

## 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 esecuzione<sup>1</sup>. 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*<sup>2</sup>. 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 algoritmi<sup>3</sup>. 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 altri<sup>4</sup>, 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 paradigma<sup>5</sup> 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*<sup>6</sup>. 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 pubblico<sup>7</sup>. 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 scolastica<sup>8</sup>. 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*<sup>9</sup>:

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 (*éspacement*) 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 coinvolti<sup>10</sup>. 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 “realità” (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 irriducibilità<sup>11</sup>. 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 coinvolti<sup>12</sup>. 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.