

PAIDEIA

Pratiche didattiche e percorsi interculturali

25

Direttori

Michele DI CINTIO
Società Filosofica Italiana

Michele LUCIVERO
Società Filosofica Italiana

Comitato scientifico

Carluccio BONESSO
Società Italiana di Timologia

Adone BRANDALISE
Università degli Studi di Padova

Pierangelo CANGIALOSI
Società Filosofica Italiana

Mario DE PASQUALE
Società Filosofica Italiana

Elisabetta DI STEFANO
Università degli Studi di Palermo

Gabriella FALCICCHIO
Università degli Studi di Bari

Pedro Francisco MIGUEL
Università degli Studi di Bari "Aldo
Moro"

Valerio NUZZO
Società Filosofica Italiana

Giangiorgio PASQUALOTTO
Università degli Studi di Padova

Fabio PESERICO
Società Filosofica Italiana

Carla PONCINA
Società Filosofica Italiana

Giulio ZENNARO
Associazione Docenti Europeisti
per la Cittadinanza

Comitato di redazione

Carlo CUNEGATO
Ylenia D'AUTILIA
Michela DI CINTIO

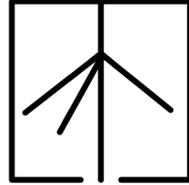
Stefano GUGLIELMIN
Andrea PETRACCA
Viviana DE ANGELIS

Logo ed artworks della presente collana:

© Andrea ROSSI ANDREA, *Ground Plane Antenna*

PAIDEIA

Pratiche didattiche e percorsi interculturali



Questa collana, finalizzata alla promozione di una nuova didattica delle scienze umane e, ancor più, allo sviluppo di un autentico dialogo interculturale, ha le sue radici nella consapevolezza dei problemi fondamentali dell'epoca attuale.

Se, in una immaginaria "linea di displuvio storico", le alternative sono o lo scontro delle civiltà oppure il confronto interculturale, quale unica soluzione possibile per la costruzione di un futuro comune, è necessario che quest'ultimo percorso venga intrapreso alla luce delle categorie della reciprocità, dell'empatia e della conoscenza dell'altro: occorre, quindi, iniziare a costruire tale itinerario storico-valoriale attraverso la rivisitazione, destrutturazione e costruzione di nuove macro-categorie, dalla concezione finalmente plurale della storia, alla fondazione di una nuova razionalità, non più rigida e discriminante, alla proposta di una nuova etica razionale e universale.

A questo compito fondamentale, con spirito di umiltà, ma anche con sentita motivazione e convinta determinazione, si accinge questa collana di ricerca e di pubblicazioni.

MICHELE LUCIVERO, ANDREA PETRACCA

SCUOLA PUBBLICA E SOCIETÀ (IN)CIVILE

CRONACHE LAPIDARIE
DEI TEMPI PANDEMICI

prefazione di

MARIO DE PASQUALE





aracne



ISBN
979-12-5994-913-4

PRIMA EDIZIONE
ROMA 6 APRILE 2022

A Luisa e Simona, da sempre ai nostri fianchi, compagne di studi, di viaggi e di esperienze.

E poi a Sara, Greta e Gaia, che di esperienze, viaggi e studi dovranno farne ancora molti...

Con tutto ciò, io sono convinto che i numerosi mutamenti, introdotti dall'arbitrio dell'epoca presente in queste scuole, al fine di renderle più "attuali", non sono in buona parte altro se non linee contorte e aberrazioni, rispetto alla nobile tendenza primitiva della loro costituzione.

F. NIETZSCHE, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi, Milano 1975.

Una delle attività più importanti, secondo me, da svolgere da parte del gruppo insegnante sarebbe quella di registrare, sviluppare e coordinare le esperienze e le osservazioni pedagogiche e didattiche; da questo ininterrotto lavoro solo può nascere il tipo di scuola e il tipo di insegnante che l'ambiente richiede. Che bel libro si potrebbe fare, e quanto utile, su queste esperienze.

A. GRAMSCI, *Lettera a Giuseppe Berti del 4 luglio 1927*, il LC, pp. 90-91.

INDICE

- 13 Prefazione
L'avventura della DAD nella scuola italiana
Mario De Pasquale
- 23 Introduzione
- 27 Capitolo I
La vita quotidiana prima della pandemia
1.1. Il migliore dei mondi possibili, p. 27 – 1.2. ...e la costruzione dei suoi problemi, p. 33 – 1.3. La crisi endemica che anticipa quella pandemica, p. 38.
- 45 Capitolo II
L'irruzione della pandemia nella società
2.1. La quotidianità ai tempi del coronavirus, 45 – 2.2. L'effetto della pandemia sui rapporti interpersonali, 54 – 2.3. L'organizzazione e la rivoluzione del lavoro, p. 61 – 2.4. Il dibattito politico e i dati epidemiologici, p. 64.
- 71 Capitolo III
Il cambiamento dell'istituzione scolastica
3.1. La situazione della scuola ante Covid, p. 71 – 3.2. E poi nella scuola è arrivato il Covid e la *Didattica e Distanza*, p. 88 – 3.3. Le tecnologie informatiche nella didattica, p. 98 - 3.4. Indegna fine di un *annus horribilis in decade malefica*, p. 110.
- 119 Capitolo IV
Scuola pubblica e società (in)civile in Stato d'emergenza
4.1. La ripresa della scuola in sicurezza e la DDI, p. 119 - 4.2. L'imperativo della pandemia: sorvegliare e pulire, p. 125 - 4.3.

Scuola città aperta: l'educazione sotto attacco, p. 129 – 4.4
Alla ricerca del tempo scuola perduto, p. 138.

143 Conclusioni

157 Riferimenti bibliografici

165 Gli autori

PREFAZIONE

L'AVVENTURA DELLA DAD NELLA SCUOLA ITALIANA

MARIO DE PASQUALE

La classe in ambiente totalmente virtuale

Il testo di Lucivero e di Petracca è il risultato di una osservazione lunga, appassionata e personalissima sui mutamenti avvenuti nella scuola italiana in un arco di tempo di un paio di anni, tra il 2020 e il 2021, periodo storico caratterizzato dalla pandemia.

Gli autori, due docenti di Liceo, elaborano riflessioni sulle innovazioni introdotte nella scuola e sulle politiche scolastiche degli ultimi anni, mossi dalla convinzione che la scuola sia «uno dei pochi e irrinunciabili baluardi della libertà, dei diritti e dei doveri che informano la costruzione di una società civile, rimasti vitali in un mondo rivoltato dalla pandemia»¹.

Le questioni affrontate sono molte e complesse. Mi permetto di soffermarmi soprattutto sulle osservazioni e sulle analisi che riguardano l'esperienza dell'insegnamento a distanza, attivato nel nostro Paese a causa della tragica pandemia da Covid19, perché le questioni che esso ha posto sono di grande rilevanza per il futuro della scuola e degli studenti.

Nella situazione di emergenza, a causa di condizioni oggettive di difficoltà nello stesso mantenimento del funzionamento della scuola, si è attivata una sperimentazione forzata di "insegnamento a distanza" di massa in un intero Paese, attraverso l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione. Il lavoro, quindi, si riferisce a temi e problemi di grande interesse e attualissimi.

Gli autori, avveduti e riflessivi, valutano le forme didattiche realizzate nel periodo dell'emergenza come un compimento "forzato"

¹ Cfr. infra, pp. 129-130.

di progetti di innovazione già in parte surrettiziamente introdotti nella scuola e che solo oggi appaiono caratterizzati da superficialità.

Secondo gli autori, negli studi governativi, commissionati dal 2009 in relazione all'applicazione delle tecnologie informatiche alla didattica nella scuola pubblica, regna una totale assenza di serie e documentate valutazioni, dovuta anche alla carenza di un vero e proprio approccio sperimentale. Infatti, non vi è stata una preventiva adeguata valutazione dell'impatto *dell'insegnamento a distanza* sugli alunni e sulle alunne, sulla relazione educativa basata sulla dimensione virtuale.

La peculiarità della situazione didattica avrebbe richiesto la definizione di precisi obiettivi da conseguire, da monitorare e da valutare attraverso una qualche sperimentazione controllata. Le scelte operate, invece, secondo gli autori, purtroppo, sono state fatte solo sulla base di una *necessità o urgenza* imposta dal *mercato*, prima, e dalla *pandemia*, dopo.

Non vi sono dubbi sul fatto che sull'ambiente *online* si siano trasferite quote rilevanti delle vite dei giovani². In parte il lavoro, in misura maggiore le relazioni sociali, le transazioni e il divertimento si sono insediati in rete e attraggono i soggetti per buona parte del tempo quotidiano. Rimangono, questi spazi, luoghi virtuali "altrove" rispetto alla vita reale o di essa sono già parte?³

L'insegnamento a distanza si basa sulla fiducia nella capacità della rete di aiutare gli studenti e le studentesse ad apprendere a casa, anche a prescindere dal legame con il gruppo originario della classe e con gli ambienti educativi della scuola. Ciò presuppone: a) che sia possibile instaurare un'efficace relazione educativa e promuovere apprendimento valido anche in assenza dei corpi degli studenti, delle studentesse e dei docenti; b) che lo studente anche da solo possa valorizzare l'intelligenza collettiva che si costituisce in rete⁴. Ma ha fondamento questa convinzione e sono giustificate le attese?

La relazione educativa fondata su una situazione didattica virtuale non è di per sé negativa o del tutto inutile. La relazione virtuale

² M. MANTELLINI, *Bassa risoluzione*, Einaudi, Torino 2018, p. 48.

³ *Ibidem*.

⁴ O. LEVY, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1994.

non significa *irreale*, ma è un modo peculiare di esistere della relazione, fondata sulla presenza mediata da macchine e da tecnologie di soggetti fisicamente assenti, ma resi presenti dalla mediazione, operata da macchine e dalla strumentazione tecnologica, che vince i limiti di spazio e anche di tempo.

Gli autori dubitano che con l'ingresso massiccio della tecnologia informatica, e nella forma a distanza, «si possa ancora parlare di scuola come luogo di prossimità, come contesto in cui si realizzano relazioni intersoggettive reali e significative, come *struttura di mediazione* che veicola *questioni di senso*, come comunità pensante che interroga la realtà e pone problemi»⁵.

Non secondariamente, tale questione rimanda al rafforzamento delle condizioni di disuguaglianza culturale e sociale tra studenti e famiglie, causata dalla disuguaglianza digitale (*Digital Divide*), cioè dalla diversa disponibilità di mezzi e di competenze digitali relative al loro uso. Questo dato è tratto dall'analisi di quanto scritto nell'*Allegato III al Rapporto finale del 13 luglio 2020*, dedicato interamente al *Progetto STEAM*, in cui si afferma che «la disuguaglianza sociale in Italia, legata all'assenza di mobilità sociale, dipende interamente da quello che viene definito il *Digital divide*. La soluzione al problema starebbe nella costruzione di STEAM SPACE, luoghi pensati in modo da essere duttili, componibili e multifunzionali per potersi adattare meglio agli itinerari didattici che si andranno a delineare».

Lo spazio scolastico, composto da classi, ambienti informali e laboratori, è il luogo in cui si insegna e si apprende non passivamente e in modo inerte; esso è un ambiente formativo in cui, insieme e attivamente, studenti e docenti costruiscono conoscenza, attraverso dinamiche interattive e intersoggettive nel gruppo-classe, attraverso l'uso di plurali linguaggi e diverse metodologie didattiche. Quindi, necessariamente, lo spazio scolastico costituisce un terreno in cui si instaurano relazioni educative e formative di soggetti, che si emancipano, relativamente, da condizionamenti sociali e familiari.

La scuola non esprime solo la società e la cultura che già ci sono, ma prepara a costruire il nuovo, il futuro, a cambiare, anche ad accedere ad un'altra comunità valoriale, a diversi stili e forme di vita.

⁵ Cfr. infra, p. 102.

Da questo punto di vista, imparare stando a casa impedisce o almeno impoverisce la realizzazione delle potenzialità emancipative e creative degli studenti. La costruzione dell'identità è resa possibile dalla interazione con gli altri, dal confronto con i contenuti culturali dello studio, dal riconoscimento e dalla narrazione che i giovani costruiscono nelle interazioni con una pluralità e diversità di individui nella comunità di ricerca della classe e negli ambienti della scuola.

La preoccupazione degli autori per l'attivazione di processi didattici validi senza la presenza dei corpi, mi sembra fondata.

La permanente partecipazione alla comunicazione reticolare di *Internet* non sempre garantisce la sostanza di una vera comunicazione, in cui sia possibile governare i processi di conoscenza attivati, né la crescita dell'autonomia di pensiero. La relazione deve avvenire tra persone anche in presenza dei loro corpi e non solo attraverso immagini, opinioni astratte e decontestualizzate, riferite da soggetti, lontani nello spazio e a volte nel tempo, percepibili empaticamente.

Il sovraccarico di stimoli e l'accelerazione delle relazioni comunicative, la smaterializzazione dei corpi, l'eliminazione della distanza spaziale e la scomparsa del rapporto di prossimità, rendono anche il presente assente e lontano. Con la scomparsa della relazione diretta tra esseri umani, non vi è il rischio che scompaia il prossimo, che di esso rimanga un velato ricordo²⁶ E che si producano solitudini, individui gli uni estranei agli altri²⁷.

Lo sviluppo dell'empatia ha bisogno di incontri faccia a faccia e di comunicazione non solo cognitiva, ma anche sensoriale e affettiva. L'uso degli *emoticon*, degli SMS e delle *mail* sostengono e intengono solo legami abbastanza deboli⁸. La relazione in presenza consente di attivare le potenze emotive, estetiche e dinamiche tipiche dell'oralità, di sviluppare il desiderio di conoscere, di ascoltare e di provare vicinanza, empatia, di costruire legami di fiducia⁹. Esiste il rischio che la comunicazione *online* si realizzi nella forma della separatezza tipica della comunicazione scritta.

⁶ L. ZOJA, *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino 2009, p. 61.

⁷ Ivi, pp. 6-13.

⁸ S. TURKLE, *La conversazione necessaria* Einaudi, Torino 2016, p. 204.

⁹ Ivi, p. 205.

Potenza e limiti della rete nell'apprendimento a casa

Lasciare gli studenti a casa, tra l'altro, significa abbandonarli ad una costruzione di conoscenza da realizzare nella solitudine autoreferenziale, anche attraverso attività in rete, che offre una immensa opportunità di raccolta di dati. Tuttavia, insegnare e apprendere attraverso la partecipazione in rete deve prevedere una relazione in cui sia garantito un controllo regolato del flusso di informazioni e la possibilità di una personale elaborazione dei dati secondo criteri.

I processi di interattività dei singoli studenti si inseriscono in una connettività planetaria che scorre rapida in ogni direzione, in cui è facile tanto essere inclusi quanto perdersi ed essere sopraffatti dalla mole infinita e disordinata di dati, che scorrono in ogni direzione. Dei flussi di informazione spesso si ignorano i punti di partenza e le intenzionalità che le governano. Anche i rapporti sulla rete hanno le caratteristiche di "liquidità" che contrassegnano i rapporti sociali (Bauman), nel contesto di una società mondiale che tende a diventare «liquida, un mondo piatto»¹⁰, in cui tutto si costruisce, svanisce, si trasforma.

Le realtà differenti che danno vita a piccoli mondi non hanno la possibilità di consolidarsi in un organico e compiuto ordine, rimangono libere e aperte al continuo cambiamento¹¹.

Chiediamoci allora: la globalizzazione della comunicazione digitale produce una *interconnessione* oppure quella che Tomlinson definisce una «connettività complessa»¹², la cui configurazione è data dalla *condivisibilità universale di mezzi e spazi comunicativi*?

Siamo vicini a qualcosa che somiglia al «Villaggio Globale» di McLuhan, in cui è il *mezzo, meglio l'interazione tra una pluralità di media*, a prevalere sul *contenuto* del messaggio¹³.

¹⁰ Cfr. T.L. FRIEDMAN, *Il mondo è piatto. Breve storia del ventesimo secolo*, Mondadori, Milano 2007. Di Bauman si veda, tra i suoi numerosi lavori, Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2012; ID., *La modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2011.

¹¹ Mi permetto di rinviare a M. DE PASQUALE, *Giovani e filosofia*, Stilo Editrice, Bari 2021, pp. 101-156.

¹² Cfr. in particolare, J. TOMLINSON, *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano 2001.

¹³ W. CALIGIURI, *La "ragnatela" del pensiero. Una lettura filosofica della globalizzazione*, in «Comunicazione Filosofica», 2020, n. 45, pp. 176-195, p. 182.

Siamo tutti imbrigliati in una *rete-ragnatela*, in cui sfuggono al controllo i nodi che la tengono insieme. Il flusso scorre senza confini determinati; per ciascun soggetto è importante essere incluso nell'interattività a qualunque costo; l'inclusione nel flusso prescinde dal senso che lo anima e dagli esiti cui conduce. La rete impedisce il consolidarsi. Un'attività di questo tipo diventa rapida, anonima, superficiale, temporanea; sbiadisce la peculiare complessità e ricchezza della soggettività dei fruitori. Gli studenti, nella loro solitudine, sono relegati ad un uso tecnico e a bassa risoluzione delle tecnologie e delle macchine, che, a loro volta, hanno un'anima *hardware* e *software* che comanda il modo di usarli e condiziona parzialmente la comunicazione di coloro che le usano.

Come sottolinea Pietro Montani, per sottrarsi alla dipendenza tecnica vi è necessità di interiorizzare i meccanismi logici e costruttivi delle logiche implicite nelle tecnologie (come è successo per tutte le rivoluzioni delle tecnologie della comunicazione), che consente di usarle con libertà relativa. Questo processo sta iniziando solo ora con le nuove generazioni e richiede tempi lunghi. In ogni caso l'uso a scuola aiuta e favorisce questo lento processo¹⁴.

Tutti noi ormai viviamo e costruiamo le nostre forme di vita in "ambienti misti", in cui sono associate "natura e tecnologia" (Simondon). In questi ambienti gli studenti e le studentesse possono partecipare con libertà e creatività ai processi di costruzione sociale della conoscenza solo se essi si mantengono "aperti" all'interattività umana e al cambiamento, non condizionati da *software* specifici di accesso e di gestione, che limitino o impediscano il nuovo, che impongano una "canalizzazione" della nostra sensibilità e della nostra immaginazione in sensi predeterminati.

Un eccesso di delega consente alla tecnologia di nascondere la sua azione sulla realtà e la sua stessa presenza¹⁵, di disabilitare le nostre capacità di dare *sensu* e *significato* alle immagini e alle cose, di gestire le *narrazioni* con libertà critica¹⁶.

¹⁴ P. MONTANI, *Sensibilità, immaginazione e linguaggio. Processi di interiorizzazione e cultura digitale*, in «Bollettino SFI», n. 225, settembre-dicembre 2018, pp. 25-42. Cfr. anche P. MONTANI, *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

¹⁵ P. MONTANI, *Sensibilità, immaginazione e linguaggio*, cit., p. 36

¹⁶ *Ivi*, p. 37

Il progressivo assorbimento delle forme tradizionali di socialità nei protocolli ripetitivi e standardizzati dei *social network* potrebbe contribuire alla sostituzione del mondo reale con quello virtuale e produrre rischi di “dissociazione” del soggetto dal concreto riferimento di vita.

La domanda cruciale riguarda anche la capacità degli studenti e delle studentesse di alimentare l'autonomia di pensiero. È fondamentale garantire la realizzazione delle capacità di pensare in proprio, la costruzione di una propria identità, la condivisione di idee e principi che si valutano buoni, giusti, migliori di altri, la costruzione da protagonisti di mondi diversi. Gli esseri umani non sono soltanto animali audiovisivi, «un paio d'occhi e un paio di orecchie, connessi attraverso l'uso di dieci dita, a una tastiera e uno schermo»¹⁷.

L'autonomia di pensiero si sviluppa attraverso la partecipazione ad un processo basato sul confronto e sulla personale rielaborazione dei contenuti di pensiero e di emozioni che circolano all'interno di un gruppo, come quello della classe. Nel gruppo-classe si costituisce un orizzonte, caratterizzato da un tempo qualitativo e uno spazio relazionale condiviso, da regole nella comunicazione e nel confronto, entro cui le dinamiche interattive prendono vita. Ai partecipanti alla comunicazione deve essere garantito di prendere parte a una circolazione che si muova non a caso, ma secondo una logica di scambio e confronto. A questo fine è necessario che si consenta il ritorno per più volte ai punti da cui la comunicazione e la ricerca sono partiti, per ricostruire vie di orientamento verso una unità finale o verso un'*armonia musicale di diversità*.

A un singolo studente o studentessa a casa non risulta sufficiente utilizzare le reti e i *software* per garantire la libera elaborazione dei dati e delle conoscenze, partecipare ad un «gioco regolato»¹⁸, in cui si riesca a creare contrapposizione e dialogo, e che si giunga a conclusioni negoziate su fondamento contenutistico, logico e argomentativo.

¹⁷ Y.N. HARARI, *21 lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Roma 2020, p. 132.

¹⁸ E. BENCIVENGA, *Critica della ragione digitale*, Feltrinelli, Milano 2020, p. 17.

Il problema è mantenere la funzionalità di un confine, di una matrice che contenga una dinamica interattiva e che coinvolga reciprocamente gli interlocutori, che li faccia entrare in un vortice generativo.

Operare da soli a casa in condizioni di questa natura espone gli studenti e le studentesse al rischio di essere più *vulnerabili* verso l'accettazione passiva di quello che viene offerto dai *software* e dei modelli di vita e di identità che essi trasmettono, verso le narrazioni identitarie che circolano in maniera disordinata e confusa sulla rete.

Il rischio che la comunicazione sui *social* si trasformi in cassa di risonanza di ciò che si pensa già all'inizio della comunicazione esiste. Il giovane studente evita questo rischio solo quando incontra gli altri, con cui ha le possibilità di "*inter-agire*", ampliando le potenzialità di libertà creativa¹⁹.

La libertà creativa sarà possibile nella sua pienezza quando gradualmente impareranno anche a processare le informazioni e i dati in modo corretto ed efficace, anche attraverso l'uso di un approccio intermediale alla conoscenza, in cui un *medium* serve a controllare criticamente quanto rappresentato e raccontato dall'altro *medium*, e serve anche ad ampliare l'orizzonte di dati e di linguaggi per una conoscenza quanto più profonda e complessa possibile.

Per perseguire questi obiettivi non è utile la DAD, ma occorre un lavoro in cooperazione tra studenti, studentesse e docenti, da svolgere con ritmi più lenti che consentano di non semplificare tutto fino all'osso, di non banalizzare. Gli autori sottolineano a buona ragione che sia un pericolo considerare la visione del mondo come una continua applicazione di *software*, dati, algoritmi, *App*, che promuovono il rischio di una sottomissione a una razionalità tecnologica formale e strumentale.

Secondo gli autori l'emergenza ha quasi costretto i docenti al ricorso contestuale ad una massiccia dose di *Media education*, consegnando gli studenti e le studentesse alla mercé delle mode delle *App* e degli algoritmi del capitalismo mediatico.

¹⁹ Anche Luciano Floridi riconosce che lo spazio sociale sia originario nell'azione sociale e nella comunicazione. Cfr. L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017, pp. 213 ss.