

# NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

1

SETTEMBRE  
2020

POSTE ITALIANE S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Expédition en abonnement postal taxe perçue à la réception - ISSN 1828-4582-Anno XXXVIII

**DOSSIER SPECIALE  
LA SCUOLA DURANTE  
E DOPO IL COVID-19**

**RUOLO E FUNZIONI DELLA CITTÀ  
NEL MONDO ANTICO**

**LE CULTURE NEL DIGITALE**

**PICCOLO DIARIO  
DEGLI AUTORI "PESTIFERI"**

**TEACHING ENGLISH ONLINE:  
A CORNUCOPIA OF RESOURCES**

**Studium** EDITRICE  
**LA SCUOLA**  
edizioni

## EDITORIALE

*Giuseppe Bertagna*, Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza 4

## FATTI E OPINIONI

### Il futuro alle spalle

*Carla Xodo*, Covid-19 e (possibili) effetti di lunga durata 8

### Il fatto

*Giovanni Cominelli*, La DaD motore di riforme? Forse... 9

### Vangelo Docente

*Ernesto Diaco*, Ripensare l'educazione come bene comune globale 9

### Le culture nel digitale

*Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano*, Presentazione della rubrica 10

*Francesco Bearzi*, La DaD al tempo di SARS-CoV-2: una imprescindibile occasione trasformativa 11

## STUDI

*a cura di Cinzia Bearzot*, Ruolo e funzioni della città nel mondo antico 14

*Marcello Bertoli*, La città nel Vicino Oriente antico 16

*Paolo A. Tuci*, La polis greca 19

*Franca Landucci*, La città ellenistica 22

*Gianpaolo Urso*, Roma da città-stato a stato territoriale 25

*Alessandro Galimberti*, Le città romane in età imperiale 28

## PERCORSI DIDATTICI

### LA SCUOLA DURANTE E DOPO IL COVID-19

*Loredana Perla*, Per la scuola è un'occasione. Da non perdere 32

*Salvatore Colazzo*, Un laboratorio di riconfigurazione sociale 36

*Roberto Maragliano*, Le due fasi della didattica a distanza 40

*Maria Antonella Galanti*, Emergenza pandemia: il fragile coraggio degli adolescenti 44

*Monica Mincu*, Il lockdown liceale visto da un genitore 48

*Rossetti Paolo*, Riflessioni nella pandemia 52

*Brunella Fiore*, L'occasione perduta degli Uffici Scolastici Regionali. L'occasione perduta nell'emergenza COVID-19 56

*Luciano Celi*, Uno sguardo sulla didattica: l'occasione del digitale 60

*Ermanno Puricelli*, Dall'emergenza alla ripartenza: proposte didattiche e ordinamentali 64

*Patrizia Cocchi, Lucia Gasperini, Antonella Morabito*, Esperienze e proposte per la DaD 68

*Andrea Castiglione Humani*, Una storia lunga: riflessioni scientifiche e storiche (1) 72

*Luigi Tonoli*, DaD: vecchie e nuove abitudini 76

*Marco Ricucci*, "Lumen litterum": piccolo diario degli autori "pestiferi" 80

*Giorgio Bolondi*, Quale identità per i docenti di matematica? 84

*Caterina Allais*, Teaching English online: a Cornucopia of Resources 87

*Emanuela Calvino*, Insegnamento delle lingue straniere: condivisione di un'esperienza 91

## LIBRI

96

In questo quadro si colloca anche l'apporto che può venire dalla Chiesa italiana. Ne è convinto monsignor Mariano Crociata, presidente della commissione episcopale della Cei per l'educazione cattolica, che vede nella condivisione della dimensione umanistica della tradizione educativa italiana il principale contributo offerto dai credenti che operano nella scuola. Di questa tradizione egli evidenzia soprattutto due aspetti: la rilevanza della relazione e il ruolo della comunità. "Si tratta – scrive il vescovo – di due aspetti determinanti e non sempre adeguatamente tenuti all'attenzione nella pratica del compito educativo, alla cui base va sempre posto il senso del primato incondizionato della persona". Il risultato a cui tendere va esattamente nella direzione indicata da papa Francesco: "invitare tutti a convergere sull'impegno condiviso di aiutare le nuove generazioni a prendere in mano con responsabilità e consapevolezza le redini della loro vita e la guida del corso della storia".

*Ernesto Diaco*  
Direttore dell'ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della CEI



## Le culture nel digitale

a cura di Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano

### Presentazione della rubrica

Da qualche decennio siamo dentro una grande rivoluzione tecnologica, quella elettronica, più propriamente della Rete. Questa rivoluzione ha un impatto molto esteso e profondo sulla nostra società e sulle nostre menti. Dopo l'era elettrica, che aveva visto il diffondersi dei *mass media* dell'audiovisione (la radio e poi, soprattutto, la televisione), è subentrata l'era di *Internet*: se prima era stata riabilitata l'oralità, più in generale le dinamiche del suono e delle immagini e dei corpi in movimento, ora accanto e assieme a questa dimensione la scrittura trova una nuova linfa, e si rigenera. Si tratta di una scrittura, quella attuale, quella onnipresente nei nostri spazi di comunicazione e di educazione, che s'è fatta ipertestuale e s'è trovata a interagire sistematicamente, senza nessun complesso di inferiorità o di

superiorità, con i linguaggi che per pigrizia ci siamo abituati a considerare "altri", ma la cui radice attinge ai livelli così profondi dell'umano da indurci a considerare "altri" i linguaggi scrittori della tradizione. Di riflesso, proprio per effetto di questa trasformazione complessiva dei codici, le immagini e i suoni divengono più simili ai segni dello scrivere, nel senso che li riceviamo e li produciamo, oggi, come il risultato della manipolazione artificiale di unità discrete.

La rivoluzione telematica può essere vista pertanto come una seconda, più matura e complessa fase della rivoluzione elettrica. La riabilitazione attuale della scrittura propriamente detta, ma lo stesso verrebbe da dire per le scritture dei suoni e delle immagini, sta dentro un più generale processo di estetizzazione della vita, cioè, in senso proprio, di valorizza-



Robert Delaunay, *Windows Open Simultaneously 1st Part, 3rd Motif*, 1912.

zione della dimensione sensibile del conoscere, dell'esperire, del comunicare. Ieri televisione e radio, oggi multimedialità, virtualità, interattività digitali accreditano i sensi del discorso comune, dunque non possono non farlo anche per quello pedagogico. La differenza tra un prima e un dopo sta nella digitalità. Multimediale, virtualità, interattività non significano soltanto reintroduzione dei sensi nell'esperienza e nella sua codifica, di qualunque tipo essa sia, ma significano nel contempo digitalizzazione dei sensi. Tutto diventa parimenti trattabile, per effetto di questa mutazione profonda del nostro rappresentare e rappresentarci: forme, sensazioni, contenuti. La possibilità stessa di trattare ogni cosa presentata e rappresentata in termini di 0 e 1 è il minimo comune denominatore del nostro fare, riflettere, comunicare esperienza. Questo processo di digitalizzazione dei sensi è alla base di quel movimento, di cui siamo attori, troppe volte inconsapevoli, che porta i sensi verso il *sensu*, ossia verso nuovi orizzonti di significazione. È come se le intuizioni e l'architettura concettuale della rivoluzione antropologica sottostante al pensiero e alle proposte pedagogiche di Maria Montessori avessero trovato un interprete universale e un inarrestabile volano in quella che è stata chiamata la *quarta rivoluzione*.

Dunque, dobbiamo darci e dare una ragione del complesso di questo cambiamento di prospettiva, sì da consentire che sia accolto positivamente all'interno delle pratiche dell'educare e dell'insegnare, e che favorisca quella rigenerazione dell'apprendere che tutti auspichiamo, ma che oggi vediamo farsi difficile anche per il permanere, in ambito istituzionale, di talune abitudini e schemi che rimandano più al conformismo del rito che non all'impegno



per la trasformazione dei comportamenti. Ecco allora perché abbiamo voluto titolare questa nostra rubrica *Le culture nel digitale*. Intendiamo dar voce a chi, consapevole di agire al di là di questo spartiacque, dunque operando all'interno di una varietà energizzante di codici e logiche, si pone e ci pone questioni di sostanza pedagogica. Chiediamo e offriamo un aiuto prima di tutto per pensare ma poi anche per attuare un'idea 'forte' di scuola, dove il recupero di quanto di più sostanzioso offre il recupero non di maniera della tradizione sappia positivamente interagire con la parte migliore del futuro che ci si prospetta, quello che vogliamo indurre le nostre ragazze e i nostri ragazzi a individuare e costruire assieme.

Salvatore Colazzo  
Università del Salento

Roberto Maragliano  
Università Roma Tre

### **La DaD al tempo di SARS-CoV-2: una imprescindibile occasione trasformativa** *di Francesco Bearzi*

*Mi inchino di fronte a tutti i miei  
Studenti, Maestri di trasformazione.  
Ringrazio Fenghuang per i miglioramenti  
suggeriti al testo.*

La corrente pandemia si è abbattuta come un ciclone trasformativo sulla società dell'Antropocene, con particolare riferimento alla comunità degli educatori, spalancando una limpida finestra di rallentamento, di respiro creativo e di pensiero riflessivo, inusitati spazi di libertà dai capillari condizionamenti del sistema economico, smisurati potenziali di cambiamento in un contesto globale di meravigliose opportunità e terribili rischi. Una sfida che non risparmia nessuno, nella prospettiva di una rinnovata concezione partecipativa della democrazia.



L'improvvisa attivazione della DaD può dirsi un ciclone nel ciclone, capace di spazzar via inveterati abiti didattici e di sgomentare esiziali resilienze<sup>1</sup>. Fuorviante ridurre la questione alla mera capacità di digitalizzarsi. Il digitale è un particolare *medium* della progettualità educativa, con tutte le sue opportunità e i suoi rischi<sup>2</sup>. Il cuore della trasformazione consiste nell'utilizzarlo in vista del *rinnovamento della relazione con l'altro in cui siamo immersi* (ecosistema, uomo)<sup>3</sup> e della *rimodulazione del baricentro del processo di insegnamento-apprendimento*. L'iniziale indisponibilità di piattaforme digitali precostituite e omologanti si è rivelata un'eccezionale provocazione al confronto con la missione di riconsiderare in situazione unici e irripetibili stili didattici, nella pienezza della libertà di insegnamento.

C'è stato il tempo per pensare. Resistendo alla contagiosa tentazione di "sparare" compiti sul registro elettronico, era possibile immergersi per giorni nel proprio laboratorio intellettuale e uscirne con percorsi modulari ben strutturati, corredati di nuovi strumenti e metodologie, serendipitosamente rivedibili in base alle risposte dei propri studenti, nell'autentico spirito della ricerca-azione. L'acquisizione di un senso profondo di tali percorsi richiedeva il trapasso attraverso la successiva negoziazione con i discenti. Come

ogni autentico processo di insegnamento-apprendimento, la DaD nasce da una matrice contrattualistica e costruttivistica, da un *patto formativo*, basato sulla cura e sulla fiducia reciproca. Quest'ultimo, nella confusa e disorientante situazione di *start-up*, risultava letteralmente ineludibile: nessun docente o studente era obbligato dal sistema a fare alcunché. Bisognava decidere insieme cosa fare e, soprattutto, *come* farlo.

Il rivedibile e affinabile patto formativo doveva rispondere alle specificità del contesto. Nella scuola dell'infanzia e primaria, puntare al recupero della sempre più smarrita funzione educativa dei genitori, in uno straordinario esperimento sotto il segno della corresponsabilità educativa<sup>4</sup>. Nella secondaria di II grado, catalizzare le dinamiche educative *learner-centered*. Dinamiche più complesse e *borderline* interessavano il patto con i pre-adolescenti nella secondaria di I grado. In tutti i casi, a sottoscriverlo era una comunità creativa di ricerca<sup>5</sup>, liberamente edificante il proprio futuro, quello dell'ecosistema e dell'umanità, in un processo di insegnamento-apprendimento incentrato sulle competenze, in particolare di Educazione allo Sviluppo Sostenibile e di Educazione alla Cittadinanza Globale.

Spostando il *focus* sul triennio finale della secondaria di II grado, mette conto esaminare le potenzialità trasformative di un percorso irrimediabilmente unico, come ognuno degli infiniti modi operandi inventabili insieme ai propri studenti, forse esemplare in termini di rimodulazione del baricentro del processo di insegnamento-apprendimento.

Durante la settimana precedente alla fase di *start-up*, dolorosamente privati di relazioni in presenza extradomestiche, i ragazzi si interrogavano sul senso della situazione, tendendo a sperimentare un amore più puro e incondizionato della co-

noscenza e una rinnovata consapevolezza dell'importanza dello studio per la propria crescita personale e la costruzione di un mondo migliore. *Puntare su unità formative auto-sufficienti (moduli), altamente responsabilizzanti e learner-centered appariva perciò la scelta vincente*. Per completare la trasformazione del docente in *facilitatore* "sempre presente e sempre assente" balenava l'opportunità di un atto trasgressivo, praticabile nel contesto della ben avviata relazione educativa: eliminare le interazioni *sincroniche* con l'intero gruppo classe (soluzione inadatta agli ordini inferiori di scuola), potenziando l'intensità e la qualità di quelle *diacroniche*. Invece di rischiare di trasferire dinamiche frontalizzanti in videolezioni con l'intera classe (sin dall'inizio apparivano più generative aule virtuali a piccoli gruppi), perché non puntare su una didattica più marcatamente *flipped learning*, equilibrando la funzione orientativa garantita da percorsi modulari rigorosamente calendarizzati<sup>6</sup> con quella destrutturante offerta da materiali di studio provocanti la riflessione individuale e dall'apertura di *molteplici spazi di co-costruzione autogestiti dai peer?* Invece di contemplare *forum* di chiarimento uno-molti, perché non stimolare più strutturalmente il *peer tutoring a*

1. H. Lotz-Sisitka, A.E.J. Wals, D. Kronlid, D. McGarry, *Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction*, «Current Opinion in Environmental Sustainability» 16, 2015, pp. 73-80.

2. R. Maragliano, *Universo digitale e filosofie di scuola*, «Nuova Secondaria» 28-7, 2020, pp. 19-22; S. Colazzo, *Il digitale: da rischio ad opportunità*, ibid., pp. 16-18.

3. F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, in stampa.

4. P. Dusi, L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa*, La Scuola, Brescia 2011.

5. F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest*, Franco-Angeli, Milano 2017, pp. 90-100.

6. <http://www.newwebquest.it/wp-content/uploads/2020/04/calendario.pdf>

*piccoli gruppi*? Invece di affidare il monitoraggio a videolezioni o *chat*, perché non utilizzare per ogni singola unità didattica brevi e penetranti questionari individuali sulle dinamiche di comprensione e di *peer tutoring*<sup>7</sup>, condividendo puntualmente l'analisi dei risultati con il gruppo classe?

Imperativa e complementare appariva la promozione di una *didattica personalizzata*, utilizzando *e-mail* e *social* in modalità *one-to-one* e soprattutto valorizzando un *medium* caldo, riflessivo e con minima impronta di carbonio come il telefono. Incentrandosi su un intenso rapporto *one-to-one* con un referente di classe, punto di riferimento e di equilibrio relazionale, si attivavano progressivamente ulteriori relazioni con gli studenti particolarmente bisognosi di orientamento e sostegno e con quelli squisitamente aperti alla co-costruzione e al dialogo educativo, nel contesto della valorizzazione della speciale diversità di ciascuno. Si riscontravano potenziamen-



**Immagine di un fenghuang, un uccello leggendario della mitologia cinese, avente caratteristiche simili alla fenice greca ed egizia, simbolo della trasformazione.**

ti esponenziali di alcune relazioni educative e in generale interazioni trasformative di intensità almeno pari a quella della stessa didattica in presenza, che coinvolgevano tanto la sfera cognitiva-metacognitiva quanto quella affettiva-relazionale. Si incrementavano infine notevolmente gli spazi per costruire un rapporto tra gli adolescenti e un “adulto competente”, se non “di riferimento”<sup>8</sup>.

L'eccezionalità della situazione suggeriva di stimolare il pensiero riflessivo e trasformativo sperimentando nuove generative alchimie tra la cultura del libro e quella del digitale, tra pensiero analitico-sequenziale e abducente-divergente. Continuando a promuovere la capacità di leggere testi complessi e sfidanti, si proponeva al libero laboratorio personale degli studenti un ventaglio di materiali (testo in adozione, opportunamente segmentato nella prospettiva di una successiva costruzione connettiva di senso, con chiare note didascaliche; approfondimenti/finestre innescati tra le righe, incursioni del pensiero analogico e rapsodici *flirt* con un registro espressivo più denso e prossimo al parlato/vissuto; particolarmente fruibili e sfidanti stimoli tratti dal *web*)<sup>9</sup>; una serie di convergenti metodi attivi (*peer tutoring*, *cooperative learning*, *new webquest*).

*L'esaltazione della valutazione formativa e individualizzata*, in un contesto operativo decisamente delicato, imponeva scelte eversive scardinanti il nefasto circolo trasmissione-controllo degli apprendimenti<sup>10</sup>. Invece di ricorrere a videointerrogazioni, perché non concepire la verifica individuale finale nei termini della composizione di un lungo e originale elaborato<sup>11</sup>, prevalentemente sotto forma di compito di realtà? Oltre a stimolare ciascuno studente a ripercorrere narrativamente e metacognitivamente l'intero percorso modulare, tale verifica implicava serrati confronti con le competenze

chiave, inevitabilmente pregni delle stesse costitutive conoscenze (emergenti anche da sinergiche ludiche esercitazioni)<sup>12</sup>. Completava l'opera una verifica *New WebQuest*<sup>13</sup>, che impegnava i gruppi di pari in un più spinto e trasformativo compito di realtà e consentiva il vaglio di inedite declinazioni di tale metodologia didattica, con risultati decisamente promettenti<sup>14</sup>.

Dalla sperimentazione del suddetto percorso di ricerca-azione – partecipanti 104 studenti del triennio finale (4 classi scienze umane, 1 linguistico), con il supporto di “amici critici” (un ordinario di pedagogia sperimentale, alcuni docenti liceali e DS) – grazie ai dati offerti dai suddetti strumenti quantitativi e qualitativi si evidenziavano risultati cognitivi, metacognitivi e relazionali almeno pari a quelli della stessa pregressa didattica modulare in presenza. Particolarmente rilevanti i progressi di numerosi studenti di livello medio-basso e/o con DSA, in virtù della più elevata motivazione intrinseca, della responsabilizzante e trasformativa assunzione di senso maturata a partire dal patto formativo, della disponibilità di tempi e spazi più liberi e distesi, dello scardinamento delle profezie autoavverantisi e della riformattazione del livello di autoefficacia.

Francesco Bearzi  
Docente di Filosofia e Storia,  
scuola secondaria di secondo grado

7. <https://forms.gle/1dpa62ah6vje1re78>

8. G. Pietropoli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000.

9. <http://www.newwebquest.it/unita/>

10. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari-Roma 2003, pp. 28-34, in part. p. 30.

11. <http://www.newwebquest.it/wp-content/uploads/2020/04/verificaindividuale.pdf>

12. <https://forms.gle/cfzAaUPzHsu3P3zS7>

13. <http://www.newwebquest.it/wp-content/uploads/2020/04/verificanwq.pdf>

14. <https://www.newwebquest.it/il-very-short-new-webquest-nato-in-risposta-alla-pandemia-di-covid-19>

# Le due fasi della didattica a distanza

Roberto Maragliano

GLI EVENTI DEGLI ULTIMI MESI, MUTANDO IL QUADRO GENERALE DELLA VITA SCOLASTICA, CI HANNO POSTO DI FRONTE ALLA SFIDA DI UN INTERO MONDO DA REINVENTARE E DEFINIRE.

**A** conclusione del mio contributo *Universo digitale e filosofie di scuola*, scritto a ridosso del *lock-down* per il *Covid-19* e pubblicato nel numero di marzo di *Nuova Secondaria*, auspicavo che in sede accademica, nell'affrontare i problemi del digitale, ci si misurasse con l'esigenza di introdurre, dentro l'orizzonte della formazione iniziale e continua dei docenti, una coraggiosa e spregiudicata presa in carico della componente filosofica di quei problemi.

Ritenevo, insomma, che non bastasse chiedersi se l'introduzione del digitale nelle attività didattiche avesse o no una qualche utilità pratica, ma fosse necessario compiere un salto di qualità e trattare, non nella logica del sì e del no, ma nella logica del 'dipende', le relative decisioni. Secondo quella prospettiva, che ribadisco qui, la bontà di una scelta, non importa se in favore o no del digitale, non riveste un valore assoluto, ma è condizionata dal tipo di scuola e di didattica cui si fa esplicito (o anche implicito) riferimento.

## Un confronto pubblico sull'identità della scuola

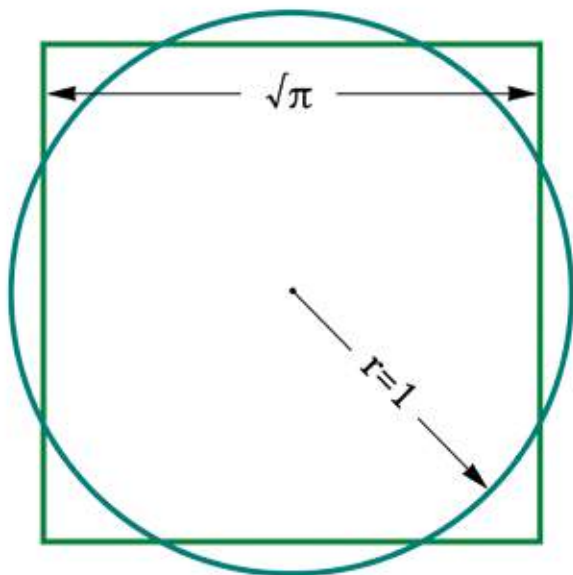
Credo sia difficile negare che i tre mesi esperiti dentro i differenti contesti della didattica a distanza abbiano fatto sì che il tema che allora consideravo (non solo, ma in primo luogo) di pertinenza dell'accademia fosse sottoposto al vaglio dell'universo mondo, il quale ha giustamente reagito alla consegna impegnandosi attivamente a fare o a veder fare, senza mai sottrarsi all'esigenza di discutere e comparare le scelte e le attuazioni via via operate dalle scuole (un po' meno dalle università, annoto a margine, che di quell'universo mondo hanno sì fatto parte, ma con un qualche difetto di visibilità e di disponibilità al raffronto). Sono scesi in campo pressoché tutti gli attori implicati nella faccenda scolastica: insegnanti e dirigenti, amministratori, politici, accademici di settore, e anche genitori, opinionisti, specialisti, non solo accademici, di numerose aree tecniche e scientifiche.



**Bruno de Finetti (1906 - 1985), matematico, statistico e accademico italiano.**

Gli studenti? Hanno fatto sentire la loro voce, ma 'solo se interrogati', come del resto vanno le cose, per loro, da tempo ormai.

Insomma, per la prima volta da centosessant'anni, da che esiste questa realtà di scuola nazionale (definita e attuata secondo i canoni della modernità) tutti noi, o quasi, abbiamo assistito e preso parte, fosse anche con un 'silenzio attivo', a un confronto davvero pubblico, senza limiti, senza falsa *pruderie*, sull'identità dell'istituzio-



Un cerchio e la sua “quadratura”: le figure hanno uguale area.

ne e sull’esigenza di salvaguardarla, o no, per come s’è mantenuta fin qui.

In superficie è stato un fiorire di storie che raccontavano quanto si andava provando nel ‘remoto scolastico’ indotto dall’emergenza sanitaria. Più in profondità ci si è trovati, volenti e nolenti, a misurarsi con la forza e i limiti di resistenza di specifici modelli e specifiche figure dell’agire scolastico e didattico.

Non è un caso, infatti, che si sia parlato tanto di valutazione, di compiti, di lezioni e ci si sia chiesti, più spesso preliminarmente, più raramente a bilancio delle esperienze che maturavano, se e come fosse possibile trasferire nella nuova realtà della rete, ‘in piattaforma’, schemi, abitudini, pratiche consolidate dalla tradizione delle attività di classe. La manifestazione pubblica di questi interrogativi, nella prima fase dell’esperienza collettiva, è stata vissuta, anche dal mondo esterno alla scuola, come l’espressione di una sua vitalità interna, rispondente alla logica del ‘proviamo’, ‘impegniamoci a farlo’, ‘vediamo se ci riusciamo’. Un fatto positivo, insomma, che rifletteva la reazione, segnata da intraprendenza educativa, a una condizione diffusa di lutto, quella che stava attanagliando gli animi, non solo per il computo dei tanti decessi che era periodicamente comunicato ma anche per lo stato di incertezza sul futuro più prossimo che finiva col pesare sull’orizzonte delle attese, da parte di ciascuno. In un simile frangente ha svolto un’importante funzione consolatoria la voce di chi rivendicava che mentre tutte o quasi le attività sociali erano state interrotte, quelle scolastiche avevano trovato un modo,

nuovo e costruttivo, di continuare, di sopravvivere, e che questo costituiva già di per sé un bene per la collettività: non solo per i ragazzi, le famiglie, gli insegnanti, ma per il mondo tutto.

### La prima fase

Sarebbe improprio, in sede di ricostruzione cronachistica, formulare una valutazione solo positiva degli effetti del primo tratto di forzata sperimentazione della didattica a distanza. Ma è innegabile che una così grande ed estesa esperienza di iniziazione collettiva all’uso di dispositivi tecnologici di cui pochissimi, perfino tra gli studenti più adulti e allenati, avevano familiarità, come è stato per le piattaforme per la videoconferenza, non avrebbe mai potuto realizzarsi se non in un frangente simile. Cosa sia l’universo digitale e quali siano le sue prerogative tecniche, non fosse altro quella che consente di apprenderne l’uso non per via riflessa e grammaticale ma per immersione e pratica condivisa, ha iniziato, di conseguenza, a essere non più una notazione bizzarra di qualcuno ma un nucleo di consapevolezza collettiva riguardo la componente di ‘reale’ inscritta in ciò che ci si era abituati a classificare pigramente e negativamente come ‘virtuale’.

Dall’esperienza iniziale del *lockdown*, segnata da disagio, dolore e incertezza, un frutto concreto è dunque sortito e il fatto che riguardi tutte, o quasi, le figure implicate nella formazione, più di altre indirizzate a confrontarsi con un’idea di futuro, consente un giudizio positivo del fenomeno complessivo. Se poi si prova a entrare nel merito degli atti e dei discorsi, non è difficile mostrare come sull’angoscia indotta dal venir meno di gesti e concetti professionali considerati sicuri abbia rapidamente prevalso, grazie all’impegno di una considerevole quantità di docenti, la volontà, diventata via via collettiva, anche esternamente alla scuola, di salvaguardarne, nel dramma, alcuni nuclei essenziali. Ci si è così industriati non solo a trasferire automaticamente nel nuovo contesto l’insieme delle pratiche didattiche ma anche a verificare se quell’insieme e quelle pratiche non dovessero essere altrimenti dimensionate, per meglio adattarsi alla nuova condizione. E anche questo è un fatto che merita una considerazione attenta, perché ha aiutato a capire che la didattica ‘fisica’, praticata fino al giorno prima della chiusura delle scuole, era un modello di didattica, e che dunque come ogni modello poteva essere soggetto a giudizio, trasformazione, conferma, sulla base dell’esperienza.

Si è così cominciato a discutere se e in che modo si potessero adattare alle nuove condizioni i meccanismi standard della verifica e del giudizio, se non fosse il caso di revisionare le dimensioni e le articolazioni degli orari, se



non si potessero individuare soluzioni atte a integrare gli impegni di più docenti assieme, collegando ottiche disciplinari diverse, e di più studenti, non solo consentendo ma anche promuovendo attività condivise di studio. Chi si è spinto a sondare nuovi terreni, chi s'è sforzato di vincolare l'ignoto al rispetto del noto: gli uni come gli altri hanno in un qualche modo fatto entrare nell'orizzonte del loro impegno il riflesso dell'inusitato e assai poco scolastico compito di realtà che si trovavano a vivere, in quanto soggetti isolati e confinati nelle residenze domestiche; cosa che comunque ha rinforzato e amplificato la dimensione umana dell'esperienza formativa, con tutto ciò che tale dimensione porta in sé (un solo cenno: come definire se non 'imbarazzante' il dover ammettere che legami virtuali considerati disumanizzanti portavano più dati di realtà umana, e di ogni tipo, di quanto consentissero certi legami reali, come quelli scolastici?).

È indubbio però che quanti fin da prima della crisi avevano intrapreso un itinerario orientato a porre importanti interrogativi sulla legittimità e sui limiti della didattica scolastica, di quel modello di didattica e di scuola, e avevano provato a introdurre nell'orizzonte del loro impegno pedagogico la problematica di una revisione degli usi e dei costumi, anche nella chiave delle possibili aperture sia alle culture nel digitale sia alle culture del digitale (c'è differenza, la stessa che passa tra pratica e consapevolezza, la seconda non potendo prescindere dalla prima), costoro hanno goduto di un vantaggio, perché un tratto di strada l'aveva già percorso. Le 'zone franche' hanno saputo meglio fronteggiare la condizione di emergenza educativa, perché ne avevano precedentemente individuato, dall'interno, la componente originaria.

I *social* hanno dato ampia testimonianza del fermento di cui sto dicendo, con una varietà e vivacità di iniziative di analisi, giudizio, intervento che invece ha trovato scarsa e disattenta risonanza sui *mass media*. A rileggere titoli e articoli dei quotidiani e a rivedere le registrazioni televisive di quel periodo si individuano limitatissime tracce del fermento di cui sto dicendo, non solo delle sue manifestazioni in chiave di positività ma anche di quelle di tipo negativo, che già c'erano, ma si confondevano nel brusio.

### La seconda fase

Poi, le cose hanno preso a cambiare. Molto probabilmente perché ci si avvicinava alla cosiddetta fase due, e dunque occorreva disporsi ad assumere delle decisioni. Compito che, com'è evidente, non poteva essere totalmente delegato al decisore politico, ma impegnava ciascun soggetto implicato (docente, studente, genitore, ecc.) a rappresentarsi e vivere, sia pure in forma simulata, un suo spazio decisionale. Dalla poesia, gradata-



Leo Luzzi (1893-1972), *Transformation*, 1947.

mente, ci si orientava a passare alla prosa. E il futuro cominciava, lo si volesse o no, ad assumere una sua configurazione, non più ipotetica ma reale: il 'cosa avremo e cosa non avremo' veniva inevitabilmente confrontato non col 'cosa abbiamo ora' ma col 'cosa avevamo prima'. A questo punto si è assistito a una pesante controffensiva. Formule che associavano ogni termine del vocabolario didattico a un qualitativo di verità (la scuola vera, la didattica vera, la lezione vera, ecc.) hanno rapidamente preso piede, accolte da una reazione, non si sa quanto estesa, ma subito amplificata dai *mass media*, segnata da un moto del tipo 'oh finalmente'! Non è tanto preoccupante che sui fogli a stampa si sia data voce a esponenti di questa 'reazione psicologica' quanto è preoccupante la quantità e la qualità di coloro che le hanno dato ascolto e si sono impegnati a marcarla. Preoccupante perché l'atteggiamento ha funzionato da distrattore.

Chiarisco questo punto introducendo una notazione che un tempo sarebbe stata bollata di materialismo volgare. Di fatto, da un giorno all'altro, per effetto dei primi provvedimenti ministeriali, dentro l'universo scolastico è ufficialmente entrato un *competitor* economico nuovo (anche se ben conosciuto, fuori), e non di poco peso. Per anni e anni ci si era esercitati a costruire barriere nei confronti del colonialismo digitale. Una scelta lecita, questa, che però ha avuto due limiti: delegittimare

l'imprescindibile impegno a concettualizzare l'universo digitale, squalificando ogni atteggiamento e pratica di conoscenza, anche critica, che andasse al di là del semplice e automatico bollare il virtuale di artificialità o del darne una caricatura economicistica, per un verso; per un altro, allontanare la presa di coscienza della natura non totalmente disinteressata delle truppe che partecipavano a erigere e fortificare le barriere anticoloniali della scuola, costituite e sostenute non solo dall'editoria, ma anche dall'università, dal sindacato, dall'associazionismo professionale, eccetera, tutti soggetti che dal mantenimento dallo *status quo*, della didattica e della scuola, avevano indubbiamente ricavato un loro tornaconto.

Ecco allora l'origine profonda della preoccupazione cui ho detto: ed è che, volendo ignorare il contesto, ossia il tempo e lo spazio di quanto è accaduto e stava accadendo, una colpevolissima rimozione, si rischi di cadere nell'illusione di far tornare le pedine ai posti di prima; se sarà così, un grosso macigno peserà sul lungo e faticoso cammino della ripresa.

Riconosciamolo, allora. È cambiato, e in profondità, il quadro delle sicurezze condivise, su tutti i fronti: la psicologia collettiva sta portando alla luce elementi di instabilità che prima non aveva o sapeva controllare. Questo non vale solo per l'educazione scolastica, ovviamente. Ma che per quanto la riguarda renderanno accidentato e al limite del possibile il percorso della 'ricostruzione', soprattutto se si vorrà farlo a ritroso, quadrando il dopo nel cerchio del prima. Una considerazione come questa vale, ovviamente, per il piano delle ideologie collettive, ma non va dimenticato che questo piano non è esterno alla natura e alla configurazione delle pedagogie, scolastiche e non scolastiche. Se poi andiamo a considerazioni più concrete (e assumiamo le prospettive di quel materialismo di cui ho detto, quanto insomma ci spinge a riconoscere che sul terreno della scuola sono entrate, e non per la finestra, ma per il portone principale soggetti nuovi, e di una qualche rilevanza, economica e politica), è certo che nessuna soluzione di comodo, all'interno degli spazi politici della scuola, sarà d'ora in poi garantita, e che, di conseguenza, nessuna prospettiva sarà praticabile, al di fuori di quella che si predisporrà (e ci farà predisporre) a convivere con le dimensioni dell'incertezza, anche su chi ci è amico e chi no. Occorrerà, insomma, tanta intelligenza contestuale, il che significa flessibilità e autonomia. Non ce le dovranno dire, ce le dovremo conquistare. Faremo piccoli o grandi passi? Una cosa va detta ed è che per un lungo periodo, forse per sempre, i movimenti scolastici saranno soggetti a verifiche e revisione da parte di tutti, molto di più di quanto non sono stati nella tradizione: dovranno insomma aderire, per quanto sarà loro

possibile, alla logica della reversibilità. Non è più in gioco, se mai è stato, il problema di avere un governo o un parlamento lungimiranti. Piuttosto, è in gioco l'idea di futuro che ognuno, nel suo piccolo, anche l'osservatore esterno, sarà in grado di tratteggiare, giorno per giorno. Come potremo scongiurare, allora, il rischio dell'empiria e del piccolo cabotaggio, di un procedere a tentoni? Dandoci una meta ideale, un'etica e un'estetica 'mondane' da perseguire. Il quadro dei riferimenti generali entro il quale collocare la vita scolastica è di fatto mutato, la filosofia di prima, se mai ce n'è stata una, non funziona più, le 'magnifiche sorti e progressive' di una scuola baluardo dell'alfabetismo nei confronti di un mondo ignorante è da mettere rapidamente nel dimenticatoio. Dovremo tenerne conto non solo per decidere dell'oggi e del domani. Ma anche per decidere dello ieri, del passato che ci ha condotto fin qui. Va cambiato.

C'è un intero mondo da reinventare, nell'incertezza e con l'incertezza, un mondo, insomma, da definire. O meglio, da 'definettare', se vogliamo (dobbiamo) raccogliere il monito, che ci viene da uno scritto del 1934 di Bruno de Finetti, ad essere, ognuno di noi, osservatore attivo e partecipe dei processi decisionali, quelli che si compiono giorno per giorno, a tutti i livelli, abbandonando un'idea rigida e passivizzante, assai poco razionale e scientifica, di previsione: «Dobbiamo inventare il mondo per inquadrarvi le nostre sensazioni, ma non dovremo mai considerarlo come uno schema rigido e fisso, come una costruzione definitiva: esso non è che il risultato provvisorio di uno sforzo di sintesi. Le nostre sensazioni, i nostri concetti fondamentali, a cominciare da quelli di tempo e spazio, non saranno mai i protagonisti di una commedia finita ove ciascuno ha la sua parte e il suo ruolo, saranno sempre 'i sei personaggi in cerca d'autore'» (*L'invenzione della verità*, Raffaello Cortina, Milano 2006, pp. 124).

Roberto Maragliano  
Università di Roma Tre

