

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, pleorici 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.