.
- Vygotskij L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Universale Scientifica Boringhieri.
- Winnicott D.W. (1987). *I bambini e le loro madri*. Milano: Raffaello Cortina.

Eduard Vaquero TióUniversitat de Lleida, Spagna

Introducción

Nadie pone en duda el gran impacto que hoy en día tienen las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida. El ámbito familiar no es una excepción (Rodrigo *et alii*, 2018). El uso de las tecnologías digitales en este ámbito ha crecido en los últimos años y a medida que ha aumentado su impacto en las familias, más ha cambiado la forma de ejercer la parentalidad, más ha alterado la forma de vivir la infancia y la adolescencia, y más ha incrementado el debate sobre sus efectos (UNICEF 2017a; 2017b).

Parece como si el ejercicio de ser padres y madres se haya visto ampliado a una nueva dimensión (Álvarez *et alii*, 2013). Consciente o inconscientemente, hoy en día muchas familias consideran las tecnologías y dispositivos digitales una parte indispensable y fundamental de su vida y de su hogar. Hablamos no sólo de Internet, ni de dispositivos móviles como teléfonos o tabletas. Tampoco nos referimos exclusivamente a dispositivos que ya llevan más tiempo presente en los entornos familiares, como el televisor o el ordenador, y que con la llegada de Internet se sumaron a la conectividad en red. Hablamos también de dispositivos que tradicionalmente no pertenecían al elenco de “cacharrería” del hogar, y que en mayor o menor medida las familias disponen en sus casas. Ejemplos de ello son los cada vez más populares asistentes de voz o la multitud de dispositivos conectados pertenecientes a la llamada Internet de las cosas (IOT) (Haber, 2020).

Más allá del dispositivo en cuestión, las tecnologías digitales han supuesto cambios cualitativos en el funcionamiento y las relaciones familiares (Carvalho, Francisco, Revals, 2015), lo que implica nuevos retos para el ejercicio de una parentalidad positiva y para el desarrollo positivo de la infancia y la adolescencia. El ejercicio de la parentalidad positiva tiene que ver con el desarrollo de competencias parentales ajustadas en relación con el contexto y las necesidades de los hijos e hijas, dado que ésta no se ejerce en un espacio vacío (Rodrigo, Máiquez, Martín-Quintana, 2010a; 2010b). Depende de múltiples factores y elementos facilitadores y limitantes pre-

sententes en todos los contextos y niveles ecosistémicos que envuelven el niño, niña o adolescente. Además, la parentalidad positiva se desarrolla ajustándose a las necesidades de cada uno de los hijos e hijas, por lo que requiere de un enfoque particular y único para proveer los apoyos y acompañamiento de forma ajustada a sus características (Balsells, 2013).

Parentalidad positiva: concepto, principios y competencias

La Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa recoge el concepto de parentalidad positiva como el “comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p. 3). Según Rodrigo *et alii* (2008), el ejercicio de la parentalidad positiva se basa en el desarrollo de las competencias parentales. Estas son aquel conjunto de capacidades que permiten afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades. De acuerdo con Rodrigo, Máiquez y Martín-Quintana, (2010b) la parentalidad positiva se basa en los principios de:

- a) vínculos afectivos cálidos como mecanismo de protección y generadores de sentimientos positivos;
- b) entorno estructurado que provee de seguridad y orientación mediante normas, valores, hábitos y rutinas;
- c) estimulación y apoyo con el fin de motivar el desarrollo de sus capacidades, lo que implica compartir tiempo de calidad;
- d) reconocimiento de sus relaciones, experiencias, preocupaciones y necesidades y de la importancia de escucharlos y valorarlos como sujetos con pleno derecho;
- e) capacitación para potenciar que se sientan protagonistas, competentes, capaces de producir cambios e influir con su opinión;
- f) educación sin violencia descartando toda forma de castigo físico o psicológico.

Bajo estos principios, el objetivo de la tarea de ser padres y madres conlleva la promoción de relaciones positivas en el seno de la familia, que garanticen los derechos del niño, de la niña y del adolescente y promuevan

su adecuado desarrollo biopsicosocial. No obstante, la noción más actual de parentalidad positiva toma como referencia tres aspectos clave: la responsabilidad parental, los derechos de la infancia y la perspectiva ecológica (Vaquero *et alii*, 2020).

En primer lugar, el ejercicio de la parentalidad positiva está fundamentado en la responsabilidad parental, que plantea un control autorizado y basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos e hijas. Esta es la forma de lograr una autoridad legitimada ante ellos, basada en el respeto, la tolerancia, la comprensión mutua y la búsqueda de acuerdos que contribuyan al desarrollo de sus capacidades.

En segundo lugar, el ejercicio de la parentalidad positiva se centra en el respeto y promoción de los derechos de la infancia (Consejo de Europa, 2011) en las dinámicas familiares. El enfoque de derechos resalta el valor educativo que conlleva tanto la capacitación de los hijos, como la legitimación de sus opiniones y emociones para un desarrollo integral que tenga en cuenta la participación plena de los hijos y las hijas.

En tercer lugar, el ejercicio de la parentalidad se comprende desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1986) que pone en valor el contexto de la familia en sus diferentes niveles ecosistémicos. Todos los entornos (laboral, familiar, comunitario, político, social, tecnológico) aportan (para bien o para mal) condiciones, facilitadores, limitaciones, oportunidades, obstáculos... al desarrollo de las competencias parentales.

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo familiar, el triángulo de la parentalidad positiva simplifica gráficamente el modelo ecológico-evolutivo de interpretación de la familia y de la parentalidad positiva, lo que permite situar las competencias parentales en la ecología de la parentalidad:

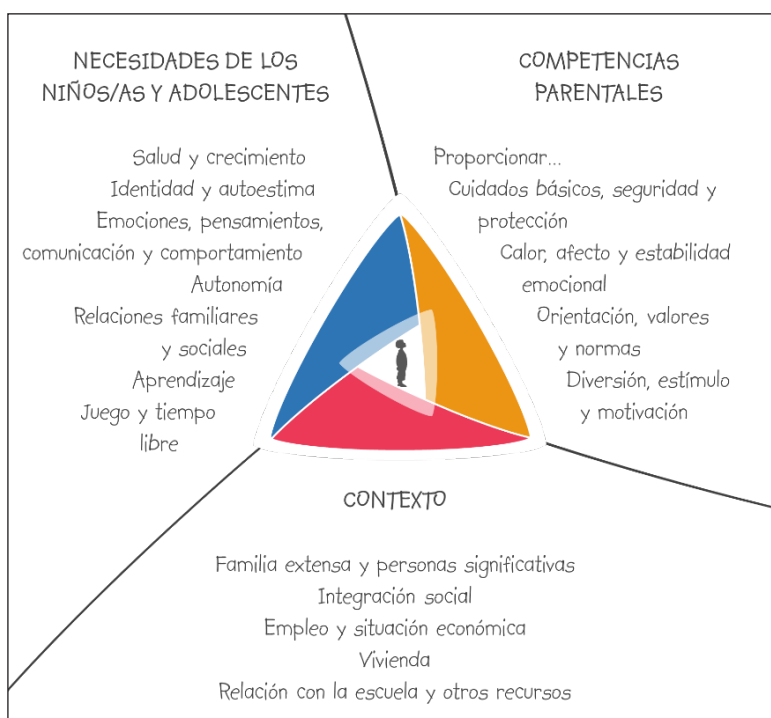


Imagen 1: Triángulo de la parentalidad (Balells *et alii*, 2015)

Bajo esta representación (imagen 1), la forma de ejercer la parentalidad tiene que ver con los tres aspectos:

1. necesidades de los niños, niñas y adolescentes: necesidades evolutivas-educativas y diferenciales que tienen los niños, niñas y adolescentes, y que van cambiando durante toda la vida;
2. competencias parentales: capacidades, habilidades y destrezas de los padres y las madres para afrontar de forma flexible y adaptada, de acuerdo con el contexto y las necesidades de los hijos, la tarea de ser padres;
3. contexto psicosocial de la familia: factores que ayudan (factores de protección) o dificultan (factores de riesgo) la tarea de ser padres. Se refiere al impacto de los factores ambientales presentes en la familia extensa, la comunidad, la sociedad... sobre las competencias parentales y necesidades de la infancia y la adolescencia.

Las competencias parentales se desarrollan en una constante interacción con las necesidades de los hijos e hijas y los distintos contextos de socialización. Comprender que cada uno de los tres lados del triángulo de la parentalidad positiva se relaciona con los otros de manera continua e

interactiva, conlleva tres implicaciones clave para el desarrollo de una parentalidad positiva. En primer lugar, supone la necesidad de ir ajustando constantemente las propias destrezas parentales mediante la propia reflexión y procesos de educación parental. En segundo lugar, significa analizar constantemente las necesidades de los hijos e hijas y la respuesta parental a dichas necesidades. Finalmente conlleva identificar la influencia de los distintos factores de riesgo y de protección presentes en los todos contextos laboral, familiar, comunitario, político, social, tecnológico...

Parentalidad digital: Antecedentes y evolución del concepto

De acuerdo con Benedetto e Ingrassia (2020), los estudios sobre parentalidad digital se fundamentaron inicialmente a los estilos educativos familiares (autoritario, negligente, permisivo, democrático). Bajo este enfoque clásico, los comportamientos y respuestas de los hijos e hijas con las tecnologías digitales se explicaban por el estilo educativo, el clima de crianza y socialización que los padres y madres aplicaban para regular el uso a las tecnologías. Este enfoque se limitaba a poner el foco en aquello que los padres hacían y no en el contexto o las necesidades.

Como alternativa a este enfoque, muchas investigaciones adoptaron hasta el concepto de mediación digital como perspectiva para explorar las influencias de los padres en los comportamientos digitales de sus hijos e hijas. La mediación digital se refiere a “las diversas prácticas a través de las cuales los padres tratan de gestionar y regular las experiencias de sus hijos con los medios digitales” (Livingstone *et alii*, 2015, p. 7). Bajo este enfoque, se analiza cómo los padres y madres pueden reducir eficazmente la exposición excesiva o mejorar los comportamientos de los niños, niñas y adolescentes. Bajo esta perspectiva, la literatura recoge dos enfoques sobre mediación digital: la mediación habilitadora y la mediación restrictiva (Livingstone *et alii*, 2017).

Según Benedetto e Ingrassia (2020) la mediación habilitadora se define como aquella “mediación activa” o “mediación instructiva” en que los padres participan de diferentes actividades con el objetivo de mejorar la calidad de uso de las tecnologías digitales: por ejemplo, le explican cómo usar un dispositivo multimedia, hablar sobre el contenido de nuevas aplicaciones / sitios web o reproducir un videojuego juntos (mediación de uso compartido). El problema es que estas estrategias solo sirven para la gestión parental presencial de tecnologías tradicionales (como la televisión), y no para la de aquellos dispositivos de movilidad (como los teléfonos móviles) que los niños, niñas y adolescentes pueden usar fuera del hogar. En consecuencia, las familias se sienten preocupadas porque no pueden regular eficazmente

el uso y la participación de sus hijos e hijas en la vida digital (Nikken, Oprea, 2018). Por otro lado, la mediación restrictiva se caracteriza por el establecimiento de reglas y control de las actividades digitales de niños, niñas y adolescentes: por ejemplo, los padres deciden cuándo el niño puede tener su tableta, imponer restricciones de tiempo o reaccionar cuando el niño usa el teléfono inteligente demasiado tiempo. Bajo esta perspectiva se adoptan medidas y herramientas técnicas, como el uso de aplicaciones que pretenden limitar, controlar o regular las actividades de los niños y niñas. El problema es que en la práctica esta supuesta protección no se consigue, y a veces se incurre en la vulneración de los derechos y libertades de la infancia y la adolescencia, como el derecho a estar informados, el derecho a la privacidad o el derecho a la intimidad.

A la vista de las limitaciones expuestas, el enfoque de la perspectiva de la parentalidad positiva permite abordar el debate desde una perspectiva ecológica, aprovechando a su vez los aprendizajes y conocimientos científicos realizados desde otros enfoques complementarios, como son la resiliencia, el desarrollo positivo de la adolescencia o el enfoque de derechos de la infancia.

- El concepto de resiliencia, comprende la resiliencia tecnológica desde una doble perspectiva. Primero como una capacidad que pueden desarrollar padres y madres para hacer frente a los cambios y dinámicas tecnológicas de la sociedad (Vaquero, Urrea, Mundet, 2014). Segundo, como un proceso que permite asumir, y apropiarse de las tecnologías digitales a su alcance como un medio o mecanismo a través del cual afrontar situaciones de adversidad, saliendo fortalecidos y empoderados de situaciones adversas (Vaquero, 2015).
- El enfoque del desarrollo positivo de la adolescencia - *Positive Youth Development* (Benson *et alii*, 2006) es un modelo de intervención centrado en las fortalezas y las potencialidades de los jóvenes (Balsells *et alii*, 2017). El enfoque aporta una perspectiva centrada en el bienestar, considerando a los adolescentes, no como un problema, sino como personas capaces para desarrollarse exitosamente (Oliva *et alii*, 2008) también con las tecnologías a su alcance, con enormes potencialidades y habilidades.
- El enfoque de los derechos de la infancia, es un paradigma que permite entender a la infancia de una forma holística, que asegura que sus derechos estén protegidos, sean promocionados y reconoce la agencia de niños, niñas y adolescentes fomentando el desarrollo de las habilidades necesarias para vivir y participar plenamente como miembros de la sociedad (Martínez-Sainz, Barry, Urrea, 2020). Este enfoque permite un mejor entendimiento de las interacciones de los jóvenes con las tecno-

logías y caminar hacia una sociedad digital desde un enfoque de derechos, protegiendo la salud y el bienestar de niños y adolescentes (UNICEF, 2020).

Concepto y principios de la parentalidad digital

La parentalidad digital significa el ejercicio de la parentalidad positiva mediante la movilización de competencias parentales ajustadas al contexto sociotecnológico actual y a las necesidades cambiantes y particulares de los hijos e hijas. El rol de padres y madres debe considerarse en todos aquellos espacios, momentos y situaciones que sean necesarios para influir en el desarrollo positivo de la infancia y la adolescencia. Debe conllevar, en definitiva, asumir las oportunidades que suponen los espacios digitales (inmediatez, comunicación a distancia, participación, conectividad...) sin desprestigiar ni menos tener las múltiples ventajas, beneficios y cualidades propias del ejercicio de la parentalidad positiva en los espacios familiares presenciales (calidez, contacto físico, etc.). La parentalidad positiva se complementa con las competencias parentales ajustadas al contexto digital puesto que hay múltiples maneras en las que las tecnologías digitales puede impactar positivamente en la vida familiar (Suárez, Rodrigo, Muñetón, 2016). El ejercicio de una parentalidad digital no debe entonces considerarse como un sustitutivo, sino como un complemento para mejorar el ajuste de las competencias parentales al contexto y a las necesidades de los hijos e hijas.

El concepto de parentalidad digital se basa en tres principios transversales al enfoque ecológico de la parentalidad positiva, las 3P: Presencialidad, Progresividad y Permisibilidad (Vaquero *et alii*, 2019; 2020).

Presencialidad

El principio de presencialidad se refiere al hecho de ser y de estar presentes donde están nuestros hijos e hijas. Significa ejercer el rol de padres y madres desde aquellos espacios, contextos, situaciones y momentos en que los niños, niñas y adolescentes interactúan con la tecnología. Allí donde participen, se comunican, se divierten... ya sean estos espacios físicos o virtuales. Hoy en día la parentalidad no sólo se ejerce cuando se está físicamente en presencia de hijas o hijos, sino que cada vez más, este papel se desempeña a través de espacios virtuales y digitales, de comunicación y de participación no presencial. Por ejemplo en mensajes de texto donde se muestra afecto a través del teléfono móvil; un “¿Cómo ha ido el examen?” o “¿Qué tal el

cole?” son ejemplos de mensajes y comunicaciones vinculadas con la acción parental digital.

Esto supone por un lado que el ejercicio parental de madres y padres se amplíe a espacios virtuales que tradicionalmente no se usaban para este fin, tales como redes sociales o herramientas de comunicación síncrona como los chats u otras aplicaciones de mensajería instantánea. Por otra parte, implica que el rol parental se rijan por una aproximación proactiva a las tecnologías digitales, mediante un acompañamiento progresivo ajustado a las dinámicas que se generan en los espacios virtuales donde están los niños, niñas y adolescentes.

Todo ello conlleva la necesidad de mantener una actitud abierta, no sólo para intentar comprender las comunicaciones virtuales e interacciones digitales, sino sobre todo conlleva asumir que hoy en día no se puede educar, enseñar o ejercer una parentalidad positiva digital sin una aproximación híbrida y positiva a las tecnologías digitales. Porque sin conocerlas y sin estar es muy difícil acompañar, orientar y guiar a buenas prácticas parentales y educativas. Participar activamente en estos entornos virtuales posibilita tener más argumentos, más medios y más herramientas como padres y madres para diversificar las oportunidades de educación familiar y para gestionar un uso contingente, adecuado y proporcional a las necesidades de cada joven y en las circunstancias y presiones tecnológicas presentes en el contexto.

Progresividad

La gestión proactiva de las tecnologías digitales contempla el principio de progresividad de acceso y uso. Esto conlleva que las familias orienten los usos de las tecnologías digitales en base a pautas y preceptos basados en el principio de proporcionalidad progresiva a las características, las necesidades y el contexto educativo, social y familiar de los niños, niñas y adolescentes. Todas y todos son particularmente únicos. No hay dos niños iguales, no hay dos adolescentes iguales. Cada uno tiene sus características singulares, unas necesidades particulares y un contexto educativo, social y familiar distinto y diverso. Por tanto, una gestión de las tecnologías en el ámbito familiar debe contemplar la idiosincrasia de cada niño o niña. De esta manera las soluciones a modo de recetas únicas no son válidas. ¿A qué edad se puede comenzar a tener teléfono móvil? Pues depende de cada niño y adolescente. Depende de sus características, del contexto educativo, así como del contexto familiar y social. Esta clásica pregunta no pone en el centro del debate al niño o niña, tampoco en su contexto educativo social o familiar, sino en el dispositivo. La pregunta es tan compleja de responder como preguntarnos

a qué edad un niño puede empezar a ir en bicicleta o qué edad puede empezar a ir solo a casa al salir de la escuela.

Lo más racional parece la introducción progresiva de las pantallas y las tecnologías digitales, es decir, la apropiación gradual de las tecnologías en todos los niveles, desde el uso familiar en ciertos espacios del hogar, hasta la participación individual o grupal en entornos virtuales de aprendizaje a través de diferentes dispositivos en los centros educativos. En esta línea, una buena estrategia es la segmentación de usos, que significa dividir aquellos usos que en el entorno familiar puede tener cualquier tecnología e ir introduciendo estos usos de manera progresiva y proporcional a las características de los jóvenes. Esto tiene dos claros beneficios. En primer lugar, permite a los padres y madres poder supervisar y acompañar de forma menos estresante y abrumadora el uso concreto de las tecnologías digitales, dado que se pone el foco en un uso o aspecto concreto, lo que fomenta a su vez que estos se especialicen en el conocimiento del uso y en el acompañamiento basado en el principio de presencialidad. En segundo lugar, permite emprender esta introducción progresiva desde la calma, la reflexión y consenso mediante el establecimiento de preceptos, pautas y normas consensuadas.

Permisibilidad

El principio de permisibilidad se sustenta en la cualidad de aquello que es permisible o la posibilidad de ser permitido. Al contrario que la permisividad, que significa tolerancia excesiva, la permisibilidad se refiere al hecho necesario de establecer pautas, normas o límites en torno a las tecnologías digitales. Se refiere generalmente a delimitar, negociar y consensuar directrices, preceptos o reglas que regulan y orientan determinadas decisiones, actitudes, conductas o usos en pro de una mejor convivencia. No hay duda de que por lo tanto para el ejercicio de la parentalidad positiva digital el establecimiento de normas y límites es fundamental. Pero ¿de qué tipo? ¿Cuántas? ¿Como se pueden definir? ¿Tienen que ser consensuadas?

Desde la perspectiva de la parentalidad positiva las normas se deben consensuar entre todos los miembros de la familia. Consensuar significa acordar y comprender que para una convivencia sana debe haber límites que todos los miembros de la familia deben respetar. El respeto a estas normas a su vez debe basarse en el amor mutuo, la confianza y el reconocimiento de padres, madres, hijos e hijas tienen tanto derechos como responsabilidades. El establecimiento de normas y límites para gestionar las tecnologías en el hogar debe realizarse desde el marco que nos ofrece la parentalidad positiva. Esto supone que las normas que regulan el uso de las tecnologías dentro

del hogar deben tratar de ser pocas y claras, iguales para todos, proporcionales a las responsabilidades y ajustadas a las necesidades de cada miembro de la familia, consensuadas y respetadas. No sirve de nada prohibir el uso del teléfono móvil en los momentos de comida familiar si éste está presente en estos espacios. Del mismo modo, el establecimiento de las normas, su seguimiento, la supervisión y evaluación de su idoneidad no debería delegarse en dispositivos o programas. No sirve de nada prohibir el acceso a ciertos contenidos si creemos que instalando un programa de control parental cumplimos con nuestra tarea parental.

La aplicación de estos principios a menudo es vivido para muchos niños, niñas y jóvenes como una imposición. En este sentido, cabe destacar la importancia de comunicarse e intercambiar puntos de vista, escuchando la voz de los niños y adolescentes al respecto de los usos que perciben como necesidades, e implicando de manera que la pauta, norma o precepto se sustente en su participación directa. Esto fomentará su responsabilidad y compromiso hacia su cumplimiento, dado que sentirán que forman parte relevante de una decisión que les afecta directamente. Asimismo, es importante orientar y contextualizar la norma como una necesidad para la consecución de un objetivo familiar, basada en el respeto y la colaboración entre los distintos miembros de la familia.

Referencias

- Álvarez M. *et alii* (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69-78.
- Balsells M.A. (2013). El centre és el nen, el focus és la família: treballant les competències parentals. *Butlletí d'Inf@ncia*, 73, 1-10.
- Balsells M.A. *et alii* (2017). *Elements per fomentar la participació significativa dels adolescents en els centres educatius*. Càtedra Educació i Adolescència.
- Balsells M.A. *et alii* (2015). *Caminar en família: Programa de competències parentals durante el acogimiento y la reunificación familiar*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de publicaciones.
- Benedetto L., Ingrassia M. (2020). Digital Parenting: Raising and Protecting Children in Media World. En L. Benedetto, M. Ingrassia (ed.), *Parenting: Empirical Advances and Intervention Resources*. Rijeka: InTech. In <https://www.intechopen.com/online-first/digital-parenting-raising-and-protecting-children-in-media-world>.
- Benson P.L. *et alii* (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development*. (Vol. 1, pp. 894-941). Hoboken: Wiley.
- Bronfenbrenner U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

- Carvalho J., Francisco R., Revals A.P. (2015). Family Functioning and information and Communication technologies: how do they relate? a literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Europe.
- Consejo de Europa (2011). *Recommendation CM/Rec 12 of the Committee of Ministers to member states on children's rights and social services friendly to children and families*. Europe
- Haber E. (2020). The internet of children: Protecting children's privacy in a hyper-connected world. *University of Illinois Law Review*, 4, 1209-1248.
- Livingstone S. et alii (2015). How Parents of Young Children Manage Digital Devices at Home: The Role of Income, Education and Parental Style. LSE (EU Kids Online).
- Livingstone S. et alii (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67, 82-105.
- Martínez-Sainz G., Barry M., Urrea Monclús A. (2020). *Child and adolescent agency and digital activism in children's rights and global citizenship education*. Càtedra Educació i Adolescència.
- Nikken P., Oprea S.J. (2018). Guiding young children's digital media use: SES-differences in mediation concerns and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1844-1857.
- Oliva A. et alii (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Rodrigo M.J. et alii (2018). *Educació parental en línia: revisió de la literatura*. Lleida: Càtedra Educació i Adolescència. In <<http://hdl.handle.net/10459.1/63082>>.
- Rodrigo M.J., Máiquez M.L., Martín-Quintana J.C. (2010a). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias. Edición policopiada.
- Rodrigo M.J., Máiquez M.L., Martín-Quintana J.C. (2010b). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Rodrigo M.J. et alii (2008). *Preservación Familiar*. Madrid: Pirámide.
- Suárez A., Rodrigo M.J., Muñeton M.A. (2016). Parental activities seeking online parenting support: Is there a digital skill divide? *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 54, 36-54.
- UNICEF (2017a). *Percepciones de riesgo y propuestas en un mundo digital: consejos de participacion infantil y adolescente en accion*. Area de Politicas Locales y Participacion UNICEF Comite Espanol. In <https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2018/02/Informe-grupos-digital-FINAL.pdf>
- UNICEF (2017b). *Ninos en un mundo digital. Estado Mundial de la Infancia 2017*. Division de Comunicaciones de UNICEF. In <https://www.unicef.org/paraguay/spanish/UN0150440.pdf>

- UNICEF (2020). *Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia*. UNICEF Comité Español. In <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-Encuesta-TRIC.pdf>
- Vaquero E. (2019). Comunicación parental en un mundo digital. Hacia la inclusión y el apoyo social de las familias. *I. Congreso internacional en inclusión social y educativa: Retos ante las dificultades comunicativas*. Bilbao, 24 octubre.
- Vaquero E. *et alii* (2020). El ejercicio de la parentalidad positiva en un mundo digital. Documento inédito. Universitat Lleida. In <https://9di.es/y2r64e3g>
- Vaquero E. *et alii* (2015). Un análisis de la literatura en el ámbito de la intervención sociofamiliar y la tecnología: Experiencias teórico-prácticas. *XI International AIFREF Congress* – Bilbao, 10-12 junio.
- Vaquero E. *et alii* (2019). E-parenting: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 68, 30-41.
- Vaquero E., Urrea A., Mundet A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, 144-159.

Manuela Gallerani, Cristina Birbes (a cura di)

L'abitare come progetto, cura e responsabilità.

Aspetti epistemologici e progettuali

Bergamo, Zeroseiup, 2019, pp. 129

Il titolo è il programma, un programma vasto, che si dichiara fin dall'inizio del testo: l'ambiente qui non è considerato come contenitore naturale e sociale delle pratiche educative, non è quindi solo "contesto", ma è insieme testo e contesto: non si mette dunque a tema la localizzazione, per quanto significativa essa possa essere, ma "l'educazione in quanto tale". Si capisce già da questa forma espressiva, "in quanto tale", che la prima parte, quella dichiaratamente epistemologica, si muove proponendo una "filosofia dell'educazione" nella quale l'ambiente gioca il ruolo di condizione di ogni prassi educativa. Ma basta entrare nelle sue pagine ed ecco aprirsi un ventaglio che si dispiega, attraverso una fittissima rete di riferimenti, in risonanze moltiplicate da diversi punti prospettici – fondamentalmente filosofici e pedagogici – con un progetto educativo che è dichiaratamente ispirato a un pensare-sentire utopico, cioè a una spinta che può poi tradursi in progetto a condizione che sia riscaldata dalla speranza. Riecheggia qui l'antico detto Eracliteo: "Chi non spera l'insperabile non lo scoprirà, poiché è chiuso alla ricerca, e a esso non porta nessuna strada", che prosegue il suo vaticinio trovando nuovo slancio nelle parole di papa Francesco e nella sua *Laudato si*, come nelle analisi di Edgar Morin, più volte citato. Ma il quadro di riferimento filosofico-pedagogico è quello di Giovanni Maria Bertin, un quadro in effetti capace di orientare la pluralità di spunti, di suggestioni, che provengono da ambiti teorici di riferimento a prima vista difficilmente conciliabili. Le radici problematicistiche e la tensione a un educare confrontato con la complessità e la conflittualità del presente storico, in tutte le sue dimensioni, fanno – come è splendidamente esemplificato da questo testo – dell'insegnamento di Bertin una fonte di ispirazione per il futuro dell'impresa pedagogica come questione posta alle radici della cultura umana.

Un'immagine può raccogliere la tensione dell'opera e delle proposte che ne derivano, quindi fare da guida dialogica per tutti coloro che capiscono la drammaticità dei nuovi labirinti nei quali la sventatezza di un modello di sviluppo, cieco agli altri umani quanto cieco al pianeta che ci ospita, ci ha tutti rinchiusi: un "saggio abitatore del pianeta" è figura della speranza educante. E qui "saggio" non significa capace di utili aggiustamenti come pretende il senso comune degli arresi. Ma neppure significa ribellismo, assenza di mediazioni, duttilità e capacità di sopportare frustrazioni e scon-

fitte. All'opposto, il saggio abitatore è una risposta possibile all'esorità del consumatore a ogni costo, come al narcisismo trionfante della chiusura egoica e della società dello spettacolo: il saggio sembra riprendere la consapevolezza e la responsabilità che le menti e i cuori migliori della nostra storia hanno posto nel luogo degli ideali guida di un agire pienamente inserito nel mondo effettuale. L'arte del giardiniere, opposta alle metafore del barbaro e del predone, è saggezza intrecciata a libertà, fuori dalla stretta delle convenzioni che soffocano lo spirito che sa "guardare dall'alto" (uno dei più noti esercizi della filosofia antica come modo di vivere, potremmo dire con Pierre Hadot), protendendosi verso un'etica della verità e verso un'ecologia integrale, dove ecologia integrale indica l'orizzonte del progetto educativo. Come scrive Manuela Gallerani nel suo contributo, "L'abitare etico tra cura e prossemicità", non si tratta della consueta ideologia dello sviluppo sostenibile, modellato sul "progresso" economico (peraltro altissimamente ineguale) e sulla crescita quantitativa, ma di un "processo che dà vita e sostiene la persona nella globalità", cioè nel suo essere parte attiva-passiva dell'ambiente naturale-sociale. Seguendo Morin le Autrici hanno il coraggio di proporre "una resurrezione eco-sistemica dell'idea di natura", riconoscendo l'apporto decisivo della biosfera alla nostra possibilità di coscienza planetaria. Dunque incamminarsi verso un'ecologia integrale significa costruire insieme "la nostra casa comune", abitare fin da oggi, come memoria del futuro, nell'utopia e nella sua incarnazione in progetti, lo spirito e la realtà effettuale dell'ecumene. Riprendendo la trinità preposizionale dell'"in, con e per", l'ambiente diventa l'incubatrice della società futura e del futuro della società come "avvenire solidale" dell'umanità. Una attitudine che comporta uno spostamento radicale dalla logica del profitto alla logica del dono, per pensare davvero la possibilità di una ecoetica che impronti di sé un'economia circolare e una finanza adeguata a queste finalità. Finalità che non si possono dare fuori da un disegno e da una messa alla prova di esperimenti di democrazia partecipativa e di cittadinanza attiva. Il saggio abitatore è dunque un giardiniere di "prosemicità", un neologismo che Manuela Gallerani decostruisce, in una pagina affascinante (p. 32): come parola composta e interagente nel suo essere costituita dal "pros" della prossemica, dal "se" del sé e dell'Altro da sé, dal "mi" che convoca l'esperienza in prima persona, dal "ci" che riconduce al Noi al quale apparteniamo in ogni fibra dell'esistere e infine all'"ità" che riporta all'azione che ci è propria, nell'appartenenza alla comunità di specie e alla comunità planetaria (cioè alla condizione trascendentale di ogni passaggio interno alla dinamica appena descritta della parola).

Tra la cultura del narcisismo senza limiti e il comunitarismo endogamico si delinea così l'apertura dell'"abitare etico" che concilia in sé la cura del mondo e l'alleanza che abbraccia la specie umana con tutti i viventi nella

appartenenza alla terra. E la terra è anche consapevolezza della propria e altrui vulnerabilità, della imprescindibile contaminazione culturale, del limite delle nostre conoscenze, della fuggevolezza dell'esistenza e della necessità quindi che la ragione si unisca alla coltivazione della sensibilità (dall'attenzione dell'esperienza emotiva alla creazione estetica).

Il saggio abitatore del pianeta di fronte alla possibilità di poter realizzare la sua stessa immagine ha perciò bisogno di una funzione di mentore, qui opportunamente presa da James Hillman, che attraverso la cura dello sguardo lancia una potenzialità di fiducia, una benedizione che trasforma. Il contributo di una rivisitazione del lavoro di Hillman in ambito educativo è posto al centro del saggio di Monica Marinoni, "Abitare la terra difendendone la bellezza". Nel nesso tra la tradizione dell'Anima Mundi, che attraverso complesse metamorfosi può essere rintracciata in un arco teso tra Marsilio Ficino e James Lovelock, e l'ottundimento psichico che produce una sorta di anestesia cognitiva nella nostra anima trascurata, rimangono mutilate le capacità estetiche di possibilità sensibile di partecipazione alla sofferenza del mondo. Una riabilitazione della dimensione estetica come condizione psichica di riconnessione alla natura è un percorso necessario, se si vuole che l'immagine di una ecologia compiuta affiori e guidi i nostri comportamenti in un dialogo partecipativo tra gli esterni e gli interni del nostro riconoscerci parte viva del mondo.

Una meraviglia per il cosmo che, nel contributo di Pierluigi Malavasi, diventa buona ragione per la condanna delle violazioni alla biosfera che deve essere tutelata anche sul piano dei diritti. Una direzione di rivendicazione politica che si inquadra ne "La responsabilità di abitare la terra", il saggio di Cristina Birbes che affronta il secondo termine di riferimento del libro: il progetto educativo. Come quindi passare dal gioco, come fare senza progetto, e dall'utopia come progetto senza fare, a un processo che li unisca in quanto possibile successione dove il gioco sia iniziazione al fare, l'utopia al progettare. Senza dimenticare la speranza, la forza propulsiva del lavoro necessario a compiere qualsiasi impresa. Seguendo Stephen Sterling, si tratta di passare da un sistema educativo "trasmissivo" a uno "trasformativo", lungo le linee della reciprocità critica del rapporto tra attività umane e salvaguardia dell'ambiente: una ricostruzione del tessuto morale della società "capace di esprimere attaccamento al luogo – emplacement – in un confronto serrato tra landscape e mindscape", antepoendo il bene comune alla ricerca parossistica del vantaggio personale. Una tematica articolata nel saggio di Alessandra Vischi, "Verso una pedagogia dell'impresa", che trae anche essa ispirazione dal rinnovamento ecologico portato da papa Francesco all'etica sociale del cattolicesimo. Parlare di organizzazioni "responsabili e sostenibili", che mettano al centro una formazione integrale della persona e una corrispettiva strutturazione della divisione tecnica del lavoro, ha un inevitabile caratterizzazione utopica che, tuttavia, è inevitabile

quando si cerchi di calare nel concreto del mondo della produzione e del mercato una trasformazione radicale della dimensione educativa: la responsabilità delle imprese per il loro impatto sociale richiede di attenersi, o di migliorare, gli standard di bilanci sostenibili. Un movimento pedagogico capace di creare una sinergia vantaggiosa tra aspettative culturali e risposte innovative nelle organizzazioni può certo essere un progetto per cui valga la pena di spendersi nei prossimi decenni, offrendo una spinta rinnovatrice a un mondo educativo provato da un'interlocuzione frustrante, o inesistente, sia con il mondo delle istituzioni sia con il mondo delle imprese. La creazione di green jobs, entro la prospettiva di un green deal almeno continentale, insieme alla possibilità di curare lifelong learning e Alta Formazione, dà al progetto una cornice entro la quale misurarsi nel prossimo futuro.

Il saggio di Simona Sandrini sulla progettazione di cura e resilienza rispetto alla mutazione climatica è quanto mai pertinente al nostro momento attuale di attraversamento della pandemia, anche se è stato scritto in relazione alle trasformazioni dell'ecosistema che compromettono il nostro stesso abitare il pianeta. Di fronte alla fonte di pericolo, alla vulnerabilità e alla esposizione del recettore, la funzione pedagogica può svolgere le funzioni di gestione e riduzione del rischio, per mitigarlo con opportuni cambiamenti degli stili di vita, per aumentare le competenze di adattamento e per sensibilizzare le comunità in modo tale da ridurre le minacce.

Giorgia Cocco ci riporta alla dimensione più immediata della corporeità e della soggettività che può essere co-costruita come pedagogia eco-consapevole: lasciarsi interpellare da emozioni e sentimenti, esercitarsi a una postura panoramica di attenzione meditativa, rendersi responsabili dell'agito quotidiano, creare spazi e tempi che facilitino la sperimentazione diretta del rapporto corpo-ambiente. Temi in altro modo ripresi anche nel contributo di Damiano Meregalli, dedicato all'interiorità e alla "solitudine sostenibile" (impressionante qui è l'involontaria precisione che descrive un'attitudine con la quale ci si è dovuti confrontare tutti, nel successo o nel fallimento dei nostri comportamenti durante il lockdown). Con Romano Guardini si dice che "l'uomo rimane sano solo quando rinnova continuamente l'esperienza della solitudine".

La seconda parte, "L'abitare come progetto", con i contributi di Carla Cardinaletti ed Enrico Bascherini, entra nel laboratorio concreto, sperimentale di una pedagogia ambientale: la "scuola di architettura per bambini di Favara", paese non lontano dalla Valle dei Templi di Agrigento, è un esempio vicino al movimento di civic hacking. Un'iniziativa quindi promossa da cittadini, in relazione dialogica e dialettica con la "cosa pubblica", tesa a utilizzare risorse di sapere disponibili per intervenire creativamente, ispirandosi a valori etici ed estetici, sulle dinamiche di eredità e dote, per andare oltre i luoghi comuni della cultura del territorio non più assunti in

modo acritico. Il Lago di Porta è invece scelto per un corso di “Recupero e Riqualificazione Ambientale” della Scuola di Ingegneria dell’Università di Pisa. Al centro della progettazione, in questa esperienza, non sta più la normativa e, tanto meno, l’esibizione della creatività dell’architetto e dei suoi collaboratori, ma la conoscenza della costruzione animale, dunque l’armonia con il contesto ecologico, il riuso integrale e quindi il superamento del problema dei rifiuti e dell’inquinamento. Analogie e omologie tra il fare architettonico e forme e strutture naturali compongono le linee guida di una nuova consapevolezza del costruire umano attento a imparare dall’ambiente che lo sostiene e ne detta le condizioni di realizzabilità. La conoscenza delle forme, delle dimensioni, dei materiali delle costruzioni animali in ambito lacustre, ha aperto la via della ricerca per opere di riqualificazione, di progettazione di un villaggio ecologico e di riconversione di un sito industriale. Insomma un esempio eccellente di quanto l’ispirazione teorica del libro possa indurre sul piano della sperimentazione pedagogica, una volta che si prenda l’ambiente come problema e criterio della formazione degli umani, del loro sapere e delle loro pratiche.

La postfazione di Pierluigi Malavasi lancia il progetto di una pedagogia che assuma la sfida di continuare ad abitare la terra come possibilità di un New Green Deal globale e che, conseguentemente, si impegni a una formazione ai cambiamenti profondi richiesti al nostro stile di vita. Senza tuttavia dimenticare che ciò significa, per poter ambire a concretezza di obiettivi, una ingegnerizzazione verde della società e una digitalizzazione consapevole delle implicazioni valoriali nel campo delle relazioni umane.

Il saggio di Ivan Tedeschi cerca invece di avvicinare, con una ricerca sociologica empirica, il problema della soddisfazione delle condizioni di vita in Italia in riferimento alla situazione ambientale: insomma come giocano, nel percepire benessere e malessere, inquinamento, traffico e rumore, o la soddisfazione per la situazione ambientale e la partecipazione ad associazioni che si occupano di questo tema. Uno studio che, pur bisognoso di approfondimento, mostra un significativo impatto, sulla “felicità” degli individui, dei fattori legati alla cura del luogo in cui viviamo. Poter basare il nostro sforzo educativo sull’accertamento di un bisogno ormai ampiamente percepito non può che dare forza e motivazione a chi è intenzionato a ripartire dall’ambiente per rinnovare le nostre istituzioni e dare sostegno alla diffusione di una presa di coscienza dell’interdipendenza tra umani e natura, imprescindibile ormai per ogni seria aspirazione a un futuro non autodistruttivo.

[di Romano Madera]

Anna Genco
Identità e integrazione.
Prospettiva interculturale in epoca di transizioni migratorie
Padova, Cleup, 2019, pp. 200

Tematiche come identità e pluriappartenenza, libertà e sicurezza, comunità, integrazione si inseriscono con modalità trasversali in qualsiasi ragionamento pedagogico e dunque ci interpellano a molti livelli, come educatori e come cittadini. Perciò in questo volume di Anna Genco, già professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Padova, è possibile apprezzare la scelta di spingere alla riflessione senza pretendere di dare risposte, tantomeno definitive, con l'intenzione autenticamente pedagogica di sollecitare ogni lettore a mettersi in gioco e a cercare le proprie, perché in questo, come in tutto ciò che riguarda la complessità dell'esistenza umana, ogni risposta non può essere che parziale, personale, provvisoria e meritevole di continua messa in discussione, dentro di sé e con gli altri.

L'Autrice prende le distanze sia da chi ritiene, secondo un malinteso universalismo, che l'essere umano, considerato come "cittadino del mondo", non debba appartenere a nessuna cultura particolare, sia da chi pensa che esso possa appartenere a più culture senza alcun legame privilegiato. Le radici sono invece importanti e l'identità culturale è la base per l'attività dialogica e di incontro con altre culture: contrariamente a quanto si ritiene a livello di senso comune, l'educazione interculturale non si rivolge solo a una determinata categoria di persone (gli immigrati), ma si esprime nei riguardi di tutti e in ogni contesto educativo.

Sull'identità molto si è detto, e in vari ambiti del sapere, talvolta opponendo uguaglianza e identità. Anna Genco afferma che l'uguaglianza, proprio in quanto affermazione di pari dignità individuale e sociale, non confligge con un'idea di identità intesa come processo che, nel suo farsi, richiede la relazione con l'altro da sé. Prende pertanto le distanze da quanti considerano l'identità come condizione immobile, che rischia di intrappolare il soggetto in una fissità ossessiva e senza prospettive, e recupera nell'uguaglianza "il diritto alla propria identità in quanto patrimonio inscindibile della persona, risorsa alla quale attingere" (p.13): solo attraverso l'accettazione consapevole della propria identità è possibile costruire un dialogo sincero, basato sul rispetto e sul reciproco riconoscimento. Un'identità che si esprime "con" l'altro, non "contro" (p. 25). Questo è uno dei nodi di criticità della questione. Spesso, infatti, un'identità personale irrisolta genera insicurezza: per sfuggire all'isolamento e alla solitudine ci si rifugia in un'identità sociale che, nonostante la diffusa pluriappartenenza, talvolta si

esprime in termini oppositivi e può venire manipolata in senso politico (p. 43).

Anche sul binomio identità-integrazione l'Autrice si sofferma in modo approfondito. Dal dibattito attuale sembra talvolta emergere come problematica non tanto la ricerca in sé dell'identità (personale, comunitaria, sociale...), quanto la pretesa di affermare un'identità unica, questa sì omologante e distruttiva. Occorre invece, riprendendo A. Sen (pp. 49-50), evitare una tolleranza indifferente, affermando la necessità (tutta pedagogica) di mettere i soggetti in grado di compiere scelte motivate, ragionate, sostenute dalla opportuna distanza critica rispetto alle questioni in gioco, che in modo sempre più stringente ci interrogano sulle scale di valori che ispirano le nostre scelte.

In questo, il concetto di integrazione rimane problematico, perché spesso si tende a metterne in secondo piano la dimensione dialogica e processuale, enfatizzando invece gli aspetti di contrapposizione tra identità e culture, che ostacolano “un esame un po' distaccato del problema per consentire reciprocità, comprensione, comunicazione approfondita” (p. 67). La cultura, perciò, dovrebbe esprimersi come “dubbio, crisi, fatica, ricerca”, autentica “conquista personale” (p. 73).

Il multiculturalismo, che descrive la nostra diffusa condizione umana, dovrebbe poter esprimere non semplice coesistenza più o meno pacifica, ma accoglienza, responsabilità, incontro (p. 79), che non possono darsi senza riconoscimento di pari dignità all'altro da sé (p. 89), condizione di un “farsi comunità” realistico e possibile. Per fronteggiare nuovi pericolosi tribalismi (Z. Bauman) occorre infatti promuovere la dimensione comunitaria, autentico capitale sociale basato su reciprocità, fiducia, corresponsabilità, solidarietà (P.R. Putnam).

In questa direzione si colloca l'educazione interculturale (parte terza), che nel suo stesso prefisso rinvia all'incontro, alla reciprocità, alla dialogicità, nell'impegno a connettere molteplicità e unità, identità e differenza, e nella ricerca di una “convivialità delle differenze”, il nome che don Tonino Bello dava alla pace. L'idea di interculturalità esprime dunque un processo che si iscrive nella dimensione del “dover essere” della persona e implica impegno, responsabilità, disponibilità a cambiare e concretezza nell'agire. Si configura dunque come finalità, orizzonte di senso, che esige appropriati e coerenti modelli metodologici e formativi. Citando O. Pamuk, l'Autrice fa propria la metafora dell'essere “ponti”, espressione di cultura nella mediazione e nell'accoglienza (pp. 137-138), esprimendo, con parole diverse, un concetto largamente condiviso dalla pedagogia interculturale (si veda ad esempio la dimensione “tra” proposta da G. Milan): ponti che, con slancio utopico, siamo tutti chiamati a costruire. Perciò è possibile risolvere il rapporto tra identità e integrazione non come opposizione, ma con un signi-

ficato inclusivo, nel quale la prima è premessa della seconda: “ci si integra con la propria identità in quanto ciascuno di noi è distinto nella sua unicità” (p.138).

Responsabilità, impegno, comunità, solidarietà, virtù civiche... termini che ritornano con intensità nelle pagine di questo volume, rendendoci una volta di più consapevoli della necessità di recuperare terreno su questi aspetti, che sempre più spesso si configurano come un'emergenza riguardante tutti, con modalità e responsabilità diverse, chiamandoci alla riflessione e all'azione concreta.

La ricca bibliografia utilizzata e la bella raccolta di narrazioni che l'Autrice riporta alla fine del libro, collocabili tra letteratura autobiografica e saggio critico, suggeriscono un percorso molto personale a queste tematiche: voci che ci stuzzicano e ci interpellano, incoraggiando ciascuno a cercare, riflettere, confrontarsi, aprirsi al dialogo, con le luci e le ombre che ogni incontro autenticamente umano porta con sé.

[di Orietta Zanato]

Giuseppe Milan
A tu per tu con il mondo.
Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri
Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 210*

G. MILAN, A tu per tu con il mondo,
PENSA MULTIMEDIA, Lecce, 2020

"A tu per tu ~~per~~ con il mondo" ^è proporre una vera e propria "sceneggiatura pedagogica", ~~per~~ proiettando nel ^{universo} ~~mondo~~ di vari saperi, da quelli propriamente scientifici alla poesia, alle letterature, al teatro, linguaggi non usuali nell'ambito pedagogico. È vero che molti di noi pedagogisti, anche nel passato, siamo ricorsi a poeti e scrittori per convalidare le nostre idee pedagogiche. Ma qui è diverso. Basti pensare che il volume non è ^{articolato} ~~composto~~ in capitoli e paragrafi, ma da una vera "sceneggiatura", costituita da "Atti" ~~è~~ suddivisa in "Scene". È un modo per attingere a diverse aree culturali, in quanto alla pedagogia non basta la scienza sperimentale, ~~sperimentata~~ o meramente teoriche, perché spesso le intuizioni poetiche e letterarie ~~se~~ anticipano e meglio percepiscono la realtà e alimentano quindi il discorso pedagogico per far fiorire in qualsiasi situazione l'inedito di ogni persona. Proprio questo linguaggio diverso, che non esclude, come già detto, quello "scientifico" proprio ~~se~~ "teorico" tipico della pedagogia rende più esplicito lo stretto, inestricabile nesso tra teoria e pratica educativa, di una teoria che si fa pratica, e da una pratica che può modificare, ~~inverte~~, la teoria stessa.

Recensioni

È ovvio che le pratiche ~~si~~ ^{sono} in continuo cambiamento, perché la realtà sociale, politica, ambientale, tecnologica, ma anche individuale, sono condizionamenti non sempre positivi, e l'educazione non deve rispondere adeguatamente, inventando anche nuove metodologie, per non snaturare le proprie finalità che perseguono la realizzazione dell'essere umano nella sua presenza in ogni momento della vita. Si possono accettare, modificare, addirittura rifiutare, aspetti che contrastino con i principi fondamentali.

Per questo "Atto per te con il mondo", con i suoi interessanti sottotitoli, "Educazione al viaggio interculturale nel tempo dei muri", "Tracce per una sceneggiatura pedagogica", acquista un significato particolare, proprio perché il suo linguaggio, arricchito da numerosissime citazioni poetiche e letterarie, oltre che scientifiche, diventa una modalità creativa adeguata al nostro tempo e alle sue "stature", quelle dell'uomo "estranista", fuori luogo o fuori tempo, l'uomo "utopico" e "varonico", che vive "il tempo dei muri", "il tempo del vuoto", e ha bisogno non dell'super, ma dell'et-et di "aridità" e fioritura, di "esilio e di speranza", di "transito", di "indignazione" e "impegno", per riconoscere l'altro non come "straniero" ma come "ospite" e "fratello", in un "dialogo-dimora" di un "abitante" "abitato", in una città dell'"intercultura". Allora i principi pedagogici dell'et inscritto

nell'~~to~~ possono realizzarsi anche oggi
 (vedi Atto III, Scene 3,1-3,2 ~~3,3~~), cercando
 nuove modalità ~~reali~~ di concrete e creative; nasce
~~la "intenzionalità" alla Testimonialità~~
~~il "decalogo pedagogico" dalla "intenzionalità" alla~~
 "testimonialità", ~~è~~ rappresentato in "dieci passi
 per la relazione educativa", dall'"allestire
 l'ambiente" alla "fiducia", in un "teatro globale".
 La conclusione è una sintesi convincente
 di un'opera sicuramente nuova e originale,
~~sott-interculturale~~ che può aiutare a scoprire
 o reinventare la tematica della pedagogia
 interculturale sul piano ~~teorico~~ insieme
 teorico e pratico. Concludendo,
 il testo per tu con il mondo è un testo
 che tutti, studiosi ~~in~~ ~~in~~ educatori,
~~dovrebbero~~ leggere, per il suo stile originale,
 che ~~è~~ meglio apprezzare i suoi contenuti
 non meno originali contenuti.

Diega ORLANDO CIAN

* Pubblichiamo il manoscritto originale della recensione scritta dalla
 prof.ssa Diega Orlando, fondatrice di *Studium Educationis*, letto dalla me-
 desima il 30 settembre, in occasione della "Lezione di congedo" tenuta
 dall'Autore del volume.

Lezione di congedo

di Giuseppe Milan

Buongiorno a voi tutti, un particolare benvenuto agli studenti e alle studentesse presenti a questa lezione – “ultima e prima” allo stesso tempo – e a quelli che seguiranno questo corso.

Desidero salutare e ringraziare innanzi tutto la professoressa Diega Orlando Cian perché sono figlio, come lo sono altri suoi allievi e miei colleghi, delle sue parole, dell'insegnamento autorevole di questa Maestra, che lo è stata non soltanto rispettando e valorizzando l'unicità di ciascuno di noi ma sapendo costituire un gruppo, quello che, appunto, mi piaceva chiamare “il gruppo Orlando”: un gruppo – mi piace sottolinearlo – di persone diverse, che hanno ricevuto questa eredità, questa parola educativa, pedagogica, scientifica, questa perla preziosa che siamo chiamati a custodire con cura. E noi, partecipi di questa “scuola”, cerchiamo di “balbettare” quello che da lei abbiamo imparato, sapendo che certamente ciascuno di noi può intraprendere ulteriori percorsi di ricerca, che ciascuno può essere sempre sollecitato a crescere, ma che quella “perla preziosa” che ci è stata donata resta in fondo al cuore, dentro la mente, fondamento di un sapere pedagogico solido, e continua ad accompagnarci, a essere generativa.

Desidero naturalmente ringraziare per la loro presenza, per le parole dette e in particolare per la loro amicizia, il Direttore del Dipartimento – tuttora mio Direttore – prof. Egidio Robusto, il prof. Mino Conte, Presidente del corso di studi in “Culture, Formazione, Società globale”, e il prof. Marco Ius che mi ha voluto qui, all'inizio di questo suo corso di “Pedagogia interculturale”. Un grazie anche agli altri amici che hanno allestito questo momento e che mi hanno dato segnali affettuosi della loro amicizia, colleghi dell'Università di Padova e in particolare di questo dipartimento, che per tanti anni è stato il mio ambiente naturale di lavoro e, per molti aspetti, di vita. Saluto e abbraccio da qui anche i colleghi e gli amici che in molti – come vedo dallo schermo – stanno seguendo lo streaming, da tante parti, perfino da continenti diversi.

Non vi nascondo che è con un pizzico di emozione che sono qui oggi, per una lectio in quest'aula, perché in realtà, prima per un mio lockdown per motivi di salute, che mi ha costretto ad abbandonare le lezioni, gli studenti, le aule universitarie proprio all'inizio dello scorso anno accademico, poi per l'emergenza

e il lockdown che tutti conosciamo, l'ultima mia lezione in un'aula di questa mia università è stata il 16 ottobre dello scorso anno.

Poi, essendo domani il mio primo giorno di pensione (dopo 44 anni di ruolo nel mondo della scuola, di cui 36 in questa università) avevo immaginato di poter mettere da parte definitivamente – o quasi – gli arnesi del mestiere, pensando che non sarebbero serviti e che avrei potuto, come poco fa diceva Marco Ius, godermi un po' di tranquillità, di quiete, e di placare almeno in parte la corsa bellissima e impegnativa che questa professione comporta e che – come accade nelle competizioni sportive – si fa spesso affannosa durante lo sprint finale. Ma io, che in realtà sono abbastanza inquieto di natura, sono molto contento di questo inatteso invito, per questa impensabile riedizione di una lezione, che mi ha colto di sorpresa, ma è una sorpresa particolarmente piacevole.

Vi dico subito che questa, che forse in termini impropri chiamiamo "lezione", sarà soltanto una presentazione sintetica di questo libro, "A tu per tu con il mondo", pubblicato in marzo, proprio in pieno lockdown). Ho detto "sintetica", come promesso a Marco Ius, ma probabilmente si tratta di una piccola bugia. Naturalmente, più che andare in profondità, sfoglierò velocemente queste pagine o forse, meglio, scorrerò l'indice soffermandomi su qualche idea-chiave, su qualche suggestione che secondo me sintetizza un po' la mia proposta. Sperando che questa lettura panoramica possa essere una buona introduzione al testo, per voi studenti, dato che è inserito nel programma d'esame.

Allora, per iniziare, sono contento che tu, Marco, abbia voluto richiamare l'attenzione sull'incipit di questo libro-viaggio, cioè sul Caffè Pedrocchi. Infatti questo spazio reale e simbolico è per me un luogo di luoghi, un'identità dialogica, un luogo-mondo, uno spazio delimitato ma con sale che – come evidenziano le loro denominazioni (etrusca, greca, romana, stanzino barocco, rinascimentale, gotica-medioevale, ercolana o pompeiana, moresca, egizia, Rossini...) rimandano a epoche e a culture diverse, come se questo spazio svolgesse una funzione mediativa tra "qui" e "là", tra vicino e lontano, tra ora e allora, e – in certo modo – tra oggi e domani.

Al piano terra il percorso tra le tre sale (bianca-rossa-verde) ricorda la bandiera italiana, ma – come è già stato ricordato - è un percorso che la tradizione vuole "senza porte" e che, perciò, allude alla necessità di uscire e viaggiare, all'importanza di sconfinarci. Un percorso che parla di uno spazio identitario nel quale sapersi fermare e sostare, anche per guardare antiche carte geografiche che di primo acchito diremmo "rovesciate", ma che in realtà mostrano l'Italia, l'Europa, il mondo da un altro punto di vista e questo è indicativo della necessità di metterci in un'altra ottica, di saper leggere-comprendere la realtà da prospettive diverse, facendo creative capriole esistenziali e culturali. Un percorso in cui si passa tra le raffigurazioni dell'alba e del tramonto, del tempo che scorre tra passato presente futuro, ricordandoci – con quell'orologio che sta a metà strada, a scoccare l'attimo – che siamo chiamati ad essere attori capaci di stare

al passo con i tempi, nella fedeltà agli appelli del momento, ma sempre attenti alla complessa articolazione temporale ieri-oggi-domani, a ciò che la storia ci insegna e a ciò che il futuro si attende da noi.

E la sala verde, la più umile e disadorna, per statuto e tradizione era destinata a chi voleva accomodarsi a leggere i quotidiani o a dialogare, soprattutto senza l'obbligo di consumare, senza la schiavitù imposta da un mercato onnipotente che ti obbliga a comprare. Nel tempo è stata pertanto ritrovo preferito degli studenti squattrinati, quelli infatti che più facilmente sono "al verde" come si suol dire.

Per tutto questo è la sala che più amo, nella quale ho molte volte sostato, apparentemente perdendo tempo, dove ricordo di aver a lungo dialogato con il mio amico ladino Marco Forni, poeta scrittore, che mi ha parlato del mondo dei ladini che ho imparato a conoscere, del silenzio, dell'ascolto, della parola. Lì ho sostato con il mio amico brasiliano Tico da Costa, formidabile musicista-cantautore, con il quale ho preparato la scaletta di una lezione-concerto che è stata tenuta proprio in quest'aula quasi vent'anni fa. E mi rattrista il pensiero che lui è passato, e non può ritornare, anche se la sua amicizia e le sue canzoni mi accompagnano sempre.

Lì nel 2013 sono passato per una breve sosta, con Ermanno Olmi, nel giorno in cui, anche per mia iniziativa, ha ricevuto la laurea honoris causa in Pedagogia. Avevo faticato, in un caldo dialogo con lui, a convincerlo che quella che definiva "la mia cultura contadina", "la mia cultura povera", la cultura delle cose semplici, dell'amore per la natura, dell'amicizia, dell'ospitalità interculturale – così ben rappresentata in tanti suoi film –, quella cultura che avvertiva lontana da quella "accademica", aveva pieno diritto ad essere compresa, anzi premiata proprio dalla cultura "accademica". In particolare il mondo della pedagogia era particolarmente vicino a quello di Olmi, e in quell'occasione glielo abbiamo dimostrato e lui fu contento di essere incluso tra quelli che hanno dato tanto al mondo dell'educazione.

Perciò il Pedrocchi è per me l'efficace rappresentazione di un percorso educativo, ricco di riferimenti importanti: in sé è già un vero e proprio corso di Educazione interculturale, che insegna a essere viaggio, un viaggio per incontrare, perché chi viaggia senza incontrare non viaggia, si sposta: è una locanda per incontrare il mondo, gli altri e soprattutto se stessi e per rimettersi in un viaggio sempre ricco di sollecitazioni educative. Penso allora alla meravigliosa poesia "La locanda", già citata da Marco Ius, del grande poeta sufi Jalal al Din Rumi considerato il massimo poeta mistico della letteratura persiana. Mi piace ricordare oggi che Rumi è nato proprio il 30 settembre 1207, cioè – che bella coincidenza! – giusto 813 anni fa. Ed erano gli anni in cui proprio a Padova, in un'altra locanda, già chiamata il Bò, avrebbero iniziato a incontrarsi i primi studenti di quella che sarebbe stata la nostra Università, che ancora oggi conserva quell'antico nome e che, "Universa Universis Patavina Libertas", ha vo-

luto sempre essere “locanda” della libertà, aperta a tutti, senza confini. Ma ecco il testo della poesia:

L'essere umano è una locanda /ogni mattina arriva qualcuno di nuovo.

Una gioia, una depressione, una meschinità, / qualche momento di consapevolezza arriva di tanto in tanto, come un visitatore inatteso. / Dai il benvenuto a tutti, intrattienili tutti!

Anche se è una folla di dispiaceri/ che devasta e violenta la casa / spogliandola di tutto il mobilio, lo stesso, tratta ogni ospite con onore:/ potrebbe darsi che ti stia liberando /in vista di nuovi piaceri. Ai pensieri tetri, alla vergogna, alla malizia, / vai incontro sulla porta ridendo, e invitali a entrare.

Sii grato per tutto quel che arriva, /perché ogni cosa è stata mandata / come guida dell'aldilà.

È un inno all'ospitalità, a tutto ciò che ci sorprende nella vita, a chiunque si affacci alla soglia della nostra locanda, del nostro viaggio esistenziale-culturale. Scrive ancora Rumi in un'altra sua poesia:

Vieni ora chiunque tu sia! / Vieni senza alcuna paura di non piacere.

Vieni sia che tu sia un musulmano, un cristiano o un ebreo.

Vieni chiunque tu sia! /Che tu creda in Dio o no. /

Vieni anche se credi che il sole sia Dio.

Questa porta non è una porta di paura. / Questa è una porta di buone speranze.

Parte proprio da qui – dalla necessità di non essere una “porta di paura” ma, al contrario, di essere una “porta-speranza” – l’esperienza di questo viaggio “a tu per tu”, viaggio educativo/esistenziale/interculturale, un percorso nella prospettiva di educare all’incontro. E mi fa piacere – lo dico per inciso – che questo corso, come mi ha detto Marco, sia dedicato proprio all’incontro. È un viaggio che, nel testo, prevede tre atti, tre tappe fondamentali, tre momenti rappresentati, in modo suggestivo, dal seguente apologo orientale che mi è stato raccontato anni fa da un monaco buddista:

Un saggio, guardando da lontano, grida:

“Vedo una belva avvicinarsi!!”

Poco dopo, osservando la medesima figura, esclama:

“C’è un uomo alla porta di casa mia!”

Infine, quando l’altro gli è ormai accanto, afferma:

“C’è un fratello con me alla mia mensa!”

Si tratta di tappe che, in sintesi estrema, vogliono corrispondere a tre momenti fondamentali del discorso pedagogico e della progettualità educativa: antropologia pedagogica (discorso sulla realtà che ci sfida), teleologia pedagogica (discorso sulle finalità, sull'utopia), metodologia pedagogica (discorso sul come viaggiare, sulla prassi educativa... su quei piccoli umili passi che sono l'educazione in atto... e che riguarda ciascuno di noi chiamati al processo educativo-autoeducativo).

Su queste tre tappe si sofferma nel libro la mia riflessione, e sono i tre atti (per così dire) di questa sceneggiatura pedagogica che ora, proprio per non tradire del tutto la necessità di stare nei tempi, vi esporrò a punti, a titoli, accennando a temi che nel testo sono sviluppati più ampiamente.

L'atto primo (Vedo una belva!), che potrei più prosaicamente definire capitolo primo, presenta una prima scena: quella del "palcoscenico vuoto", cioè delle "porte chiuse". È la descrizione-denuncia di quella che definisco "modernità arida", dell'"anestetizzazione", cioè della "perdita di sensibilità", del mondo "senza estetica", della perdita/negazione della bellezza.

È descrizione-denuncia dell'essere umano estraniato, fuori luogo e fuori tempo:

L'essere umano atipico (che ha perso il legame autentico con il luogo)

L'essere umano ucronico (che ha perso il legame autentico con il tempo)

È descrizione denuncia del tempo dei muri, di quella che Steven Flusty definisce "Building Paranoia", paranoia delle paratie psicologiche, fisiche, culturali che innalzano patologiche barriere di difesa, con spazi interdetti all'altro.

È descrizione-denuncia di quella che Gilles Lipovetsky definisce, appunto, L'Era del vuoto: un "deserto che guadagna terreno", dove l'unico comandamento del narcisismo odierno si riduce a 'to love myself enough so that I do not need another to make me happy', "amarmi tanto da non aver bisogno di un'altra persona per essere felice". Denuncia di una realtà che per Zygmunt Bauman è la modernità liquida, per Alan Touraine è quella del soggetto assente/escluso e per la psicanalista francese Catherine Ternynck è quella dell'"Uomo di sabbia": tutte problematiche che ci riguardano, che sfidano il mondo dell'educazione, con le quali non possiamo non fare i conti.

La scena seconda, sempre nell'atto primo, l'ho intitolata "feritoie nel buio": qui si profila una pedagogia dell'indignazione attiva (cito Stéphane Hessel, Pietro Ingrao e soprattutto Paulo Freire, un autore al quale mi riferisco spesso nel testo, facendo riferimento specialmente al notissimo "Pedagogia degli oppressi"), con la necessità di saper guardare gli elementi-sfida, ma di andare "oltre il nero". Suggestioni provengono, ad esempio, dal pittore francese Pierre Soulages con i suoi quadri, indubbiamente neri ma che, soltanto se sappiamo vederli da altre angolature, aprono scenari ulteriori, presentano feritoie-ponte che alludono alla

luce. Ricordo così, con il grande scienziato-pensatore russo Pavel Florenskij, fucilato dal regime russo nel 1937, che “anche il muro più spesso ha crepe sottilissime attraverso le quali si infiltra il mistero” (come ha scritto nel bellissimo libro dedicato “Ai miei figli”), parole riprese dalla canzone “Anthem” di Leonard Cohen quando canta che “c’è una crepa in ogni cosa. Ed è da lì che entra la luce” (“There is a crack, a crack in everything. That’s how the light gets in”). Si pensa perciò al tempo del “risveglio” e, in questa prospettiva, alla funzione contestativa-svegliatrice della pedagogia (episodio Elpenore-Ulisse).

Si arriva così alla parte centrale, secondo me particolarmente importante del libro. Dalle feritoie, dallo “spiraglio” di cui ho parlato, si intravede qualcosa d’altro.

Arriviamo così all’atto secondo (C’è un fratello alla mia mensa!): l’atto del “riconoscimento dell’altro”, in cui vengono proposte le tematiche dello straniero, dell’ospite, del fratello, la tematica dell’Io-Tu, del dialogo interpersonale-interculturale, che rappresenta “la dimora antropologica autentica”, il luogo verso il quale dirigersi, l’utopia da abitare.

La scena che meglio rappresenta, secondo me, questo orizzonte ideale, l’orizzonte dell’ospitalità, dell’autentica comunità, dell’interculturalità, è quella, riportata dalla Bibbia, che ci presenta un uomo e una donna: Abramo (patriarca-migrante, figura archetipica di capostipite riconosciuta dalle religioni monoteiste, che era già “uscito dalla sua terra” con il suo popolo – seguendo un comando che gli veniva dall’altro e dal profondo) e Sara, sua moglie, anziana e sterile.

I due abitano una tenda, presso le querce di Mamre. Un giorno Abramo sta vigilante sulla soglia e vede giungere da lontano tre stranieri. La sua tenda è sempre aperta, ma lui non attende lì il loro arrivo: corre loro incontro, colmando la distanza trasformandola in prossimità, e, chiamandoli “Signore” (al singolare perché, indipendentemente dal numero, essi – singoli o popolo – rappresentano per lui Dio) li invita nella tenda. Sara li accoglie offrendo loro il cibo prelibato messo a disposizione per la mensa condivisa. Alla fine di questo sacro tempo dell’ospitalità i tre visitatori riprendono il cammino e, sorprendentemente, ricambiano il dono, dicendo ad Abramo a nome di un Altro: “Tornerò da te fra un anno a questa data e allora Sara, tua moglie, avrà un figlio”. Sara sorride incredula. Ma nascerà Isacco, l’erede inatteso, e Abramo, rigenerato dalla sua stessa ospitalità, vedrà la sua stirpe continuare. È rappresentato qui splendidamente il frutto del dono, cioè la generatività dell’accoglienza e dell’ospitalità, quando non si dimentica la grandezza di colui, di colei, di coloro che varcano i nostri territori.

È l’atto-capitolo in cui viene decisamente proposta la prospettiva dell’essere umano dialogico, della persona-incontro (con fondamentale riferimento all’Io-Tu, all’antropologia del dialogo, della comunità – penso a Martin Buber, Ferdinand Ebner, Emmanuel Mounier, Emmanuel Levinas, Romano Guardini,

Jacques Derrida ma anche a Maria Zambrano, Raimon Panikkar, a Raul Fornet-Betancourt e, per stare più direttamente nell'ambito della nostra materia, a vari pedagogisti contemporanei che in tanti modi contribuiscono a dare forza e credibilità all'orizzonte dell'intercultura).

In questa direzione è possibile una conoscenza effettiva e, ancora di più, una preziosa comprensione dell'altro, che implica "intuizione del tu", intima esperienza di decentramento altruistico, simile a quella che Martin Buber chiama "fantasia reale" e – per il rapporto tra culture – "fantasia reale del 'tra'" e a quella che Michail Bachtin definisce "exotopia": "comprensione attiva" che è "chiaroveggente intimità" favorita proprio dal fatto di trovarsi fuori, l'extralocalizzazione, che mantiene fra l'io e l'altro una relazione di distanza irriducibile, proprio perché rispetta l'alterità costitutiva dell' Io-Tu.

Ed è proprio questo rispetto dell'alterità, dell'altro, della sua unicità-irripetibilità - della distanza che ci separa e che dà fondamento alla relazione - che mi consente di stare alla mensa comune, di essere co-abitazione dialogica e, in ultima analisi, di avere la forza del "tu interno".

Una grande sfida pedagogica, che riguarda l'essere umano fin dall'inizio, perché fin dalla nascita dell'essere umano, nel panico dell'iniziale separazione-gettatezza nel mondo, può e dovrebbe intervenire qualcosa di essenziale, quell'autentica maieutica pedagogica che prevede proprio l'arte dell'incontro, l'arte dell'amore concreto: il genitore, la figura materna, con il suo "sguardo occhio-a-occhio", con le "cerimonie" relazionali costituite dagli atti apparentemente ripetitivi e banali che compie per/con il bambino, può passare dalla condizione di "extra" – "fuori" – "estraneo" alla condizione di "intra".

Si attua un evento generativo nuovo, una nuova nascita che è un autentico "rovesciamento": non è più soltanto il "bambino interno" al genitore, ma nasce il "genitore interno", questo tu che viene a installarsi dentro la nuova vita. Questo tu, questo primo "tu" imprime la vera "fiducia di base", quell'energia-speranza che si fa trampolino di lancio per l'esistenza, come base vitale a partire dalla quale l'essere umano, la persona umana, il bambino, la bambina, può con più energia e autonomia andare incontro all'altro da sé per incontrare il mondo.

È una strategia esistenziale, relazionale e dialogica, che non è, non deve essere soltanto "originaria". Prima in famiglia, quando dove si attui un clima positivo, il bambino può avere "i genitori interni", "la famiglia-interna", e già lì il mondo della pluralità sociale interno. Poi a scuola, può avere l'"educatore interno", l'"educatrice interna", perfino i compagni interni.

Il bambino è abitato dalla scuola e la abita da protagonista.

E la mia città, il mio Paese, il mondo intero possono essere il tu interno che mi abita e che abito, perché sono accolto, confermato, perché non sono estromesso, non sono un "clandestino" ma questa realtà mi genera, mi dà alla luce. Ricordo che "clandestino", etimologicamente, significa "nascosto alla luce del giorno" (quanti "clandestini", nascosti alla luce, vivono nel nostro mondo, a

volte anche all'interno delle nostre case, delle nostre scuole, delle nostre città). Compito dell'educazione, tra gli altri, è certamente – secondo me, quello di de-clandestinizzare gli innumerevoli esseri umani, e popoli, che sono oscurati e invisibili.

Soltanto il dialogo, a tutti i livelli, soltanto la presenza “altro interno”, consente all'essere umano di superare lo spaesamento esistenziale-culturale e di sentirsi un “abitante abitato”.

Questo sguardo dialogico e generativo implica però (per citare Panikkar) il superamento dell’“epistemologia del cacciatore”, dedita esclusivamente a catturare l'altro, che si accontenta di strappargli elementi superficiali, una specie di “duello orizzontale” a bassa quota, per attingere invece alle dimensioni dell’“ulteriorità”, al cielo dell'altezza e al cielo della profondità: il desiderio dell'incontro ha a che fare con la nostalgia delle stelle (de-sidera= dalle stelle) e l'incontro autentico è quello che realmente “considera” l'alterità (“con-sidera”= con le stelle).

La via più breve per incontrarci (a livello interpersonale e interculturale) passa per le stelle (Panikkar). Il viaggio è davvero impegnativo.

Giungiamo così all'atto terzo, alla terza parte del libro, quello metodologica, che risponde alla domanda: come realizzare concretamente questo viaggio? Come realizzare l'incontro autentico, l'ospitalità, l'intercultura? Come realizzare questo viaggio educativo?

È qui che propongo un “decalogo pedagogico”, dieci parole-chiave o principi pedagogici che considero dimensioni strutturali dell'educazione, strettamente interconnesse sia sul piano teorico sia nell'operatività, che dovrebbero compenetrarsi e sostenersi reciprocamente.

Le enumero soltanto: Intenzionalità – Problematicità – Responsabilità – Reciprocità – Creatività – Temporalità – Socialità - Sistematically – Ulteriorità – Testimonialità.

Ognuna di queste idee-forti, nella sua specificità – che allude ad una necessaria competenza pedagogica, che è dimensione esistenziale-culturale - e tutte insieme nella loro sinergica collaborazione in prospettiva pedagogica, aiutano gli educatori sia nella fase di interpretazione critica di quanto realizzato o dell'educazione in atto sia nella fase di progettualità, per dare alla progettualità stessa equilibrio e, per quanto possibile, completezza.

Nella parte conclusiva del volume descrivo le tre fasi di dell'arte dell'incontro (“l'arte di invitare – l'arte di andare a trovare – l'arte di sostare”) in dieci passi o atteggiamenti concreti necessari per affinare la propria sensibilità e per consentire effettivamente l'incontro. I dieci passi sono:

Allestire l'ambiente, autenticità, umiltà, contatto, accettazione, empatia, rispetto, lotta, conferma, fiducia. Su ciascuno di questi “modi di essere” (competenze nel senso più pieno della parola, dimensioni relazionali fondamentali) dovrei naturalmente spendere più parole, ma nel testo potrete trovare un'argomentazione più completa.

È evidente che, in questa prospettiva, l'intercultura non è tanto una tecnica, una metodologia di lavoro sociale, una pur efficiente organizzazione di eventi culturali: prima di essere una costruzione "sociale" - "politica" - "culturale" - "organizzativa", la prospettiva pedagogica per l'intercultura ha come finalità la "persona dialogo", la "persona interculturale", capace di dimensione "inter", di porsi come identità dialogica: da questa "relazionalità costitutiva" si costruisce perciò l'intercultura, anche a livello "macro": si potrebbe affermare che la dimensione antropologica-etica-pedagogica dell'intercultura precede la dimensione culturale-sociale-politica.

Le cosiddette "pratiche dialogiche e interculturali" da realizzare dovunque, nei territori, di cui parlo nelle ultime pagine, si fondano proprio su questa premessa antropologica: fare della "persona" - e conseguentemente di quella "persona di persone" che è la "comunità" (secondo la bellissima definizione di Mounier) - l'alfa e l'omega, il principio e il fine dell'educazione interculturale, per diventare insieme costruttori di "ponti" speciali, veri "pontieri", come suggerisce Alex Langer, orientando il cammino verso quella "communitas communitatum", la "comunità delle comunità", secondo una prassi dialogica capace di aprirsi sinergicamente a dimensione mondo. In questa prospettiva, l'"essere umano dialogico interculturale" è la "persona-mondo", un'idea-chiave che quasi 50 anni fa, agli inizi del mio viaggio pedagogico, ho appreso da una profetica indicazione di Chiara Lubich, e che, insieme all' "I care" di don Lorenzo Milani, ho sempre considerato parte essenziale della mia proposta pedagogica.

In ultima analisi, l'augurio che rivolgo - in particolare a voi studenti - è quello di essere davvero "pontieri", "costruttori di ponti", e anche "custodi di questi ponti" (in un tempo in cui i ponti cadono troppo facilmente...), cioè custodi dell'altro, amici dell'altro (proprio perché "amicus", da "animi custos", significa "custode dell'animo", "custode dell'altro").

Ce lo ricordano gli splendidi versi (ripresi da tanti altri autori) scritti quattro secoli fa dal poeta inglese John Donne, nel poemetto "Nessun uomo è un'isola" che fa parte, pensate, della raccolta "Devozioni per occasioni di emergenza":

Nessun uomo è un'isola
completo in se stesso
ogni uomo è un pezzo del continente/ una parte del tutto.
...La morte di qualsiasi uomo mi sminuisce
perché io sono parte dell'umanità.
E dunque non chiedere mai per chi suona la campana: suona per te.

È questo perciò, ormai al metaforico suono della campana, l'augurio che faccio a ciascuno di noi, a ciascuno di voi.

[Padova, 30 settembre 2020]