

APULIA THEOLOGICA

RIVISTA DELLA FACOLTÀ TEOLOGICA PUGLIESE

Attraversare l'incerto: il pensiero credente e le interpellanze dell'emergenza sanitaria globale

Antonio BERGAMO

Annalisa CAPUTO

Paolo CONTINI

Francesco COSENTINO

Michele ILLICETO

Gianpaolo LACERENZA

Francesco MARTIGNANO

Federico ROVEA

Rosanna VIRGILI

Francesco ZACCARIA

Angelo Giuseppe DIBISCEGLIA

Vincenzo DI PILATO

Francesco RUTIGLIANO

Emanuele TUPPUTI

2 ANNO VII
LUGLIO / DICEMBRE 2021

EDB

SEMESTRALE – € 31,00 – TARIFFA R.O.C. – POSTE ITALIANE S.P.A. – SPED. IN ABB. POSTALE
D.L. 353/2003 (CONV. IN L. 27/02/2004 N. 46) ART. 1, COMMA 1, Aut. MBPA/CN/BO/0005/2015



Per tutto ciò che riguarda la direzione e la redazione (manoscritti, libri da recensire, invii per cambio, ecc.) indirizzare a

**APULIA
THEOLOGICA**

Largo San Sabino, 1 – 70122 Bari
Tel. 080 52 22 241 ■ Fax 080 52 25 532
rivista@facoltateologica.it

**DIREZIONE EDITORIALE
ED AMMINISTRATIVA**

Direttore

Vincenzo DI PILATO

Vicedirettore

Francesco SCARAMUZZI

Comitato di redazione

Annalisa CAPUTO – Francesco MARTI-
GNANO – Salvatore MELE – Luca DE SANTIS –
Pio ZUPPA

Segretario/amministratore

p. Santo PAGNOTTA op

Proprietà

Facoltà Teologica Pugliese (Bari)

Direttore Responsabile

Vincenzo DI PILATO

*Le recensioni vanno spedite all'indirizzo
rivista@facoltateologica.it
apth@facoltateologica.it*

Gli autori riceveranno l'estratto
dell'articolo pubblicato in pdf

La rivista è soggetta a Peer Review.

*Le norme redazionali sono consultabili
nelle ultime pagine della rivista e all'indi-
irizzo [http://www.facoltateologica.it/
apuliatheologica](http://www.facoltateologica.it/apuliatheologica)*



**Centro
Editoriale
Dehoniano**

*Per l'amministrazione,
gli abbonamenti,
la vendita dei fascicoli, ecc., rivolgersi a*
Centro Editoriale Dehoniano
Via Scipione Dal Ferro 4
40138 Bologna
Tel. 051 3941255
Fax 051 3941299
ufficio.abbonamenti@dehoniane.it

Abbonamento 2021

Italia € 50,50

Italia annuale enti € 63,50

Europa € 70,50

Resto del Mondo € 80,50

Una copia € 31,00

*L'importo dell'abbonamento può essere
versato sul conto corrente postale 264408
intestato al C.E.D.
Centro Editoriale Dehoniano S.R.L. –
Bologna*

ISSN 2421-3977

*Registrazione del Tribunale di Bari
n. 3468/2014 del 12/9/2014*

Editore

Centro Editoriale Dehoniano
in fallimento in esercizio provvisorio,
Bologna
www.dehoniane.it

Stampa

LegoDigit srl, Lavis (TN) 2021

SOMMARIO

FOCUS

ROSANNA VIRGILI

Esperienza della crisi e speranza. Uno spaccato biblico..... » 285

FRANCESCO COSENTINO

Credere dopo la crisi: sfide e opportunità nel dopo-pandemia » 293

ANTONIO BERGAMO

Tempo, non-tempo e orizzonte di senso » 311

MICHELE ILLICETO

Leggere la pandemia alla luce di un'antropologia della fragilità » 333

ANNALISA CAPUTO

Alcune provocazioni di Emmanuel Falque sul tema del corpo » 361

PAOLO CONTINI

«E quindi uscimmo a riveder le stelle». Il ritorno alla vita dopo il Covid-19 tra vecchie e nuove diseguaglianze..... » 389

FRANCESCO ZACCARIA

Il discernimento comunitario. Una via ecclesiale per superare il tempo della pandemia..... » 397

FRANCESCO MARTIGNANO

La pandemia e lo «stato di eccezione liturgica» tra privazione, sostituzione e integrazione..... » 415

FEDERICO ROVEA

La scuola e lo schermo: alcune riflessioni su spazio e tempo scolastici a margine della didattica a distanza » 455

GIANPAOLO LACERENZA

Nuove congiunture etiche tra prossimità e distanza: Global Compact on Education e famiglia » 475

ARTICOLI

VINCENZO DI PILATO

Rinnovamento del metodo teologico e ontologia trinitaria » 501

FRANCESCO RUTIGLIANO

*L'ecclesiologia di papa Francesco nello sviluppo ermeneutico
e di recezione del concilio Vaticano II* » 515

ANGELO GIUSEPPE DIBISCEGLIA

*«Questa balda falange di giovani speranze». Don Felice Canelli
e il secondo Convegno giovanile cattolico in Capitanata (1920)* » 537

EMANUELE TUPPUTI

*La pastorale pregiudiziale: strumento di sollecitudine pastorale
per i parroci e gli operatori della pastorale e della giustizia.
Accompagnare, discernere, integrare, oltre la casistica* » 553

NOTA

PIER GIORGIO TANEBURGO – ALBERTO BURATO

*Confronti sulla teologia pubblica ecumenica:
Bari e Venezia in sinergia* » 579

RECENSIONI..... » 591

FEDERICO ROVEA*

**La scuola e lo schermo:
alcune riflessioni su spazio e tempo scolastici
a margine della didattica a distanza**

Introduzione

Mentre scriviamo è alle porte l'inizio del terzo anno scolastico che forzatamente fa i conti con la pandemia da COVID-19. Nonostante la campagna di vaccinazione stia dando risultati incoraggianti, sembra che ancora una volta la ripresa settembrina delle lezioni negli istituti italiani possa essere messa a rischio da un possibile risalire della curva dei contagi. Dopo un primo anno, il 2019-2020, di emergenza generalizzata e di didattica totalmente a distanza, e un secondo, il 2020-2021, di alternanze e di didattica mista, ancora non è chiaro quale forma prenderà la scuola per l'anno venturo. Emergono invece sempre più chiaramente le numerose e importanti conseguenze che i lunghi periodi di didattica a distanza stanno lasciando su una generazione di bambini e ragazzi. Dal punto di vista sociale, psicologico, relazionale, corporeo e cognitivo, la mancanza forzata del contatto fisico e spaziale con gli altri – che nessuna forma per quanto tecnologicamente avanzata di didattica a distanza può sostituire – ha inciso in maniera profonda sui percorsi di crescita, in modo particolare di coloro che già prima della pandemia presentavano delle fragilità o delle difficoltà.

Con questo contributo intendiamo porci, per così dire, a margine delle numerose e importanti ricerche che oggi si interrogano sugli effetti del trasferimento forzato della scuola *online*. Infatti, intendiamo interrogare la cosiddetta *didattica a distanza* da un punto di vista filosofico-educativo, mettendo momentaneamente da parte gli aspetti psicosociali, che non ci competono in questa sede: intendiamo qui invece domandarci come la de-materializzazione della scuola e il conseguente trasferimento – per quanto limitato nel tempo – di quest'ultima su piattaforme digitali incida sull'identità stessa dell'esperienza scolastica, piuttosto che indagarne alcune specifiche conseguenze. Sosterremo

* Dottore di ricerca presso l'Università di Padova (federico.rovea@phd.unipd.it)

che lo scolastico – inteso come esperienza che articola e permette un «attraversamento» verso ciò che è ancora in-saputo – presenti la materialità e una particolare modalità della temporalità come caratteristiche irrinunciabili, e che la messa tra parentesi di questi aspetti nella didattica a distanza, sebbene permetta di proseguire un percorso di istruzione (ossia un passaggio di contenuti da una generazione all'altra), non permetta allo «scolastico» in sé di articolarsi.

Inizialmente, cercheremo di chiarire che cosa intendiamo con il termine «scolastico», riferendoci in modo particolare al pensiero dei filosofi dell'educazione Jan Masschelein e Maarten Simons, e sosteneremo la necessità della dinamica dell'«attraversamento» nel darsi di tale esperienza. Seguendo invece quanto proposto da Gert Biesta si caratterizzerà il tempo scolastico in termini di «evento». Quindi si sosterrà che lo spazio e il tempo digitali a cui lo schermo – strumento principe della didattica a distanza – permette di accedere rendano più difficoltoso il darsi dell'esperienza di «attraversamento» e di «evento» necessari allo scolastico. Un'ultima precisazione prima di proseguire nell'argomentazione: la critica qui proposta non ha lo scopo di demonizzare una pratica – quella della didattica a distanza – che già si è mostrata problematica e che, d'altro canto, in un momento di profonda crisi ha permesso almeno parzialmente la continuità scolastica. Ciò che ci preme sottolineare è come tale pratica – lo ribadiamo, estremamente utile nello stato emergenziale – presenti delle criticità radicali rispetto al suo utilizzo nel mondo della scuola, criticità che è necessario prendere seriamente in considerazione in vista della possibile e progressiva «tecnologizzazione» dell'istituzione scolastica.

1. Il movimento dello «scolastico»

In sede di introduzione abbiamo utilizzato due termini centrali per lo sviluppo della nostra argomentazione – «scolastico» e «didattica a distanza» – che richiedono alcuni chiarimenti. Cominciamo dal secondo lemma: la «didattica a distanza» è entrata negli ultimi due anni nel linguaggio quotidiano attraverso l'utilizzo giornalistico, propenso a indicare con questa espressione ogni forma di didattica che non preveda il contatto corporeo tra i partecipanti e che, di conseguenza, viene svolta con l'ausilio di strumenti digitali. Inoltre, tale termine è entrato nell'uso comune nonostante le linee guida del Ministero dell'istruzione a partire dall'agosto del 2020 suggeriscano di sostituire «didattica a distanza» (o DAD, dicitura, appunto, introdotta in sede emergenziale) con «didattica digitale integrata» (o DDI, che intende suggerire una maggiore pianificazione della didattica *online* e un suo affiancamento a forme di didattica in presenza, secondo percorsi non

dettati esclusivamente dall'emergenza).¹ La DAD, dunque, nonostante le indicazioni ministeriali, è entrata nel linguaggio comune come sinonimo generico di «scuola a distanza» o di «lezione *online*», nonostante tali espressioni possano indicare forme di didattica estremamente diverse. Le forme di didattica che non prevedono il contatto fisico tra partecipanti, infatti, sono molte e la loro sperimentazione si è in anni recenti sviluppata grandemente al di fuori dell'emergenza pandemica:² la didattica a distanza può esercitarsi in maniera sincrona, asincrona, tramite video registrati, utilizzando diverse tipologie di dispositivi ecc. Insomma, le forme che l'insegnamento tramite piattaforme digitali può assumere sono molteplici e i contesti di utilizzo – in primis, differenziati tra contesti emergenziali e contesti di sperimentazione in situazioni ordinarie³ – possono variare grandemente il significato stesso dell'utilizzo di tali strumenti.⁴ Con queste poche affermazioni intendiamo allora restituire anche se solo a grandi linee la complessità di una questione tanto attuale quanto spesso trattata attraverso eccessive semplificazioni: quello delle forme di didattica, per così dire, tecnologicamente mediate, è un tema complesso che occupa e occuperà sempre più in futuro la ricerca pedagogica.

Nonostante la molteplicità di forme e di significati che può assumere, ci sembra di poter individuare una forma comune alle diverse modalità della didattica a distanza, caratteristica che è al centro della critica che intendiamo proporre. Infatti, ad accomunare forme didattiche molto diverse è l'oblio dello spazio e dei corpi (e, di conseguenza, di una certa modalità temporale da questi dipendente), sostituiti dallo spazio unidimensionale mediato dallo schermo e dal tempo immediato del digitale. La distanza, lo spazio che separa i corpi, e il tempo che nello spazio si articola vengono così non superati o attraversati ma cancellati immediatamente per accedere a uno spazio-tempo – quello digi-

¹ Cf. Linee guida del Ministero dell'istruzione del 7 agosto 2020, <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicate-le-linee-guida-per-la-didattica-digitale-integrata>

² Cf. a titolo introduttivo A. BOZKURT – R.C. SHARMA, «Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic», in *Asian Journal of Distance Education* 15(2020)1.

³ Cf. ad esempio T. COCHRANE – L. ANTONCZAK – H. KEEGAN – V. NARAYAN, «Riding the wave of BYOD developing a framework for creative pedagogies», in *Research in Learning Technology* 22(2014).

⁴ Un esempio per maggior chiarezza: l'implementazione di un percorso scolastico a distanza assume pedagogicamente un significato radicalmente diverso nel caso in cui sia attuato per fare fronte a un'emergenza che impedisce di incontrarsi di persona, oppure se invece sia sperimentato per permettere a persone che vivono a grande distanza di poter partecipare a un medesimo percorso (dunque al fine di affrontare in maniera nuova una situazione ordinaria).

tale – con caratteristiche radicalmente diverse. Ritorniamo tra breve su questi punti.

Passando invece al secondo termine a cui abbiamo accennato, lo «scolastico»⁵ si presenta come un tema di non facile definizione. Ancora una volta, con questo termine si è soliti indicare esperienze e istituzioni di tipo diverso: scuole private e scuole pubbliche, percorsi di istruzione, luoghi fisici in cui le attività educative si svolgono, attività educative delle forme più varie ecc. Tuttavia, che cosa caratterizza nella sua specificità l'esperienza «scolastica» rispetto ad altre modalità educative e formative? Jan Masschelein e Maarten Simons – filosofi dell'educazione di origine fiamminga – hanno così definito lo «scolastico»:

Piuttosto, dobbiamo vedere la scuola come una sorta di puro medio, o un luogo mediano. La scuola è fatta da mezzi senza scopi, è un veicolo senza una destinazione determinata. Si pensi a un nuotatore che tenta di attraversare un grande fiume. Può sembrare che egli stia semplicemente nuotando da una sponda all'altra (cioè dalla terra dell'ignoranza alla terra della conoscenza). Ma ciò significherebbe che il fiume in sé stesso non abbia nessun valore, sarebbe un medio senza consistenza propria, uno spazio vuoto, come un volo nell'aria. Alla fine, il nuotatore arriverà sull'altra riva, ma ciò che conta realmente è lo spazio percorso tra le due sponde – il medio, che prende ogni direzione. Questo genere di «spazio mediano» non ha orientamento o destinazione ma rende possibile ogni orientamento e ogni destinazione. Forse la scuola è un altro nome per questo spazio mediano in cui gli insegnanti cercano di coinvolgere gli studenti nel presente.⁶

Lo «scolastico», sostengono dunque i due autori, non è nella propria specificità un luogo in cui il sapere viene trasmesso, né l'isti-

⁵ Come verrà chiarito nel corso della sezione, utilizziamo il termine «scolastico» tra virgolette in quanto lo intendiamo nell'accezione tecnica elaborata da Jan Masschelein e Maarten Simons.

⁶ J. MASSCHELEIN – M. SIMONS, *In defence of the school. A public issue*, Education, Culture & Society Publishers, Leuven 2013, <https://ppw.kuleuven.be/ecs/les/in-defence-of-the-school/jan-masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.pdf>, 36. Traduzione nostra, nell'originale: «Rather, we must see the school as a sort of pure medium or middle. The school is a means without an end and a vehicle without a determined destination. Think of a swimmer attempting to cross a wide river. It may seem as if he is simply swimming from one bank to another (that is, from the land of ignorance to the land of knowledge). But that would mean that the river itself means nothing, that it would be a kind of medium without dimension, an empty space, like flying through the air. Eventually, the swimmer will of course arrive at the opposite bank, but more important is the space between the banks – the middle, a place that takes in all directions. This kind of “middle ground” has no orientation or destination but makes all orientations and directions possible».

tuzione che permette ai bambini e ai giovani di apprendere la socialità o di essere introdotti in una certa tradizione culturale (o meglio, non sono questi elementi che ne esauriscono l'identità sebbene ne facciano parte): ciò che definisce lo scolastico è il carattere di pura medietà, esperienza del «tra» che permette l'apparire di due sponde e che dunque apre alla possibilità di un attraversamento. La scuola, ancora, come luogo di un movimento, di una distanza che abitata lascia apparire sponde nuove. Possiamo sciogliere la metafora dell'attraversamento del fiume riportata nella citazione precedente in direzioni diverse: possiamo considerare le due sponde come il privato e il pubblico, l'ignoranza e la conoscenza, la fanciullezza e la vita adulta, la dipendenza e l'autonomia ecc. In ognuno di questi casi, lo spazio dello «scolastico» si configura come la pura possibilità di compiere un attraversamento, di dislocarsi dal luogo in cui ci si trova verso qualcosa di ancora inesplorato. La scuola, lo ripetiamo, è secondo i due autori un puro «tra»: non un'istituzione che persegue obiettivi determinati, ma un'esperienza che permette di muovere ad altro. Lo «scolastico» non è un territorio, ma un movimento che permette l'apparire di qualcos'altro.

Ancora, alla luce di quanto appena ricordato, secondo Masschelein e Simons lo «scolastico» non può presentarsi come un percorso preordinato verso l'apprendimento di una disciplina o di una tecnica, né come la sequenza di apprendimenti che permette di raggiungere specifici obiettivi – come, purtroppo, sempre più spesso si configura oggi la scuola secondo una certa deriva tecnico-utilitaristica. La dimensione dell'apprendimento ordinato, che pure è ovviamente una parte importante della scuola,⁷ non ne rappresenta l'identità peculiare: lo scolastico è in sé slegato da qualsiasi fine, si definisce come puro attraversamento, come percorso di studio senza mete predefinite che lascia apparire le sponde del mondo. In altre parole, lo scolastico è secondo questa teorizzazione la pura possibilità di studiare, osservare e capire alcune porzioni del mondo, senza che tale studio sia già orientato al

⁷ Sulle diverse dimensioni che compongono lo «scolastico» si è espresso con chiarezza Gert Biesta in G. BIESTA, *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, Boulder 2013. L'autore, riconoscendo una certa importanza alla dimensione dello studio come attività libera e creativa, riconosce però che l'esperienza scolastica debba comprendere anche una parte di apprendimenti orientati per obiettivi: l'acquisizione di nozioni, l'apprendimento della socialità e la propria soggettivazione personale, ad esempio. Biesta, come d'altronde anche Masschelein e Simons, si pone dunque in una linea interpretativa che, pur muovendo da una critica radicale alla standardizzazione e alla tecnicizzazione dei percorsi scolastici, non rifiuta di riconoscere l'importanza di alcuni apprendimenti strutturati tramite obiettivi specifici.

raggiungimento di qualche fine specifico,⁸ ma che invece sia indirizzato al semplice «lasciar apparire» le cose. Nella stessa direzione interpretativa, in un altro passaggio gli autori definiscono ancora lo scolastico come «sospensione»,⁹ ossia come possibilità di «mettere tra parentesi» il significato e l'uso di un determinato oggetto (o di una disciplina) per comprenderlo e, eventualmente, re-inventarne il significato. Si tratti della matematica, della filosofia o della cucina, il compito primario della scuola non consiste nel trasmettere i contenuti di una scienza o di una tecnica, ma nel permettere agli alunni di osservare in maniera libera un elemento del mondo, per poterne in seguito fare l'uso che riterranno migliore. In conclusione, dunque, intendiamo lo «scolastico» come luogo di pura medietà, di attraversamento libero di una porzione del mondo, che permette di fare esperienza di nuove sponde e che, dunque, apre ancora a un sempre nuovo attraversamento.

Tale concezione dello «scolastico» come attraversamento – lo introduciamo brevemente – trova la propria origine nella Grecia classica, dove il termine stesso «pedagogo» indicava il servo incaricato di accompagnare il bambino dalla casa verso la scuola.¹⁰ Il pedagogo, dunque, non era colui che insegnava qualcosa, ma colui che accompagnava, che sosteneva un cammino, uno spostamento che dal luogo degli affetti privati portava gradualmente verso la città e verso lo spazio pubblico. Il pedagogo – e per traslato la pedagogia come disciplina dell'attraversamento – si presentava dunque come il «servo» dei saperi, incaricato di accompagnare il giovane nel tragitto che lascia intravedere la casa e la scuola come approdi. Ecco che allora lo scolastico si può fin dall'origine considerare come il «rendere disponibile»¹¹ un tempo e uno spazio mediano, di studio, di sospensione: un tempo realmente libero (il termine *scholé*, come è noto, indicava proprio il tempo libero dalle occupazioni e reso disponibile per lo studio) per l'attraversamento verso l'ignoto e l'insaputo.

⁸ Nello specifico, l'obiettivo polemico dei due autori citati è la riduzione della scuola ad agenzia che lavora al raggiungimento di obiettivi decisi altrove: l'ingresso nel mondo del lavoro, il benessere psicologico, la formazione politica ecc. sono fini certamente nobili, ma che sono definiti al di fuori dell'ambiente specificamente scolastico, che, come detto, si definisce proprio per la sospensione di ogni obiettivo specifico. Cf. *ivi*, 89-107.

⁹ *Ivi*, 31. Inoltre, sulla stessa linea interpretativa, ma secondo un'ispirazione più marcata alle opere di Giorgio Agamben e Walter Benjamin, si muove anche Tyson Lewis, il quale identifica come ruolo primario della scuola quello di permettere agli allievi di fare esperienza del mondo sospendendo i giudizi e i significati che il mondo stesso propone. Cf. T.E. LEWIS – D. FRIEDRICH, «Educational States of Suspension», in *Educational Philosophy and Theory* 48(2016)3, 237-250.

¹⁰ MASSCHELEIN – SIMONS, *In defence of the school. A public issue*, 114.

¹¹ *Ivi*, 83.

Ora, così definiti i caratteri specifici dell'esperienza scolastica, torniamo alla situazione della digitalizzazione forzata della scuola con la quale abbiamo aperto questo contributo. Nel momento in cui¹² lo spazio scolastico viene totalmente digitalizzato, abbandonando la materialità degli spazi e dei corpi per esercitarsi totalmente *online*, è ancora possibile l'esperienza di «attraversamento» e di «sospensione» che abbiamo identificato come costitutive dello «scolastico»?

2. Il luogo dello schermo, o dell'attraversare il «tutto aperto»¹³

L'attraversamento, com'è ovvio, presuppone una differenza tra luoghi che possa essere colmata, o una divisione tra il noto e l'ignoto che chiami un movimento. Questo ruolo, come affermato sopra, è secondo Masschelein e Simons il ruolo specifico dello «scolastico». All'interno degli istituti scolastici, oggi è sempre più comune – non solo in condizioni eccezionali come quello in cui ci troviamo a riflettere – l'utilizzo di dispositivi digitali di diverso genere che ormai sono parte essenziale del quotidiano: dagli smartphone alle LIM, dai tablet ai PC gli strumenti dotati di schermo stanno prendendo sempre più spazio anche nei luoghi dell'educazione, estendendone le possibilità e introducendo nuove problematiche. Inoltre, ed è questo il caso che maggiormente ci tocca, a causa della pandemia è oggi diventata pratica comune quella di sostituire in alcuni periodi la scuola in presenza con lezioni a distanza, introducendo forse con eccessiva leggerezza una pratica che andrebbe quantomeno indagata criticamente.

I dispositivi digitali infatti, oltre alle innegabili possibilità che aprono per la didattica, sono portatori di un cambiamento non secondario nella strutturazione dell'esperienza scolastica: lo schermo è infatti la porta d'ingresso a uno spazio bidimensionale, già sempre saturo di informazioni totalmente disponibili, che – secondo quanto cercheremo ora di argomentare – proprio a causa della costante disponibilità di contenuti, rende più complessa l'operazione di «attraversamento» che caratterizza lo «scolastico». Inés Dussel si è interrogata approfonditamente sull'impatto che gli schermi hanno sulle attività scolastiche, in modo particolare riflettendo sulla differenza tra due oggetti che fanno parte a diverso

¹² Lo ripetiamo ancora: scriviamo qui in riferimento alla digitalizzazione forzata in conseguenza all'emergenza sanitaria, dal momento che casi molto diversi di digitalizzazione della scuola sono possibili e possono assumere significati radicalmente differenti.

¹³ L'espressione si riferisce a M. CACCIARI, *Icone della legge*, Adelphi, Milano 1985, 69.

titolo dello spazio scolastico: lo schermo e la finestra dell'aula. Il primo, catturando l'attenzione in modo esclusivo apre a una moltitudine infinita e simultanea di informazioni, il secondo lasciando più libera l'attenzione chiama a un'esplorazione più graduale e sistematica:

Paragonato alla finestra in quanto luogo a partire dal quale guardare gli altri, lo schermo sembra assumere questo ruolo in maniera migliore, più efficiente e anonima. Ma anche lo stare in piedi a guardare sembra sempre più svalutato; il nuovo modo di imparare è attraverso il movimento nello spazio, come nei videogames e nelle mappe interattive. Più in generale, la nozione di apprendimento ubiquo svaluta l'idea di uno spazio specifico dotato di specifiche qualità: tutto può essere fatto ovunque. L'ultima caratteristica relativa alla finestra come luogo liminale di contatto con il mondo, anch'essa marginalizzata, riguarda il contatto fisico, non sempre benvenuto in setting educativi che tendono a minimizzare il rischio. Questi discorsi sociali e pedagogici maggioritari sembrano svalutare il ruolo della finestra come un importante elemento delle interazioni in classe.¹⁴

La finestra, afferma dunque Dussel, è uno spazio liminale, un confine specifico che divide – e dividendo rende visibili – due spazi qualitativamente diversi (l'aula e l'esterno), che situa l'allievo in uno spazio-tempo regolato in un certo modo (le regole dell'aula sono ovviamente diverse dalle regole dell'esterno), e che dividendo gli spazi permette un attraversamento e una differenziazione. La finestra è la soglia tra il quotidiano e lo scolastico, che separa e separando mette in comunicazione. A differenza della finestra, lo schermo rende più difficile tale differenziazione. Lo schermo non divide spazi diversi, ma promette una forma di ubiquità. Attraverso di esso si può raggiungere virtualmente qualsiasi spazio e partecipare a qualsiasi tempo, al suo interno non vigono le regole dell'aula ma in qualche modo le decostruisce e le

¹⁴ I. DUSSEL, «The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning», in I. GROSVENOR – L. RASMUSSEN (a cura di), *Making Education: Governance by Design*, Springer, New York 2018, 184. Traduzione nostra, nell'originale: «Compared to the window as a place from where to stand in order to watch others, the screen seems to do this in much better, efficient, and anonymous ways. But also standing still in order to look is increasingly devalued; the new and valuable way of learning is to be propelled through space, as in videogames and navigational maps. More broadly, the notion of ubiquitous learning devalues the idea of a specific place that is granted a given quality: Anything can be done anywhere. The last trait, related to the window as a liminal place to contact the world, is also in decline, as physical contact is not always welcome in a risk-avoidance setting. These prevalent pedagogical and social discourses seem to undermine the role of the window as an important piece in classroom interactions».

ristruttura (invece dell'ascolto dell'insegnante, per esempio, lo schermo rende possibile la partecipazione del gruppo classe o permette la partecipazione alla lezione di persone che non sono presenti nell'aula, rompendone così l'unità spazio-temporale). Attraverso lo schermo lo spazio è dematerializzato, reso disponibile piuttosto che attraversabile. Ovviamente, le conseguenze di questa de-spazializzazione della scuola sono tutt'altro che univoche: se, da un lato, lo schermo estende in maniera virtualmente infinita lo spazio dell'aula, permettendo di accedere a contenuti ed esperienze che certamente arricchiscono l'esperienza scolastica, dall'altro tale estensione è compiuta al prezzo di una radicale ristrutturazione dell'esperienza scolastica stessa, che vive di divisioni, di confini, di differenze qualitative di spazi e tempi, di attraversamenti.

Anche da un punto di vista direttamente fenomenico possiamo osservare che se la finestra lascia entrare la luce e permette di allargare lo sguardo «oltre» il proprio luogo, lo schermo richiede invece un'assenza di luce per essere utilizzato, perché è lo schermo stesso a produrre luce e dunque a catalizzare in maniera esclusiva l'attenzione del fruitore. Lo schermo promette un'apertura illimitata al prezzo della chiusura totale di ogni altro stimolo, la finestra apre semplicemente su una porzione del mondo qualitativamente diversa da quella in cui ci si trova. Lo schermo, infine, permette, certo, di accedere virtualmente a qualsiasi spazio e a qualsiasi tempo, ma si tratta sempre di spazi e di tempi mediati, informatizzati, sempre disponibili che, a differenza dei luoghi empirici, non richiedono un percorso per potervi accedere.

Riguardo quest'ultimo aspetto, è importante notare ancora, con Joris Vlieghe, come lo schermo stia introducendo un cambiamento importante nell'immaginario scolastico:

I pensieri non sono più il risultato di processi discorsivi e lineari, ma risultati immediati di calcoli complessi. Invece di dover costruire i nostri pensieri un passo alla volta in un ordine cronologico ben definito, mettiamo in relazione in tempo brevissimo informazioni che, secondo un valore numerico (0 o 1) ad esse attribuito, producono immediatamente nuove informazioni.¹⁵

¹⁵ J. Vlieghe, «Education in an Age of Digital Technologies. Flusser, Stiegler, and Agamben on the Idea of the Posthistorical», in *Philosophy and Technology* 27(2014)4, 526. Traduzione nostra, nell'originale: «Thoughts are no longer the outcome of linear and discursive processes, but immediate results of (complex) computation. Instead of having to construct our thoughts step by step and in a well-defined chronological order, we combine in a very short amount of time dots of information, that according to their various values (1 or 0) directly results in a new information».

L'autore si riferisce qui specificamente all'apprendimento della lettura e della scrittura mediate dallo schermo, ma possiamo notare nella differenza tra il foglio bianco e lo schermo uno slittamento nell'immaginario molto simile a quello ricordato sopra tra la finestra e lo schermo. Infatti, il foglio bianco pone lo studente di fronte a un luogo vergine, che non suggerisce nulla ma, al contrario, chiede di essere utilizzato lasciando allo scrittore totale libertà. Il foglio non impone alcun contenuto ma, a volte con i modi traumatici che gli scrittori ben conoscono, richiama la volontà del soggetto a confrontarsi con se stessa oggettivandosi e spazializzandosi, rendendosi visibile tramite la traccia lasciata sul bianco della carta.¹⁶ Lo schermo sembra invece agire nella direzione contraria. Lo schermo non è mai neutro: contiene già sempre una moltitudine di informazioni e suggerimenti che indirizzano sempre in maniera più o meno esplicita lo sguardo del fruitore. A differenza del foglio, lo schermo è già saturo di una quantità potenzialmente infinita di informazioni tra le quali lo studente deve imparare a orientarsi, si tratta sempre di uno spazio già riempito. Lo schermo è un luogo pieno nel quale lo studente deve tracciare la propria strada tramite un percorso di sottrazione, selezionando e scartando le informazioni inutili, mentre il foglio fornisce un luogo neutrale sul quale secondo una serie di passaggi logici concatenati – un percorso di addizione – può essere costruito un testo.¹⁷ Si tratta dunque di due immaginari scolastici radicalmente diversi: l'uno dal vuoto del foglio per passaggi lenti e logicamente strutturati al pieno del pensiero, l'altro dal pieno dello schermo per selezione e scarto al vuoto dell'interesse specifico. È importante infine ricordare come queste sottolineature non nascondano alcun giudizio di tipo morale. Non intendiamo sostenere che l'introduzione del digitale nella scuola abbia portato un deterioramento dell'esperienza scolastica *tout court*: al contrario, siamo convinti delle immense potenzialità pedagogiche di cui questi strumenti sono portatori. Ci sembra però altrettanto urgente esercitare uno sguardo critico su questi strumenti, al fine di minimizzarne gli effetti negativi

¹⁶ Sul tema della traccia e dell'apparire di un'identità attraverso la differenziazione portata dalla scrittura il riferimento principale non può che essere J. DERRIDA, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 2002.

¹⁷ Lo storico Michel de Certeau – in anni precedenti alla diffusione capillare delle tecnologie digitali – aveva già sottolineato come la metafora della pagina bianca come spazio disponibile alla volontà dello scrittore, strettamente legata all'immaginario coloniale del territorio vergine su cui l'esploratore può esercitare liberamente la propria volontà, strutturi in profondità la cultura dell'Europa occidentale in diversi ambiti. Cf. M. DE CERTEAU, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2012; Id., *La scrittura della storia*, Jaca Book, Milano 2006.

e mantenere vive le peculiarità dell'esperienza scolastica¹⁸ nei contesti contemporanei.

Da un lato, dunque, la selezione di informazioni in uno spazio pieno (lo schermo), dall'altra la costruzione graduale di informazioni in uno spazio vuoto (il foglio). Similmente, lo schermo come luogo saturo di informazioni mediate e sempre disponibili, la finestra come apertura a una singolare porzione del mondo qualitativamente differente. Da un punto di vista di immaginario pedagogico e scolastico, si tratta di una transizione di non poco conto, le cui conseguenze richiedono e richiederanno importanti approfondimenti. Tuttavia, riprendiamo ora la domanda circa la possibilità dell'«attraversamento» nel caso in cui la scuola venga sostituita con lo schermo. Le caratteristiche dello spazio digitale sopra descritte sembrano suggerire che tale spazio – quando diventa esclusivo – renda l'esperienza dello «scolastico» più difficoltosa. Infatti, come abbiamo argomentato sopra, lo schermo introduce a uno spazio già «tutto aperto» nel quale, per usare i termini di Massimo Cacciari, «non si può entrare». ¹⁹ Dentro allo schermo tutto è già immediatamente disponibile senza che siano richiesti passaggi gradualmente per raggiungere i saperi, dunque è quantomeno difficile che l'esperienza dello schermo possa dar vita a quell'apparire di un «tra» che costituisce il cuore dell'esperienza scolastica. In esso i saperi sono disponibili per una fruizione immediata, che non concepisce la distanza tra il sapere e il non sapere, e di conseguenza è più adatto a ospitare percorsi di istruzione (intendendo con questo termine il passaggio di informazioni tra individui o l'apprendimento tecnico) che esperienze realmente «scolastiche». La mancanza dello spazio empirico e dell'incontro tra corpi che costituiscono la scuola non rappresenta allora solo un accidente ma è piuttosto un elemento che tocca l'esperienza stessa dello «scolastico»:

¹⁸ Bernhard Stiegler, compianto filosofo della tecnica francese, ha dedicato una parte importante della sua attività intellettuale proprio al progetto di salvaguardare l'educazione dalla pervasività dei media digitali. Attraverso il gruppo di ricerca *Ars Industrialis* si è negli anni impegnato nell'approfondimento teorico-pratico di modalità atte a prevenire una dominazione del digitale sull'umano: in particolare, questo autore ha approfondito come la velocità e la quantità di stimoli provenienti dai dispositivi rendano difficile la formazione di «circuiti transindividuali» lunghi e dunque inibiscano la formazione di pensiero complesso e di coscienza storica. Cf. B. STIEGLER, *Taking care of the youth and the generations*, Stanford University Press, Stanford 2010. Su posizioni radicalmente diverse si è invece sempre posto un altro importante teorico del progresso tecnico, Michel Serres. Quest'ultimo si è sempre espresso con toni ottimistici riguardo alle trasformazioni – anche antropologiche – che la diffusione dei dispositivi digitali sta portando nelle giovani generazioni, invitando insegnanti ed educatori a porsi in atteggiamento di ascolto di tali trasformazioni. Cf. ad esempio, M. SERRES, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

¹⁹ Cf. nota 13.

l'incontro faccia a faccia, la finestra, le aule, la campanella,²⁰ i luoghi entro i quali ci si muove aprono ognuno a esperienze di «attraversamenti» e «sospensioni» qualitativamente significative che, per quanto piccole, contribuiscono alla costruzione di un'esperienza unitaria della scuola. Anche l'esperienza dell'alterità – anch'essa marcata da «attraversamenti» che con fatica insegnano a rapportarsi con il diverso – viene messa in discussione dallo schermo che, in quanto mediazione in totale controllo del fruitore, addomestica la difficoltà dell'incontro. Il teorico Paul Virilio ha così descritto, con tono lucidamente pessimistico, questa esperienza:

Il proiettore che pretende di sostituire «otticamente» l'alter ego (l'altro-me), dando a vedere come presente allo spettatore inchiodato nella sua poltrona ciò che si trova naturalmente assente e fuori dal cerchio ristretto della sua portata visiva, elimina, di fatto, la coppia stereoscopica che sino a quel momento contribuiva e dava vita al rilievo sociale del reale.²¹

Virilio nota in questo passaggio lo spostamento radicale che, dall'idea di presenza come limitata dal campo visivo del soggetto, porta a un'estensione potenzialmente infinita dello spazio attraverso il virtuale. Lo schermo, espandendo smisuratamente lo spazio dell'aula, contemporaneamente estende le possibilità della scuola e ne mette a rischio l'esistenza stessa, esponendola alla perdita dell'identità propria come luogo che, limitando spazi e ponendo regole, rende possibile l'«attraversamento» e, dunque, lo «scolastico».

Si rende tuttavia doverosa un'ulteriore precisazione: sebbene da quanto argomentato finora lo schermo sembri non favorire l'esperienza dello «scolastico», non è escluso – ma anzi è decisamente auspicabile – che possa essere pensato e attuato un utilizzo «scolastico» dello schermo. Siamo convinti che gli strumenti digitali debbano necessariamente diventare parte della «cassetta degli attrezzi» di studenti e docenti, ma altrettanto che tali strumenti – come ogni strumento tecnico, d'altronde – necessitino di un approfondimento critico, necessario proprio in virtù delle grandi potenzialità che essi presentano.

²⁰ Ancora Masschelein e Simons notano come un oggetto apparentemente secondario come la campanella, o un gesto come quello di chiudere la porta all'inizio di una lezione, siano degli essenziali marcatori del passaggio tra temporalità e spazialità qualitativamente differenti. La campanella e la porta sono soglie che introducono nel tempo e nello spazio scolastico, che sono retti da sistemi di regole e presentano caratteri diversi da altri tempi e da altri spazi. MASSCHELEIN – SIMONS, *In defence of the school. A public issue*, 42-59.

²¹ P. VIRILIO, *Lo schermo e l'oblio*, Anabasi, Milano 2015, 15.

3. Il tempo dell'evento e il tempo dell'«esposizione»

Tra la finestra e lo schermo, come abbiamo sopra descritto, si pone dunque una differenza qualitativa di non poco conto nella costituzione dello spazio «scolastico». Nella digitalizzazione totale della scuola²² lo spazio è disperso, decostruito, ubiquo e qualitativamente uniforme: in altre parole, si tratta di uno spazio sempre aperto e difficilmente attraversabile. Strettamente legata alla questione dello «scolastico» come spazio da attraversare, è poi la questione della temporalità scolastica, anch'essa messa in difficoltà dal trasferimento della scuola sullo schermo. Ancora una volta, ci riferiremo in questo paragrafo a un pensatore che si è occupato di riflettere sulle caratteristiche della temporalità della scuola, per poi indagare come questa particolare modalità cronologica possa essere messa in discussione dal tempo del digitale.

Secondo il filosofo dell'educazione Gert Biesta, il tempo della scuola non è un tempo uniforme, una successione cronologica di momenti simili e concatenati, ma è invece una forma di continua preparazione o attesa di un tempo *eventuale* che si dà come istante in cui lo «scolastico» si mostra. In modo particolarmente efficace l'autore descrive l'identità dell'insegnante e dello studente come «sporadiche», ossia capaci di darsi solo nell'istante in cui l'evento della scuola si mostra, ossia quando l'insegnamento «accade»:

Se guardiamo all'insegnare e al ricevere un insegnamento in questo modo, possiamo affermare precisamente che l'identità dell'insegnante deve essere interpretata come identità *sporadica*, un'identità che emerge solo in quei momenti in cui il dono dell'insegnamento viene ricevuto. Non si tratta di un'identità che possa essere rivendicata dall'insegnante; non è un'identità che possa divenire possesso sicuro. Piuttosto, è la possibilità di mettersi a confronto, una possibilità di lavorare nelle nostre vite come insegnanti. Riferirsi a qualcuno come insegnante non ha dunque in ultima istanza a che fare con un titolo professionale o con un mestiere, ma è una sorta di riconoscimento che attribuiamo quando ci rendiamo conto – se ci rendiamo conto – che qualcuno ci ha insegnato qualcosa, che qualcuno ci ha rivelato qualcosa e che dunque abbiamo ricevuto un insegnamento.²³

²² Lo ricordiamo ancora una volta: il punto di osservazione per queste poche riflessioni è la digitalizzazione forzata dovuta all'emergenza COVID. L'interruzione forzata e totale della scuola in presenza è qui considerata come un'occasione privilegiata per osservare gli effetti della digitalizzazione della scuola, presentatisi all'improvviso e tutti insieme. Una digitalizzazione guidata e criticamente orientata potrebbe presentare caratteristiche radicalmente diverse.

²³ BIESTA, *The beautiful risk of education*, 54. Traduzione nostra, nell'originale: «Looking at teaching and being taught in this way, we might even say that in this precise sense the identity of the teacher has to be understood as a sporadic identity, an

Dunque, secondo Biesta, il tempo scolastico – il tempo in cui i soggetti che partecipano alla scuola possono essere riconosciuti come «insegnanti» e «studenti» – è un tempo che deve aprire alla possibilità dell'accadere dell'insegnamento. Sarebbe a dire che il tempo scolastico si dà attraverso momenti in cui viene riconosciuta una verità che si mostra attraverso l'insegnante, senza essere un possesso dell'insegnante stesso. In altre parole: il tempo autenticamente scolastico si mostra come quel tempo che rivela allo studente qualcosa di totalmente estraneo al suo orizzonte, che le/gli permette di modificare radicalmente il suo sguardo sul mondo o che apre a spazi di conoscenza prima impensati. Un'interruzione del tempo che apre a un tempo altro. È un'esperienza tanto radicale quanto riconoscibile nella storia di ognuno, quella di aver incontrato un insegnante che ha lasciato tracce profonde nella propria esperienza o che ha mutato radicalmente il nostro modo di stare al mondo. Una «trascendenza»,²⁴ che si è mostrata in un istante imprevedibile.

Secondo Biesta questo genere di temporalità autenticamente scolastica non si dà grazie alla preparazione o alla bravura tecnica dell'insegnante, né secondo la partecipazione dello studente – che pure sono condizioni essenziali del darsi dell'evento scolastico e che appartengono alla modalità del tempo cronologico – ma ha la forma del *dono* , di un tempo radicalmente altro – *eventuale* o *kairotico*²⁵ – che si mostra in maniera non totalmente indipendente dalle volontà individuali di insegnanti e studenti, ma che pure le supera aggiungendo qualcosa di radicalmente *altro* alla loro esperienza personale. Il tempo scolastico accade dov'è atteso e preparato, ma in sé non è nulla di tecnicamente ripetibile. Ecco perché riferirsi all'identità dell'insegnante come «sporadica»: essa

identity that only emerges at those moments when the gift of teaching is received. It is not an identity that can be claimed by the teacher; it is not an identity that can be in the teacher's secure possession. It rather is a possibility to reckon with, a possibility to work with in our lives as teachers. Calling someone a teacher is therefore ultimately not a matter of referring to a job title or a profession, but is a kind of compliment we pay when we acknowledge – and when we are able to acknowledge – that someone has indeed taught us something, that someone has indeed revealed something to us and that therefore we have been taught». L'autore sviluppa poi temi complementari in Id., «The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, nonegological education and the limits of the hermeneutical world view», in *Educational Philosophy and Theory* 4(2016).

²⁴ *Ivi*, 49-52.

²⁵ Giorgio Agamben nell'approfondire da un punto di vista non religioso la figura di san Paolo ha scritto a proposito di questa particolare modalità del tempo (anche se non riferita specificamente alla scuola, ma più in generale all'esperienza della qualità del tempo vissuto) come di un «tempo messianico», ossia di una modalità nella quale lo scorrere cronologico si interrompe per lasciar trasparire un tempo altro. Cf. G. AGAMBEN, *Il tempo che resta. Un commento alla «Lettera ai Romani»*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.

esiste propriamente solo nel momento in cui il *dono* dell'insegnamento accade e viene riconosciuto come tale dallo studente.²⁶

Pare ora dunque necessario domandarsi: la temporalità dello schermo può permettere il darsi dell'evento dell'insegnamento? Vi sono nel tempo regolato della scuola elementi necessari per la preparazione al *kairòs* oppure si tratta di accidenti che possono essere modificati senza intaccare tale esperienza? Il tempo del digitale e il tempo della scuola permettono, in definitiva, la stessa esperienza di insegnamento?

Per approfondire la diversa modalità temporale alla quale gli schermi introducono, possiamo riferirci nuovamente a Paul Virilio, il quale ha approfondito la questione della particolare trasformazione della temporalità portata dall'uso di dispositivi digitali:

Il tempo del mondo presente ci illumina sui nostri schermi con una scintilla di un altro regime di temporalità che non riproduce né la successione cronografica delle lancette dei nostri orologi né la successione cronologica della storia. Oltraggiosamente gonfiato dal trambusto delle tecnologie per la comunicazione, il presente perpetuo tutt'a un tratto serve a illuminare la durata.²⁷

Il tempo della durata, scrive Virilio con uno stile a tratti criptico, è sospeso dalle tecnologie della comunicazione – a partire dalla fotografia fino a internet –, sostituito da un'altra modalità del tempo. Il tempo della comunicazione digitale, sostiene ancora Virilio, non è retto dalla continuità cronologica – sarebbe a dire dalla successione di momenti

²⁶ Possiamo pensare a un esempio classico come il rapporto tra Agostino di Ippona e Ambrogio di Milano, raccontato nelle *Confessioni*. Inizialmente Agostino, così racconta, ascolta le predicazioni di Ambrogio più per saggiarne le qualità retoriche che per apprendere realmente l'insegnamento: tuttavia l'ascolto costante permette l'accadere di un evento inaspettato, ossia la comprensione da parte di Agostino della possibilità di interpretare in maniera spirituale le sacre Scritture. Tale convinzione, prima impensabile per il giovane studioso, si radica in lui certamente grazie all'eloquenza di Ambrogio, ma si dà in maniera chiara secondo una modalità che eccede le competenze tecniche del maestro e permette ad Agostino di accedere a un momento differente della sua esistenza personale. Si legge ad esempio: «Non ostante però che non mi curassi affatto di imparare quello che egli diceva, ma soltanto di ascoltare come diceva (perduta ogni speranza che all'uomo si aprisse una via per giungere a Te, non mi era rimasto che quel vano interessamento), trovava la via del mio cuore, attraverso le parole che gustavo, anche il senso di esse, di cui mi disinteressavo». SANT'AGOSTINO, *Le Confessioni*, BUR, Milano 1974, 150.

²⁷ P. VIRILIO, *Open Sky*, Verso, New York-London 1997, 37. Traduzione nostra, nell'originale: «The time of the present world flashes us a glimpse on our screens of another regime of temporality that reproduces neither the chronographic succession of the hands of our watches nor the chronological succession of history. Outrageously puffed up by all the commotion of our communication technologies, the perpetual present suddenly serves to illuminate duration».

tra loro omogenei e concatenati a formare una storia – ma è un tempo di «esposizione». La velocità delle comunicazioni e la rapidità con cui ci giungono stimoli da ogni parte del globo decostruisce la linearità del tempo per introdurre l'uomo in un eterno presente, nel quale a un istante presente «esposto» tramite la mediazione digitale ne segue un altro qualitativamente identico: tali istanti non si legano in una concatenazione ma rimangono sospesi ognuno nella propria indipendenza. La velocità con cui l'«esposizione» si modifica, infine, non può in alcun modo ricostituire un'unità temporale, ma contribuisce solamente ad accumulare una quantità sempre maggiore di «esposizioni» semplicemente giustapposte.

Dunque, se il tempo delle tecnologie digitali è il tempo dell'«esposizione», è evidente come la relazione con il passato e la proiezione nel futuro – le ritenzioni e le protensioni che secondo Husserl costituiscono la coscienza stessa come vissuto – non siano possibili, ma la coscienza si costituisca di istanti che non sono mai totalmente attuali, poiché non hanno la possibilità di relazionarsi a momenti qualitativamente differenti. Si tratta, in conclusione, di un tempo che non compie mai ciò che promette, di un presente che non è mai realmente tale.

Questa stessa dinamica è stata descritta efficacemente dal già citato Bernhard Stiegler,²⁸ il quale in termini più decisamente fenomenologici ha descritto il rischio connesso all'eccessiva rapidità del tempo digitale come una «impossibilità di costruire circuiti transindividuali». Secondo Stiegler coloro che crescono in un mondo mediato costantemente dai dispositivi digitali rischiano di non apprendere mai a connettere esperienze e conoscenze di ampio respiro: la conoscenza della storia, l'apprendimento di un'arte o della musica, l'ascolto di un altro, la stessa capacità di interpretare la propria storia personale e prendere decisioni consapevoli sono attività che richiedono la capacità di mettere in relazione fatti e individui secondo tempi distesi e che richiedono un'attenzione di lunga durata. Vivere costantemente in un presente istantaneo apre così al rischio di un annichilimento della temporalità stessa (e della coscienza vissuta che di essa si costituisce).

Alla luce di quanto affermato da Virilio e da Stiegler possiamo allora ritornare alla questione del tempo scolastico e provare a trarre qualche conclusione. La didattica mediata dagli strumenti digitali non può che partecipare della modalità temporale che questi veicolano, per quanto come già ricordato le forme di didattica a distanza possano essere molteplici. Evidentemente, una lezione sincrona a distanza tenta in qualche modo di riprodurre lo scorrere del tempo più tipicamente

²⁸ Cf. STIEGLER, *Taking care of the youth and the generations*.

scolastico (ha un orario di inizio e di fine, implica la dialettica tra spiegazione e domande degli studenti, si svolge in un gruppo selezionato di persone) mentre le forme asincrone, di *flipped classroom* o le lezioni registrate invece decostruiscono in maniera più evidente il tempo della scuola. Se i contenuti sono fruibili sempre, se il tempo dello studio non è condiviso con altri ma può spalmarsi in momenti diversi individualmente scelti, in qualche modo la continuità dello scolastico ne risulta intaccata. Inoltre, dal momento che questo genere di didattica si svolge costantemente di fronte a uno schermo esposto all'infinità di contenuti della rete, è ovvio che il tempo della didattica venga intaccato da stimoli vari, rapidi e pervasivi (social network, musica, immagini ecc.) che ne spezzano l'unità.

Dunque, in un senso il tempo dell'«esposizione» descritto da Virilio informa anche la scuola quando essa è mediata dalle tecnologie digitali. Resta tuttavia ancora insoluta la questione circa la possibilità del darsi dell'«evento» scolastico all'interno di una temporalità dell'«esposizione».

Nonostante sia non solo possibile ma desiderabile un utilizzo delle tecnologie digitali maggiormente critico e consapevole rispetto a quello attuato fino a oggi,²⁹ ci sembra che, allo stato attuale della sua implementazione, la didattica a distanza renda quantomeno difficile il darsi dell'«evento» scolastico. Infatti, come può darsi un tempo «altro» dal presente se non si dà in prima istanza il presente stesso? L'alterità dell'«evento» potrà darsi per distanziamento rispetto a un presente che non è mai aderente a se stesso, che come i contenuti che scorrono su un social network salta costantemente da un istante all'altro?

Lo stesso *donno* dell'insegnamento – inteso come riconoscimento di qualcosa d'altro che viene dall'esperienza – richiede di essere riconosciuto in un presente. In mancanza di tale presente, inghiottito dalla velocità dell'«esposizione», in quale tempo potrà essere riconosciuto? Il tempo della scuola, fatto di ritualità e di materialità (la campanella, le porte che si chiudono, gli intervalli, la suddivisione in discipline ecc.) non è che il luogo in cui l'evento si può mostrare, la preparazione costante al darsi dell'insegnamento: è possibile ricostruire la stessa ritualità, la stessa predisposizione all'evento in un luogo radicalmente

²⁹ Si tratta di quello che Stiegler ha chiamato «uso farmacologico della tecnologia»: si tratta secondo l'autore francese di rendersi innanzitutto consapevoli che, come tutte le tecnologie, anche il digitale è ambiguo, e porta con sé insieme a un immenso potenziale di allargamento dell'esperienza umana anche un notevole rischio di annichilire questa stessa esperienza. Quindi, è e sempre più sarà necessario inventare degli utilizzi del digitale che – come un farmaco, appunto – massimizzino i benefici del digitale riducendone al minimo gli effetti negativi.

diverso come quello del digitale? A una impossibile risposta definitiva nel momento attuale si accompagna la certezza che si tratti di una questione di primaria importanza per la scuola del futuro.

Conclusioni

Ci avviamo dunque a trarre alcune conclusioni. Il nostro contributo si è proposto di riflettere criticamente sulle esperienze di spazio e tempo della scuola alla luce della digitalizzazione dovuta alla pandemia da COVID-19. Muovendo dalle teorizzazioni dello «scolastico» come attraversamento proposte da Masschelein e Simons e da quella del tempo dell'insegnamento come «evento» avanzata da Gert Biesta, abbiamo poi esplorato alcune criticità poste a tali concezioni dalla digitalizzazione della scuola. Lo spazio del digitale, diversamente da quello della scuola materialmente intesa, è emerso come difficilmente «attraversabile» ossia come un luogo in cui è più complicato fare esperienza di quella «medietà» che è stata indicata come fondante l'esperienza scolastica. Lo spazio digitale, annullando le distanze empiriche e metaforiche, rende più difficoltoso sperimentare il «tra», la sosta che sola permette l'apparire di nuove sponde da raggiungere.

Similmente, il tempo del digitale, identificato con Virilio come tempo dell'«esposizione» immediata o di un presente mai attuale, si è mostrato restio a dare luogo all'esperienza dell'«evento» dell'insegnamento. Se Biesta identifica il tempo propriamente scolastico come quell'«evento» che, seppur preparato dall'insegnante e dall'allievo tramite partecipazione attiva alla lezione, li supera introducendo dell'«altro» nelle loro esperienze, l'istantaneità del digitale e la velocità mai attuale sembrano non riuscire a costituire il terreno adatto perché tale esperienza scolastica possa fiorire.

Tuttavia, in conclusione, ci preme ancora una volta ricordare che queste poche riflessioni sono figlie del tempo presente. Intendiamo cioè indagare criticamente la situazione della didattica a distanza per come essa si è presentata e ancora oggi si presenta come risposta emergenziale alla pandemia: a questo esercizio di discernimento del presente rimane da affiancare un altrettanto importante esercizio di immaginazione che permetta domani di fare del digitale uno strumento di estensione e di approfondimento di un'autentica esperienza scolastica.

Bibliografia

- AGAMBEN G., *Il tempo che resta. Un commento alla «Lettera ai Romani»*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- BIESTA G., *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, Boulder 2013.
- , «The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, nonegological education and the limits of the hermeneutical world view», in *Educational Philosophy and Theory* 4(2016).
- BOZKURT A. – SHARMA R.C., «Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic», in *Asian Journal of Distance Education* 15(2020)1.
- CACCIARI M., *Icone della legge*, Adelphi, Milano 1985.
- COCHRANE T. – ANTONCZAK L. – KEEGAN H. – NARAYAN V., «Riding the wave of BYOD developing a framework for creative pedagogies», in *Research in Learning Technology* 22(2014).
- DE CERTEAU M., *La scrittura della storia*, Jaca Book, Milano 2006.
- , *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2012.
- DERRIDA J., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 2002.
- DUSSEL I., *The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning*, in GROSVENOR I. – RASMUSSEN L. (a cura di), *Making Education: Governance by Design*, Springer, New York 2018.
- LEWIS T.E., «Messianic Pedagogy», in *Educational Theory* 2(2010).
- LEWIS T.E. – FRIEDRICH D., «Educational States of Suspension», in *Educational Philosophy and Theory* 48(2016)3, 237-250.
- MASSCHELEIN J. – SIMONS M., *In defence of the school. A public issue*, Education, Culture & Society Publishers, Leuven 2013, <https://ppw.kuleuven.be/ecs/les/in-defence-of-the-school/jan-masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.pdf>
- SANT'AGOSTINO, *Le Confessioni*, BUR, Milano 1974.
- SERRES M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- STIEGLER B., *Taking care of the youth and the generations*, Stanford University Press, Stanford 2010.
- VIRILIO P., *Open Sky*, Verso, New York-London 1997.
- , *Lo schermo e l'oblio*, Anabasi, Milano 2015.
- VLIEGHE J., «Education in an Age of Digital Technologies. Flusser, Stiegler, and Agamben on the Idea of the Posthistorical», in *Philosophy and Technology* 27(2014)4.



L'emergenza pandemica ha, come noto, costretto le scuole a trasferire le proprie attività su piattaforme digitali per periodi più o meno prolungati. Il contributo si propone di riflettere da un punto di vista filosofico-pedagogico su alcune conseguenze di tale digitalizzazione forzata della scuola, riguardanti le nozioni di spazio e tempo scolastici. Inizialmente, si definiscono lo spazio e il tempo scolastici in termini di «attraversamento» e di «evento», secondo quanto proposto da Jan Masschelein e Maarten Simons e da Gert Biesta. Quindi, riferendosi in particolare a Inés Dussel e a Paul Virilio, si sostiene che le modalità spaziali e temporali digitali, caratterizzate da ubiquità e istantaneità, ren-

dano più difficoltoso il darsi di un'autentica esperienza scolastica, e necessitano quindi di un adeguato vaglio critico.



COVID-19 pandemic has forced schools, as widely known, to long periods of exclusively online activities. The article aims at reflecting from the point of view of philosophy of education on some consequences of such digitalization, specifically as regard school spaces and school time. Firstly, scholastic space is described in terms of «crossing» – following Jan Masschelein and Maarten Simons – and scholastic time is described as «eventual» – referring to the works by Gert Biesta. Then, with particular attention to the works by Inés Dussel and Paul Virilio, it is maintained that digital space and digital time – characterized by ubiquity and instantaneity – make it difficult to give rise to an authentic scholastic experience, and therefore call for an urgent critical evaluation.

**PANDEMIA – FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE – DIDATTICA A
DISTANZA – SCHERMO – EDUCAZIONE DIGITALE**