



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Pedagogy for Distance Teaching (DaD)
Pedagogia per la Didattica a Distanza (DaD)**

di Chiara Cavarra

Università degli Studi di Roma Tre

chiara.cavarra@uniroma3.it

Abstract

This contribution aims to highlight what kind of pedagogy the DaD is capable of conveying. Drawing lessons from the moment of crisis that the country is going through, we will focus on the policies and educational actions to be organized along theoretical lines in an interdisciplinary psychoanalytic, Marxist, constructivist and systemic perspective. The DaD will be declined on its impact in the different life and learning phases of the learner. This teaching articulated in multiple actions is attractive but sterile as some learning and development of AI. DaD could stand for Classroom Teaching as Artificial Intelligence is for Human Intelligence. Without a clear pedagogy line, the DaD risks impoverishing the declinations of being in training. On the other hand, supported by a solid theoretical contribution, it gives the opportunity to review the educational

intervention by integrating new practices to the bases of knowledge that support the scientific method and the humanist approach.

Keywords: DaD, AI, psychology, constructivism, Marxism

Abstract

Il presente contributo vuole riflettere sul tipo di pedagogia che la DaD sarebbe in grado di veicolare. Traendo spunto dal momento di crisi che il paese sta attraversando ci concentreremo sulle politiche e le azioni educative da organizzare percorrendo linee teoriche in un'ottica interdisciplinare psicoanalitica, marxista, costruttivista e sistemica. La DaD sarà considerata anche in base all'impatto con le diverse fasi di vita e di apprendimento del discente. Tale didattica snodabile in molteplici azioni appare versatile come alcuni apprendimenti e sviluppi delle AI. La DaD potrebbe stare alla Didattica in Classe come l'Intelligenza Artificiale sta all'Intelligenza Umana. Senza una linea pedagogia chiara, la DaD rischia d'impoverire le declinazioni dell'essere in formazione. Di contro sorretta da un solido contributo teorico dà la possibilità di rivedere l'intervento educativo integrando nuove prassi alla base delle conoscenze pedagogiche che sorreggono il metodo scientifico e l'approccio umanista.

Parole chiave: DaD, AI, psicologia, costruttivismo, marxismo

Introduzione

La Didattica a distanza (DaD), *didattica dell'emergenza* secondo la definizione di Franco Lorenzoni, durante la pandemia da Covid19 ha coinvolto tutti gli ordini di istruzione. Ha fatto emergere l'inadeguatezza della scuola italiana nell'utilizzo di strumenti innovativi, l'inefficienza del sistema di insegnamento ancora troppo legato a vecchie dinamiche trasmissive, la mancanza di risorse adeguate in termini di spazi fisici, mezzi ed aggiornamenti, frutto di politiche poco attente al sistema educativo.

Durante i mesi di chiusura delle istituzioni scolastiche (da marzo a giugno 2020), l'intervento della scuola e delle istituzioni educative ha supportato in parte genitori, insegnanti e chi si occupa dei minori¹ attraverso momenti di formazione e sensibilizzazione delle fasi e dei bisogni di crescita suggerendo possibili interventi ed attività da proporre. Per le prime classi di istruzione la DaD è di fatto una scuola per genitori senza i quali non sarebbe possibile permettere ai bambini di poter usare strumentazioni e collegamenti², tanto più in presenza di bambini e ragazzi interessati da bisogni educati speciali (BES).

Questo contributo vuole trarre spunto dal momento di crisi che sta attraversando il paese concentrandosi sulle politiche e le azioni educative da organizzare attraverso una riflessione sulle linee teoriche in un'ottica interdisciplinare. Quattro forme di pensiero: psicoanalitica, marxista,

¹ <https://reggiochildrenfoundation.org/didattica-on-line/>

² <https://www.oggi scuola.com/2020/04/18/cara-ministra-cambi-registro-la-dad-non-puo-sostituire-la-scuola-ascolti-le-nostre-proposte/>

costruttivista e sistemica vengono assunte come i pilastri che sorreggeranno la base di un lavoro dove sarà illustrato un modello che mette al centro le fasi di sviluppo del discente nel suo ambiente e nel rispetto della relazione educativa.

Con la DaD si apprende attraverso una mediazione digitale, essa crea nuove modalità d'esperienza, riflessione e condivisione nella relazione con l'insegnante, con i compagni e con il discente stesso. Osservando le dinamiche DaD attraverso una visione dinamica ed adattativa (fondamentale durante le fasi di crescita) si metterà in risalto il comportamento umano nell'interazione con l'ambiente (Palma, 2016)³. Il presente contributo considererà ciò lo starting-point dell'azione educativa che si alimenterà successivamente con forme di attivismo grazie all'ausilio di materiali e mezzi finalizzati ad introdurre varie modalità di apprendimento e costruzione della conoscenza.

Il focus di questo intervento sarà orientato prevalentemente sull'analisi della dimensione "a distanza" della didattica. La DaD sarà descritta in base al suo impatto nei vari momenti di crescita e di apprendimento del discente poiché la dimensione "distanza" assume nelle diverse età una valenza e un peso differente. Senza una linea pedagogia chiara però rischia d'impovertire le declinazioni dell'essere in formazione soprattutto nelle prime fasi del percorso scolastico.

Per concludere, le dinamiche che sottendono la DaD saranno messe in relazione con quelle che alimentano l'Intelligenza Artificiale (AI) per consentire la visione di un ulteriore punto di vista legato alle conquiste del digitale e del virtuale⁴. La DaD snodabile in molteplici azioni potrebbe essere attraente anche se sterile come alcuni apprendimenti e sviluppi delle AI.

1. Scuola dell'infanzia e primaria

Secondo Ivan Illich (Convivialità, 1994)⁵ il sapere può essere determinato attivamente da relazioni creative tra l'uomo e il suo ambiente naturale o agito dal suo ambiente attrezzato. Il primo tipo di sapere vive nella spontaneità tra persone in momenti conviviali come l'apprendimento della lingua materna. Il secondo è frutto di un addestramento intenzionale e programmato come l'acquisizione di nozioni in contesti formali.

In ambito educativo, soprattutto nei primissimi anni di sviluppo, l'uso di dispositivi tecnologici di ultima generazione arredano un ambiente asettico, non solo formale ma soprattutto decontestualizzato. In alcune culture educative come quella montessoriana o quella steineriana, tale architettura è del tutto sostituita da un lavoro incentrato sul fare e sull'imitazione della vita reale (e nei limiti del possibile in contesti aperti a contatto con la natura) (Valle, 2017, Carlgren-Klingborg, 2007)⁶. In quest'ottica si inserisce il messaggio promosso da Papert, nel suo libro *Mindstorms: bambini, computers e idee* (1984)⁷ in cui attraverso il linguaggio di programmazione LOGO, i bambini stabiliscono una reale comprensione dei concetti scientifici e matematici, la scomposizione di problemi grandi in piccoli e le competenze necessarie per utilizzare le tecnologie digitali partendo dal concreto, dall'oggetto fisico da comporre e scomporre. Il *learning by doing* di Dewey

³ M. Palma, *Il dispositivo educativo*, Franco Angeli: Milano, 2016.

⁴ T. Maldonado, *Reale e virtuale*, Feltrinelli: Milano, 2005.

⁵ I. Illich, *Convivialità*, Mondadori: Milano, 1984.

⁶ M. Valle, *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie*, Il leone verde: Torino, 2017.

F. Carlgren, & A. Klingborg, *Educare alla libertà*, Filadelfia editore: Milano, 2007.

⁷ S. Papert, *Mindstorms: bambini, computer e idee*, Emme: Milano, 1984.

(2014)⁸ nei primi anni di scuola non necessita di meccanismi interattivi di ultima generazione, la sua logica come dimostrano tante ricerche sul campo è perseguibile anche con strumenti più semplici così come ha teorizzato Maria Montessori nel suo ampio ventaglio di oggetti da utilizzare e attività da vivere in comunità (2009)⁹. *I bambini infatti manifestano un vero e proprio appetito sociale che rende con loro l'azione di gruppo più facile che l'azione individuale* (Anzieu, 1979, pag. 112)¹⁰.

La scuola intesa come momento di aggregazione, solidarietà, fratellanza e con una politica di reciprocità in cui tanto dà l'uno all'altro così come la natura dà all'uomo, lascia al bambino la possibilità di uno sviluppo spontaneo in cui l'educatore offre gli stimoli adeguati alle fasi evolutive ed alle necessità personali. Per Pestalozzi (Silber, 1971)¹¹ così come per Maria Montessori è doveroso partire da ciò che un bambino può apprendere in base ai suoi interessi e non da ciò che deve sapere. L'educazione deve rispettare il ritmo di sviluppo e le conoscenze nascono dall'interazione con l'ambiente.

Rispetto alle “*superprogrammazioni*” di cui parlava Illich nel testo *Convivialità* (1984)¹² la scuola dovrebbe declinare in base alle diverse fasce d'età nuove prospettive e nuovi scenari, potrebbe anche inventarli così come agisce l'azione filosofica con i suoi mondi visionari e riflessivi (Serres, 2010)¹³. Poiché nell'era dell'*Antropocene* dipendiamo da ciò che costruiamo e che dipende a sua volta da noi stessi, che senso avrebbe attrezzare le aule dei primi cicli di istruzione con strumenti tecnologici di ultima generazione la cui obsolescenza è connaturata nel mezzo stesso? Ciò contribuirebbe ad ingrandire la montagna di tecno-fossili che già prepotentemente deturpa e depaupera buone zone del pianeta (Zalasiewicz et altri, 2019)¹⁴. Diversamente, incentrare il verbo e le azioni comunicative nel rispetto della natura e della cura dell'ambiente potrebbe essere uno dei primi semi da piantare nel terreno di crescita delle nuove generazioni (Mangilli Doucé, 2020)¹⁵.

2. Scuola superiore di primo e secondo grado

Procedendo a grandi linee sulle fasi dello sviluppo evolutivo, dopo aver avuto un'adeguata esperienza manuale e sensoriale, una ricca vita relazionale e di gruppo, negli anni successivi della scuola superiore di primo e secondo grado, la tecnologia di ultima generazione potrebbe inserirsi gradualmente tra gli strumenti di apprendimento incentivando un vivace modo di apprendere. Alcune pratiche già in atto prima dell'emergenza Covid19 hanno fatto fiorire momenti di apprendimento dinamici ed interattivi (Pireddu, 2014)¹⁶ in cui all'individuo non è destinata solo la fruizione del sapere ma anche una sua produzione (Maragliano, 2004)¹⁷. Al processo di assimilazione ed accomodamento individuale (Piaget, 1973)¹⁸ si aggiunge quello di costruzione

⁸ J. Dewey, *Scuola e società*, Newton Compton: Roma, 1976.

⁹ M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli: Milano, 2009.

¹⁰ D. Anzieu, *Lo psicodramma analitico del bambino e dell'adolescente*, Casa editrice Astrolabio: Roma, 1979.

¹¹ K. Silber, *Pestalozzi, l'uomo e le sue opere*, La scuola, Brescia, 1971.

¹² I. Illich, *Convivialità*, Mondadori: Milano, 1984.

¹³ M. Serres, *Tempo di crisi*, Bollati Boringhieri: Torino, 2010.

¹⁴ J. Zalasiewicz, C.N. Waters, M. Williams, & C.P. Summerhayes, *The Anthropocene as a Geological Time Unit*, Cambridge University Press: Cambridge, 2019.

¹⁵ M.L. Mangilli Doucé, *50 eco-attività per i bambini*, Edizioni Il punto d'incontro: Vicenza, 2020.

¹⁶ M. Pireddu, *Social Learning*, Guerini scientifica: Milano, 2014.

¹⁷ R. Maragliano, A. Abruzzese, *Educare e comunicare*; Mondadori università: Milano, 2008.

¹⁸ J. Piaget, *La costruzione del reale nel bambino*, Nuova Italia: Firenze, 1973.

collettiva del sapere. Per sintetizzare le caratteristiche di questo modo di apprendere stimolato dalle nuove tecnologie, così come concettualizza Paolo Ferri (2008)¹⁹ il processo di apprendimento prevede nell'organizzazione dell'attività didattica l'operatività del singolo e la cooperazione del gruppo. In questa visione il gruppo classe diventa comunità. La valutazione si trasforma in autovalutazione e la comunità prende attivamente parte all'intero processo. Tutti questi elementi che caratterizzano un certo tipo di cultura digitale riprendono il pensiero deweyano e montessoriano dell'apprendere attraverso il fare e della costruzione della conoscenza applicato alle fasi più mature della crescita (Ferri, 2008; Valle, 2017)²⁰.

In questi ultimi anni (a seguito delle politiche europee e nazionali²¹ a favore dell'introduzione degli ausili digitali interattivi nel mondo dell'istruzione) le esperienze in linea con tale filosofia educativa sono state molteplici, sebbene non sempre hanno potuto avere una continuità curriculare sia per mancanza di fondi che per l'apertura ad un nuovo modo di vivere lo spazio educativo. A riguardo, un esempio è stato *App in Progress* (Cavarra, 2015)²², un percorso che ha amalgamato esperienze di psicologia evolutiva e clinica applicate alla sperimentazione sul campo in classi e gruppi adolescenziali. Dall'idea allo sviluppo di una applicazione di gioco, l'iniziativa ha lavorato sulle fasi che descrivono la realizzazione di un'idea. Da tematiche legate al mondo reale e virtuale, dall'interazione *face to face* a quella mediata dagli schemi, sono stati attivati momenti di consapevolezza e di riflessione, stimolando modelli di ragionamento ed argomentazione per uno sviluppo della persona e della sua crescita verso il mondo del lavoro e della vita adulta. In tale percorso, l'uso passivo del social network e del medium digitale è stato sostituito da un coinvolgimento emotivo e cognitivo del gruppo come strumento di apprendimento e integrazione dei nuovi linguaggi digitali e comunicativi.

La *comunità di apprendimento*, intesa come realtà sociale in cui ogni individuo diventa una risorsa per tutti gli altri (Wenger, 2006)²³, vede nell'aula un contesto privilegiato e nell'esperienza classe una realtà di cui alimentarsi. A differenza della *comunità di apprendimento*, Wilson (1996)²⁴ si concentra sull'*ambiente di apprendimento* che comprende un apprendente e uno spazio in cui l'apprendente opera ed agisce. In tale spazio colui che apprende usa strumenti e dispositivi, interpreta messaggi ed informazioni ed interagisce con gli altri. In quest'ottica l'ambiente di apprendimento può essere anche virtuale come è accaduto durante i mesi di lockdown da Covid19 in cui l'istruzione si è svolta totalmente a distanza. In questa accezione l'ambiente di apprendimento è individualistico, la persona è isolata, la dimensione relazionale è messa in secondo piano e il gruppo è assente. In studi condotti tra adolescenti, Grunebaum e Solomon (1987)²⁵ hanno sottolineato come le relazioni soddisfacenti con coetanei e l'autostima sono concetti inseparabili. Sin dall'infanzia viviamo in una matrice relazionale infatti si può comprendere l'individuo

¹⁹ P. Ferri, *La scuola digitale*, Bruno Mondadori: Milano, 2008.

²⁰ Ibidem. M. Valle, *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie*, Il leone verde: Torino, 2017.

²¹ Raccomandazioni europee 2006 - Raccomandazioni europee 2018. Legge 107/2015 e Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD).

²² C. Cavarra, *App in progress*, Anicia: Roma, 2015.

²³ E. Wenger, *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina Editore: Milano, 2006.

²⁴ B. Wilson, *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*, Educational Technology Publications: Englewood Cliffs, N.J., 1996.

²⁵ H. Grunebaum, & L. Solomon, *Peer relationships, Self-Self-Esteem, and the Self*, Int. J. Group Psychother, vol 37, 475-513, 1987.

attraverso le relazioni passate e presenti (Mitchell, 1993)²⁶. Sono state convalidate varie ricerche che descrivono la sofferenza e le conseguenze sfavorevoli della solitudine (Yalom, 2009)²⁷ per non parlare della limitatezza del singolo (Io) in contrasto all'estensione del noi (la capacità dell'Io di relazionarsi) e all'importanza dell'altro (Andreoli, 2014)²⁸ come occasione di confronto, crescita e miglioramento. La dimensione del noi si fonda sulla percezione delle differenze come elemento fondamentale, prima in famiglia, poi in classe, nelle piccole comunità ed infine nella società allargata. L'incontro con l'altro, infine, appare fondamentale per un'adeguata integrazione e comprensione del contesto in cui si vive (Andreoli, 2014)²⁹.

Orientato dall'insegnante il gruppo classe (spettatore di dinamiche nuove ed imprevedibili) dà la possibilità al singolo di andare oltre l'interpretazione verbale-concettuale degli accadimenti per assumere una prospettiva affettivo-intuitiva e dare senso a situazioni difficilmente spiegabili con le sole parole. Occorre *vivere l'azione* (educativa) *in prima persona e far poggiare le proprie conoscenze su esperienze vissute* (Anzieu, 1979, pag. 46)³⁰. Di seguito sarà proposto un momento di vita in classe, che ha dato lo spunto per spiegare il concetto di climax di una storia, in cui il gruppo ha creato la situazione ideale per attivare un momento di riflessione sull'accaduto (Cavarra, 2015, p. 41)³¹: *Mentre descrivo le fasi principali del viaggio dell'Eroe (inizio, passaggio dall'ordinario allo straordinario, conflitto, climax, risoluzione e conclusione) i ragazzi erano tutti attenti eccetto uno di essi. Uno studente prende le difese della lezione per preservare l'ordine. I due, il difensore e il distratto, cominciano ad azzuffarsi a parole. Entrambi volevano far valere la propria posizione. Li ho lasciati fare. Ad un certo punto uno dei due si alza e con fare minaccioso si muove verso l'altro. Immediatamente scattano tre compagni pronti a fermarlo. L'altro si muove per reazione e l'atmosfera diventa tesa. Quindi a voce alta ed autorevole battendo le mani dico: "Ragazzi, ecco cos'è il climax! Proprio questo, quando sta per succedere qualcosa e si crea della suspense. Nel vostro caso vi consiglio di valutare le conseguenze della rissa."*

Per la visione sistemica ogni organismo è un insieme inserito nel sistema vivente così come lo studente in relazione al gruppo classe nel caso di sistema sociale (famiglia, classe, comunità). Il sistema è un tutto integrato: presenta componenti piccole (esempio studente) ed al tempo stesso una totalità più grande (esempio classe o scuola). Il passaggio dalle parti all'intero può essere concepito come il passaggio dall'oggetto alla relazione (Capra-Luisi, 2014)³². Nell'ambiente di apprendimento a distanza, invece, vige una visione meccanicista in cui gli oggetti (studenti ed insegnanti) interagiscono ma le relazioni sono secondarie e non elementi primari come accade in presenza.

3. DaD e Intelligenza artificiale

Per DaD si intende una modalità operativa in cui studenti, gruppo classe ed insegnanti proseguono il percorso di formazione fisicamente a distanza rispetto ad una didattica in presenza in cui l'azione

²⁶ S. Mitchell, *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi*, Bollati Boringhieri: Torino, 1993.

²⁷ I. Yalom, *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Bollati Boringhieri: Torino, 2009.

²⁸ V. Andreoli, *Educazione (im)possibile*, Rizzoli: Milano, 2014.

²⁹ *Ibidem*

³⁰ D. Anzieu, *Lo psicodramma analitico del bambino e dell'adolescente*, Casa editrice Astrolabio: Roma, 1979.

³¹ C. Cavarra, *App in progress*, Anicia: Roma, 2015.

³² F. Capra, & P. Luisi, *The systems view of life*, Cambridge University Press: Cambridge, 2014.

educativa si svolge intrisa di relazione. Anche l'intelligenza artificiale ovvero un sistema computerizzato che crea situazioni simili a quelle di un ambiente intelligente, così come la DaD, è carente dell'interconnessione di carattere affettivo ed emozionale tipico dell'intelligenza umana. In breve, Distanza sta ad Artificiale come Presenza sta a Umano.

Distanza : Artificiale = Presenza : Umano

La DaD, sebbene usi logiche d'azione simili a quelle che si effettuano in classe come la flipped classroom o la lezione partecipata, difficilmente può raggiungere livelli ed obiettivi di completezza (educativa), così come l'AI, mancante di elementi riflessivi ed empatici, risolve quesiti e problemi attraverso meccanismi che partono da soli elementi determinati. Sia nella realtà digitale che in quella artificiale manca l'*happening*³³ (etichetta utilizzata da Allan Kaprow per la prima volta nel 1959) ovvero ciò che semplicemente accade facendo leva sul processo di coinvolgimento e di interrelazione tra i partecipanti. Esso risponde al principio di indeterminazione in cui l'imprevedibilità domina lo svolgersi dell'azione. Per fare un esempio tratto dal mondo musicale nel momento di improvvisazione come la *jam session* di un insieme di musicisti in un contesto a distanza viene meno la *transazione*, cioè la dinamica relazionale stimolante e l'ambiente (sonoro) comune (Dewey-Bentley 1974)³⁴. Prima di iniziare a suonare manca lo stesso tipo di silenzio, ovvero tutto quello che si sente in assenza di musica (rumori di fondo e atmosfera). Questa situazione di isolamento rende inevitabilmente artificiale l'esperienza *improvvisativa* rispetto ad una sessione *live*. Gli studi e le ricerche che l'AI sta portando avanti, da quando è stata pensata nel 1950 da Alan Turing³⁵, sono orientati ad introdurre elementi e dinamiche di apprendimento traendo spunto dall'osservazione del comportamento umano e sociale. Per esempio, per innestare elementi di buon senso i ricercatori che si occupano di AI, alla fine del 2019, dopo una lunga trafila di prove e fallimenti sono riusciti ad avere i primi risultati attraverso il *deep learning* (apprendimento profondo) la branca più recente degli sviluppi del *machine learning*. Esso si basa sulla logica delle reti neurali: strutture interconnesse di unità base di calcolo, i neuroni. Se le domande sono definite chiaramente a livello matematico, i neuroni hanno la possibilità di recuperare dalla rete le informazioni necessarie senza averle contenute in uno schema predeterminato³⁶. Una rete neurale può classificare immagini mai viste prima. Una limitazione fondamentale del *deep learning*, però, è operare secondo modelli statistici ovvero la "non comprensione" di fenomeni che si rappresentano. Nel concreto, il sistema per ragionare usa informazioni pre-esistenti e per tutto il resto tira ad indovinare in maniera del tutto casuale. Il meccanismo COMET (Common Sense Comes Closer to Computers, ideato da un gruppo di ricercatori della Cornell University) si affida a schemi superficiali dei dati di addestramento e non ad una vera comprensione dei concetti per generare le risposte. Al fine di trovare soluzioni di buon senso, considerando la realtà di non comprensione del sistema, i ricercatori stanno lavorando su come creare schemi superficiali più informativi utilizzando fenomeni esterni al linguaggio, ovvero stimoli visivi o sensazioni che possa provare un uomo. Mentre gli sviluppi dell'AI cercano faticosamente di innestare nella macchina quelle

³³ P. Fameli, *Happenings come rituale dell'interazione*, Op. Itc 153.

³⁴ J. Dewey J, & A.F. Bentley, *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia: Firenze, 1974.

³⁵ A. Turing, *Computing machinery and Intelligence*, Mind 49: 433-460, 1950.

³⁶ <https://www.quantamagazine.org/common-sense-comes-to-computers-20200430/>

caratteristiche dell'interazione umana con l'ambiente (Accoto, 2017)³⁷ la DaD va nella direzione opposta. Essa si trasmette con il linguaggio in un contesto mediato da uno schermo e a differenza della didattica in presenza è carente della dimensione educativa legata alla prossemica. Le dinamiche legate alla paralinguistica e alla ricchezza di significato data dall'interpretazione dell'azione comunicativa vengono oscurate (Hall, 1988)³⁸. Il corpo obsoleto e l'interazione artificiale del gruppo non favoriscono una buona relazione con sé stessi e con l'altro. La relazione risulta impoverita poiché la comunicazione della sfera simbolica è difficilmente trasmissibile (Goffmann, 2014)³⁹. Il corpo la cui evoluzione non va di pari passo con quella informatica è sempre meno coinvolto sia nei processi di apprendimento che, in generale, nell'organizzazione della vita moderna. Ciò non solo limita lo sviluppo armonioso dell'essere che coinvolge corpo, mente e spirito, ma crea anche mal di schiena perché le vertebre vengono usurate più in fretta nella posizione sedentaria che in quella in movimento (Cregan-Red, 2020)⁴⁰.

Conclusione

Il fenomeno diffuso della DaD nei mesi di chiusura delle istituzioni scolastiche ha stimolato e in parte forzato la comunità di ricercatori, politici ed addetti di settore a rivedere le logiche che sottendono l'intervento educativo per integrare nuove prassi e rivedere le vecchie, alcune delle quali fondamentali quali lo studio sistematico e la riflessione lenta e profonda (Gramsci, 1976)⁴¹ ed altre invece obsolete e soggette a necessarie revisioni.

Partendo dalle teorizzazioni di Visalberghi⁴², le competenze che ogni educatore dovrebbe avere riguardano il settore dei contenuti, il metodologico-didattico, lo psicologico e il sociologico. Nello scenario in cui opera la DaD i settori contenutistico e didattico-metodologico risultano privilegiati a discapito di quelli psicologici e sociali. Per il contesto psicologico e sociologico ci riferiamo, per esempio, ai fenomeni che si sviluppano all'interno di un gruppo *quali la stimolazione reciproca, l'interazione, la neutralizzazione, l'identificazione, la polarizzazione, la rivalità, la proiezione e l'integrazione* (Anzieu, 1979, pag. 113)⁴³ ognuno dei quali concorre a organizzare le dinamiche soggettive e intersoggettive della persona adulta.

Il ciclo di studi universitario è il momento favorito dalle dinamiche a distanza, perché si presuppone che il discente abbia già fatto reali esperienze di comunità d'apprendimento ed interiorizzato la dimensione grupale (Pirandello, 2016; Yalom, 2009)⁴⁴. Premesso tale aspetto, però, la lezione universitaria nei casi in cui si avvicina alla rappresentazione teatrale che ha connaturato in sé un aspetto sacrale, come quello delle esperienze non riproducibili, si trasforma solo in un momento di approfondimento e di studio, raramente o difficilmente in un'opera d'arte. Walter Benjamin nel suo libro *L'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica* descrive l'aura come un intreccio di

³⁷ C. Accoto, *Il mondo dato*, Egea: Milano, 2017.

³⁸ E. Hall, *La dimensione nascosta*, Bompiani: Milano, 1988.

³⁹ E. Goffmann, *Espressione e identità. Giochi, ruoli, teatralità*, Il Mulino: Bologna, 2004. V. Cregan-Reid, *Il corpo dell'antropocene*, Codice edizioni: Torino, 2020.

⁴⁰ Ibidem

⁴¹ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Einaudi: Torino, 1976.

⁴² A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori: Milano, 1978.

⁴³ D. Anzieu, *Lo psicodramma analitico del bambino e dell'adolescente*, Casa editrice Astrolabio: Roma, 1979.

⁴⁴ L. Pirandello, *Uno, nessuno, centomila*, Mondadori, Milano, 2016. I. Yalom, *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Bollati Boringhieri: Torino, 2009.

spazio e tempo: un'apparizione unica. Continua dicendo che *il condizionamento sociale dell'attuale declino dell'aura si fonda [...] sulla crescente importanza delle masse* (2013, pag. 77)⁴⁵. Nel caso specifico ci riferiamo ai contenuti on-line delle lezioni registrate e dei video la cui riproduzione tecnica risulta più indipendente rispetto a quella originale usufruibile in un tempo qualsiasi e in uno spazio espanso rispetto ad un'esperienza in cui il gruppo per sua natura vive contemporaneamente. Le categorie di spazio e di tempo in questo senso vengono modificate dalla tecnologia e vengono esperite in modo differente rispetto al passato (Accoto, 2017)⁴⁶.

Negli anni precedenti il percorso universitario gli aspetti psicologici e sociologici sono fortemente castrati da un uso esteso di DaD per la mancata relazionalità ed estraniamento dall'ambiente reale di lavoro e comunità. Considerato questo aspetto connaturato ed insito nella distanza, il tipo di apprendimento e soprattutto l'esperienza educativa e di crescita viene impoverita di quegli elementi socio-relazioni, riflessivi ed introspettivi (Goffmann, 2004)⁴⁷. L'esperienza la cui qualità si riferisce alle sensazioni soggettive provate rischia di vivere la superficialità dei soli contenuti.

Un uso massiccio della DaD o l'estensione del suo utilizzo, non appare il significativo momento di cambiamento per ristrutturare il sistema educativo. In questa era mentre le conquiste della tecnica (dell'AI) e le scoperte scientifiche sono alimentate e finanziate per andare sempre oltre, il sistema valoriale che ha sostenuto il pensiero e la crescita morale dell'uomo è in crisi ed oscurato. Ripensare la condizione umana ed osservare i cambiamenti del frenetico presente sembrano essere determinante per indirizzare un cambiamento che abbia una meta. Tale meta non può essere solo la ricerca di nuovi mezzi, ma soprattutto dovrebbe concentrarsi sui fini da perseguire. Oggi la coscienza conoscitiva vive un momento di incertezza perché immersa in un flusso di ridefinizioni peculiari dei momenti di passaggio (Mattei, 2016)⁴⁸. Le linee attraverso cui si delinea il mondo contemporaneo riguardano l'incertezza come dimensione diffusa in cui l'imprevedibilità rende gli equilibri naturali e sociali instabili e la storia è priva di fine e senso soppiantato dal progresso incalzante (Mordacci, 2017)⁴⁹. Sembrano assenti domande come: *Qual è lo scopo di tutto ciò? L'umanità può trarne vantaggi? Che tipo di civiltà e società sta preparando la tecnica? In base a quale criterio vuole essa ricreare l'uomo, la vita, la natura* (Gorz, 2003)⁵⁰? Dando per assodato che i prodotti tecnologici sono prodotti di multinazionali che spesso non perseguono fini etici, risulta preziosa una riflessione a partire dalla lezione di Karl Marx sul ruolo della cultura come sovrastruttura ideologica determinata dai rapporti sociali del capitalismo. In quest'ottica, le produzioni culturali servono primariamente a preservare il contesto in cui sono prodotte (Palma 2016)⁵¹. A tal proposito le forze che vanno in questa direzione e che promuovono l'utilizzo massivo del mezzo digitale finanziate e supportate da politiche economiche e di profitto non dovrebbero influenzare la sfera educativa. Il momento di pausa a livello globale ancora in corso potrebbe essere un'occasione per rivedere la didattica, il mondo della scuola nella sua interezza a partire dalle prime classi per poter dare un percorso coerente di sviluppo incentrato sull'amore per la conoscenza, sul

⁴⁵ W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica*, Rizzoli: Milano, 2013.

⁴⁶ C. Accoto, *Il mondo dato*, Egea: Milano, 2017.

⁴⁷ E. Goffmann, *Espressione e identità. Giochi, ruoli, teatralità*, Il Mulino: Bologna, 2004.

⁴⁸ F. Mattei, *Delegittimizzazione del sapere educativo*, Anicia: Roma, 2016.

⁴⁹ R. Mordacci, *La condizione neomoderna*, Giulio Einaudi Editore: Torino, 2007.

⁵⁰ E. Gorz, *L'immateriale*, Bollati Boringhieri: Torino, 2003.

⁵¹ M. Palma, *Il dispositivo educativo*, Franco Angeli: Milano, 2016.

rispetto per gli altri e sulla tutela dell'ambiente che ci ospita incentivando anche lo studio delle materie umanistiche attraverso il metodo scientifico.

Riferimenti bibliografici:

- Accoto, C. (2017). *Il mondo dato*. Milano: Egea.
- Andreoli, V. (2014). *Educazione (im)possibile*. Milano: Rizzoli.
- Anzieu, D. (1979). *Lo psicodramma analitico del bambino e dell'adolescente*. Roma: Casa editrice Astrolabio.
- Benjamin, W. (2013). *L'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica*. Milano: Bur.
- Calvani, A. (1998). Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie, in D. Bramanti (a cura di) *Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- Carlgren, F., & Klingborg, A. (2007). *Educare alla libertà*. Milano: Filadelfia editore.
- Capra, F., & Luisi, P.L. (2014). *The systems view of life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavarra, C. (2015). *App in progress*. Roma: Anicia.
- Cregan-Reid, V. (2020). *Il corpo dell'antropocene*. Torino: Codice edizioni.
- COM (2018) 237. *L'intelligenza artificiale per l'Europa*.
- Dewey, J. (1976). *Scuola e società*. Roma: Newton Compton.
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Goffmann, E. (2004). *Espressione e identità. Giochi, ruoli, teatralità*. Bologna: Il Mulino.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Grunebaum, H., & Solomon, L. (1987). Peer relationships, Self-Self-Esteem, and the Self, *Int. J. Group Psychother*, vol 37, 475-513.
- Gramsci, A. (1976). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Hall, E. (1988). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Illich, I. (1983). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Illich, I. (1984). *Convivialità*. Milano: Mondadori.
- Jonassen, D.H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model, in *Educational Technology*, 34 (4).
- Ferri, P. (2008). *La scuola digitale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Sposetti, P. (A cura di) 2013, *Didattica e conoscenza*, Roma: Carocci.
- Maldonado, T. (2005). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli.
- Mangilli Doucé, M.L. (2020). *50 eco-attività per i bambini*. Vicenza: Edizioni Il punto d'incontro.
- Maragliano, R., & Abruzzese, A. (2008). *Educare e comunicare*. Milano: Mondadori.
- Mattei, F. (2016). *Delegittimizzazione del sapere educativo*. Roma: Anicia.
- Mitchell, S. (1993). *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Montessori, M. (2009). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Mordacci, R. (2007). *La condizione neomoderna*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- OECD (2019). *Measuring Innovation in Education. A new perspective*.
- Searle, J. (1980). Mind, brains and computers, *Behavioral and Brain Science*, vol 3, Cambridge: University press.
- Serres, M. (2010). *Tempo di crisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Silber, K. (1971). *Pestalozzi, l'uomo e le sue opere*, Brescia: La scuola.
- Palma, M. (2016). *Il dispositivo educativo*. Milano: Franco Angeli.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XII - n. 3, 2020

www.qtimes.it

- Papert, S. (1984). *Mindstorms: bambini, computer e idee*. Milano: Emme.
- Piaget, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: Nuova Italia.
- Pirandello, L. (2016). *Uno, nessuno, centomila*. Milano: Mondadori.
- Pireddu, M. (2014). *Social Learning*. Milano: Guerini scientifica.
- Turing, A. (1950). Computing machinery and Intelligence. *Mind* 49, 433-460.
- Valle, M. (2017). *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie*. Torino: Il leone verde.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Zalasiewicz, J., Waters, C.N., Williams, M., & Summerhayes, C.P. (2019). *The Anthropocene as a Geological Time Unit*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalom, I. D. (2009). *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wilson, B.G. (1996). *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.

Sitografia:

- <https://www.oggiscuola.com/2020/04/18/cara-ministra-cambi-registro-la-dad-non-puo-sostituire-la-scuola-ascolti-le-nostre-proposte/>
- <https://reggiochildrenfoundation.org/didattica-on-line/>
- <https://www.quantamagazine.org/common-sense-comes-to-computers-20200430/>