

Effetti formativi del dispositivo scolastico digitalizzato. Una ricerca-azione sull'esperienza formativa nella pratica di didattica a distanza

ABSTRACT: *The paper presents a qualitative research conducted from April to September 2020 by Keats research group adopting the approach of cooperative inquiry. The research had an exclusively exploratory character, as it was limited to a specific context and addressed to a group of volunteer participants, some students and teachers of a second year class of the Liceo Scientifico "Dante Alighieri", Matera. The research aimed to explore some effects of distance learning practice and digitalisation, focusing on the emerging educational experience in the school dispositive.*

KEYWORDS: *Cooperative Inquiry, educational experience, school dispositive, digitalisation.*

Introduzione

Da marzo 2020 a seguito della dichiarazione di pandemia da parte dell'OMS, gli stati hanno dovuto varare misure molto rigide, i diversi *lockdown* a livello nazionale e regionale, al fine di evitare una maggiore diffusione del SARS-CoV-2. Le istituzioni scolastiche non hanno fatto eccezione e si sono dovute confrontare con una nuova modalità didattica: la didattica a distanza (DaD).

Nel monitoraggio condotto da Unesco (2020) risulta che ad aprile 2020 sia stato raggiunto il numero più elevato di studenti, che in 172 stati hanno dovuto confrontarsi con la DaD¹. Un ulteriore dato interessante ci viene fornito dal sondaggio condotto da aprile a maggio 2020 da *School Education Gateway* (2020)², in cui emerge che la maggior parte dei docenti (67%) non aveva mai insegnato on-line durante la propria carriera. Infine, è interessante evidenziare che, a fronte di tale situazione, la maggior parte dei sistemi educativi non era strutturata e preparata per sostenere e supportare un'educazione digitalizzata (Grimaldi e Ball, 2019; Indire, 2020). Se si fa riferimento ai dati pubblicati da report del 2020 di Indire, il sistema scolastico italiano si trova rappresentato sotto vari aspetti (inadeguatezza delle competenze dei docenti, delle infrastrutture, delle forme organizzative)³; questi dati risultano utili per costruire una cornice di problematizzazione efficace.

Passato un anno dalla dichiarazione dell'OMS, è legittimo chiedersi se la crisi pandemica stia mettendo in luce alcune contraddizioni operanti nella realtà scolastica nazionale? La pandemia ha probabilmente reso ancora più visibili dimensioni della vita scolastica già esistenti, latenti, fungendo da inaspettato

¹ Circa 1,5 miliardi, corrispondente all'84% degli studenti del mondo.

² L'indagine è stata condotta con 4.859 intervistati provenienti da 40 stati europei.

³ La diminuzione degli investimenti in istruzione, passati dal 4,6% del Pil del 2007 al 3,8% del 2017 (dati Eurostat), hanno prodotto una serie di cambiamenti come: innalzamento del rapporto alunni/classi; inadeguatezza dei locali e insufficienza delle tecnologie e delle connessioni; diminuzione degli investimenti in formazione, in entrata e permanente, dei docenti; moltiplicazione dei precari; istituti giganteschi frutto dell'accorpamento dimensionale (Corradi, 2020).

failure detector. In molti nel dibattito culturale e nel nascente dibattito scientifico riguardo agli effetti delle misure preventive-sanitarie nei contesti scolastici stanno affermando il tragico carattere rivelatore apportato dalla pandemia⁴.

Il presente contributo si inserisce in questo dibattito con l'intento di mostrare alcuni effetti della pratica di didattica a distanza, concentrandosi sull'esperienza formativa emergente nel dispositivo scolastico digitalizzato (Grimaldi e Ball, 2019; Massa, 1997). Sarà esposta una ricerca esplorativa di tipo qualitativo condotta da aprile a settembre 2020 dal gruppo di ricerca Keats⁵ adottando l'approccio della *cooperative inquiry* (Heron, 1996). La ricerca ha avuto un carattere esplorativo ed embrionale, poiché circoscritta a un contesto specifico e rivolta a un gruppo di partecipanti volontari, alcuni studenti e docenti di una classe del secondo anno del liceo scientifico "Dante Alighieri" di Matera.

1. Apprendere dall'esperienza formativa

L'esperienza può essere una chiave interessante per pensare e fare formazione, per indicare eventuali punti deboli delle scuole tradizionali o, come scriveva Dewey (1938), l'applicazione sbagliata dei programmi delle scuole nuove o nuovissime, informatizzate e non.

Educare e formare significa accrescere l'ambito dell'esperienza del docente e del discente, del ragazzo e dell'adulto, dell'insegnante e dell'alunno. È in questa specularità dell'esperienza che si trovano i fondamenti di quella rivoluzione pedagogica che John Dewey ha generato nella cultura del XX secolo. L'originalità di questa posizione non può essere ridotta al fatto che al centro del campo educativo ci siano le relazioni tra insegnante e alunno. Tali relazioni vanno sempre considerate come effetti del reticolo complesso di interazioni fra la Storia e le storie dei soggetti, tra il fatto sociale e l'evento del singolo, giocato nella trama della «situazione» (Dewey, 1938) in cui si muove e con la quale interagisce. Certo con Dewey l'accento viene finalmente messo sulla centralità dell'esperienza del discente, sulle sue esigenze vitali, da intendere come un possibile nucleo dell'attività didattica e della scuola, generando così una conversione dello sguardo che può consentire, non solo a chi lavora e vive nella scuola o in altre istituzioni educative, di considerarle come comunità educanti. Oggi potremmo dire che Dewey ci ha permesso di pensare la scuola, già un secolo fa, come una «comunità di pratica educante» (Wenger, 1998).

Dewey salda il fare formazione a una teoria dell'esperienza capace di orientare il rapporto formativo-educativo, di organizzare la comunità della scuola nei suoi spazi e tempi e di rendere efficace la didattica. Si apprende grazie all'esperienza, per questo l'insegnamento deve essere centrato sulle possibilità

⁴ Oltre al report di Indire già citato, vedi Jacobin Italia (2020).

⁵ Acronimo per "Kantiere Educativo per Azioni Trasformative".

Gli autori del presente contributo fanno parte del gruppo Keats, nato nell'a.a. 2019/20 alla fine dell'insegnamento di "Metodologia della Ricerca Pedagogica" nel Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

dell'alunno e la scuola deve essere 'per tutti' e prima di tutto il campo condiviso di un'esperienza che apre mondi (Massa, 2020).

2. Comunità di pratica e didattica a distanza

Quale rapporto tra esperienza formativa e didattica a distanza? Quali «condizioni di contorno» (Wenger, 1998) per l'emergere di un'esperienza formativa-educativa nella pratica di didattica a distanza? Per iniziare ad affrontare questi interrogativi è necessario definire quale concetto di pratica si stia adottando.

Etienne Wenger in *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità* (1998) riferisce la pratica non solo all'esercizio di attività specifiche, ma anche alle relazioni sociali che vi si accompagnano, poiché inserite in un «senso del gioco sociale» (Bourdieu, 1972) che dà struttura e significato all'azione: la pratica è sempre pratica sociale (Wenger, 1998: 57-59). In questa prospettiva, la dimensione sociale del significato e la sua negoziazione sono un primo livello di analisi per parlare di pratica.

Un secondo livello di analisi riguarda il concetto di comunità, dal momento che le pratiche sono suo patrimonio condiviso e sua fonte di coerenza: tali aggregati sono definiti «comunità di pratica» (ivi, 57). Wenger identifica le tre dimensioni che descrivono la relazione tra pratica e comunità in: (a) impegno reciproco dei partecipanti, per cui risulta essenziale impegnarsi in azioni di cui si negozia reciprocamente il significato nel tempo; (b) impresa comune, che è tale in quanto viene definita e negoziata, non senza tensioni, in maniera comunitaria e dà origine a relazioni di responsabilizzazione reciproca tra i soggetti coinvolti; (c) repertorio condiviso, in quanto bacino di risorse per la negoziazione di significato.

Considerando quanto esposto, sembrerebbe possibile pensare la comunità scolastica come composta da differenti comunità di pratica, dal momento che è possibile rintracciare la coesistenza delle tre dimensioni in diversi livelli della sua organizzazione (classi, collegi docenti, personale ATA, dirigenza, amministrazione, ecc.).

Nella trattazione di Wenger un terzo livello di analisi per parlare di pratica è l'apprendimento, intendendo la pratica come processo di apprendimento in una comunità. Le comunità di pratica, quindi, si possono assimilare a storie condivise di apprendimento (ivi, 103). Per consentire l'emergenza dell'apprendimento nelle comunità di pratica è necessaria una stretta interazione tra definizione locale di competenza, ovvero di un regime di competenza negoziato localmente nella comunità, e la produzione di esperienza di significato negoziato (ivi, 241). In questo senso, il contesto scolastico sembrerebbe luogo privilegiato in cui considerare le proprie comunità oltre che di pratica anche di apprendimento.

Quali sono gli strumenti per trasformare le comunità di pratica in comunità di apprendimento nel contesto scolastico?

Il punto è capire cos'è che definisce l'apprendimento in quanto tale. [...] La differenza tra fare e apprendere, o tra il mero intrattenimento e l'apprendimento, non è una differenza nel tipo di attività. [...] È che l'apprendimento - qualunque forma assuma - cambia ciò che siamo modificando la nostra capacità di partecipare, di appartenere, di negoziare significato. E questa capacità viene configurata socialmente rispetto alle

pratiche, alle comunità e alle economie di significato in cui influenza le nostre identità (ivi, 252).

Pertanto i concetti di pratica, comunità di pratica e comunità di apprendimento risultano gli strumenti concettuali che ci consentono di inquadrare i problemi di formazione propri del campo scolastico non in termini di «acquisizione di skill e di informazioni, ma in termini di identità e modalità di apprendimento» (ivi, 293). Inoltre, restituiscono un peso specifico ai processi educativi, dal momento che, avendo come fine lo sviluppo dell'apprendimento, l'educazione stessa in questa prospettiva «concerne l'apertura di nuove identità - ossia l'esplorazione di nuovi modi d'essere che travalicano la propria condizione attuale: non è solo formativa, è anche trasformativa» (*ibidem*). Infine, ricordano che: «Si può progettare un programma didattico, ma non l'apprendimento. [...] L'apprendimento non si può progettare: se ne possono solo progettare le condizioni di contorno; vale a dire che si può facilitare o ostacolare» (ivi, 255-256).

Risulta quindi evidente che l'emergere di un'esperienza formativa nelle comunità di apprendimento scolastiche non possa non considerare «il carattere informale ma strutturato, esperienziale ma sociale» (ivi, 251) dell'apprendimento che intendono generare.

3. Dispositivo pedagogico e forma-scuola

Il concetto di dispositivo è stato teorizzato in ambito pedagogico da Riccardo Massa (Massa, 1987), mutuandolo da Michel Foucault⁶. Massa ha individuato nel «dispositivo» lo specifico oggetto del sapere pedagogico, intendendo con questo termine «un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento» (Massa, 1987: 17). Dunque, l'efficacia dell'azione formativa è determinata dal modo in cui si interconnettono alcune dimensioni dell'esperienza: la dimensione esistenziale, metodologica, procedurale, organizzativa e normativa, valutativa. In questo senso, la formazione va pensata come un 'accadere' specifico, da indagare nell'intreccio delle sue condizioni e nel suo funzionamento.

L'accadere formativo della scuola, oggi, interagisce con il digitale come non ha mai fatto prima, dunque, ciò modifica l'interazione tra le componenti in cui l'esperienza accade. Oggi la «forma-scuola»⁷ (Massa, 1997) si presenta come, potremmo dire, un 'dispositivo digitalizzato'.

Pensare la scuola come un dispositivo pedagogico digitalizzato può permettere a insegnanti, educatori e pedagogisti di esplorare la complessità dei nuovi elementi in gioco e comprendere come poter riorientare la forma-scuola

⁶ Segnatamente da *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), in cui tale concetto assume un aspetto strategico e politico nell'ambito di un cambiamento delle pratiche disciplinari, punitive e coercitive del potere.

⁷ Massa utilizza tale termine intendendo con esso il concreto modo di essere, di fare e di mettere in opera l'esperienza educativa scolastica. La «forma-scuola» risulta, infatti, la forma complessiva dell'esperienza scolastica, determinata dagli effetti della specifica configurazione assunta da dispositivo educativo, setting pedagogico e codici simbolici (es. codice dell'amore, codice del denaro, codice della verità e codice del potere).

stessa in vista di un'esperienza esistenziale e professionale non alienante. La difficoltà oggi sta nel comprendere come riconoscere il ruolo delle nuove soggettività che la scuola produce nel corpo a corpo con un dispositivo che a volte sembra impenetrabile, come una totalità organizzata in atto, che non lascia aperta nessuna linea di fuga.

4. Metodologia ed esposizione della ricerca

La *cooperative inquiry*, sviluppata da John Heron (1996) nell'ambito delle scienze sociali, è affine all'approccio della ricerca-azione (Lewin, 2005)⁸ ed è un metodo di ricerca partecipativa con fine pratico-trasformativo⁹ che intende «fare ricerca *con* le persone piuttosto che *sulle* persone» (Heron, 1996: 19); i partecipanti alla ricerca divengono, quindi, co-ricercatori. Tale è la postura metodologica della *cooperative inquiry*, che si declina anche nell'attuazione del suo metodo. Infatti, facendo della partecipazione di tutti un elemento cardine della ricerca, questo metodo prevede che l'oggetto di ricerca sia indagato attraverso il contributo di ognuno, per cui né l'oggetto né le domande di ricerca sono definiti a priori dai ricercatori, che tuttavia innescano il movimento di ricerca e condividono la metodologia.

Il percorso di ricerca è stato articolato in due fasi. Da aprile a luglio 2020 sono stati organizzati sei incontri a distanza sulla piattaforma Zoom con alcuni studenti e docenti della classe del secondo anno del liceo¹⁰, a cui ha partecipato in alcune occasioni anche la dirigente scolastica¹¹. In coerenza con la *cooperative inquiry*, i ricercatori del gruppo Keats non hanno formulato ipotesi preventive e strutturate da verificare, piuttosto hanno definito un oggetto di ricerca: comprendere quali effetti formativi stessero emergendo dalla pratica di didattica a distanza. I ricercatori di Keats hanno indagato attraverso conversazioni informali e approfondimenti tematici su report parziali, condivisi in ogni incontro, i vissuti di studenti e docenti, problematizzandone significati e rappresentazioni. Solo attraverso la condivisione dell'oggetto di ricerca, è stato possibile innescare il processo di indagine e considerare i partecipanti co-ricercatori, data la maggiore attivazione dei singoli sia negli scambi conversazionali sia nella capacità di tematizzazione.

Il gruppo di co-ricercatori ha formulato e discusso le prime domande di ricerca, che sono state identificate in: quali «condizioni di contorno» (Wenger, 1998) hanno strutturato l'esperienza formativa nella pratica di didattica a distanza? Quale esperienza formativa è emersa? In che modo i vissuti di docenti e studenti hanno mutato le scelte metodologiche d'insegnamento e la disponibilità ad apprendere? È mutata la qualità della relazione educativa?

⁸ Per un'analisi comparativa in cui vengono delineate somiglianze e differenze reciproche tra *cooperative inquiry* e ricerca-azione vedi Heron (1996: 7-9).

⁹ Dei quali si ricordano anche: Freire (1970).

¹⁰ Hanno partecipato a questa fase 13 studenti e studentesse e 4 docenti (sia uomini sia donne), i cui insegnamenti erano: Matematica e Fisica, Lingua Latina, Geostoria e Biologia.

¹¹ Il gruppo di partecipanti si è ampliato progressivamente, includendo prima gli studenti, in seguito i docenti e la dirigente.

In seguito sono state formulate ulteriori domande che i ricercatori di Keats hanno circoscritto in tre categorie in relazione ad alcune dimensioni specifiche dell'esperienza formativa: una materiale-organizzativa, una relazionale-affettiva e una formativa-educativa; per ogni categoria sono state formulate domande aperte.

Riguardo alla prima dimensione le domande sono state: che tipo di influenza hanno sul modo di partecipare alla lezione on-line, da parte degli studenti, sia l'utilizzo di una piattaforma su cui non è possibile visualizzare tutti i partecipanti in contemporanea sia una non regolamentazione formale dell'“uso della webcam¹²”? Con quanti e con quali altri spazi l'esperienza scolastica risulta in concorrenza? Vista la diminuzione della durata della lezione on-line, quali sono gli effetti sugli studenti e sui docenti?

Riguardo alla dimensione relazionale-affettiva le domande sono state: in che modo l'assenza di incontro tra corpi in uno spazio fisico comune influisce sulle possibilità di relazione nello spazio-scuola digitalizzato? In che termini l'assenza di “un terzo spazio” in cui relazionarsi in modalità differenti rispetto a quelle assunte nel tempo-lezione, influisce sulla percezione della “perdita di relazione” tra docenti e studenti?

Riguardo alla dimensione formativa-educativa le domande sono state: come poter ridefinire un patto formativo tra docenti e studenti che tematizzi in modo condiviso le scelte didattiche, educative e formative? In che modo poter ripensare l'esperienza formativa-educativa al fine di concorrere alla costruzione di un nuovo ambiente classe percepito come una comunità di apprendimento?

È stato quindi possibile definire tre temi di discussione: (1) l'importanza del *setting* pedagogico rimodulato dalla piattaforma digitale e segnato da nuovi modi di essere (o non essere) presenti durante l'esperienza formativa e di partecipare (o non partecipare); (2) la trasformazione delle soggettività prodotte da un radicale cambiamento della percezione da parte di tutte le figure del dispositivo scolastico rispetto alle lezioni, al ruolo dei docenti, agli *habiti* degli studenti e ai vincoli del contesto; (3) la necessità di un rinnovamento del patto formativo tra dirigente, docenti, studenti e famiglie al mutare delle condizioni di contorno.

In seguito, a settembre 2020 è stata organizzata e tenuta una conferenza partecipata, svoltasi ‘in presenza’ a Matera nell'aula magna del liceo “Dante Alighieri”, includendo le famiglie, gli altri studenti e docenti dell'istituto¹³. In linea con la *cooperative inquiry*, la conferenza ha assunto il ruolo di azione condivisa con carattere pratico-trasformativo, poiché gli studenti e i docenti coinvolti nella prima fase hanno sia organizzato, in collaborazione con il gruppo Keats, sia tenuto la conferenza in cui i ricercatori di Keats hanno avuto solo un ruolo di mediatori. Studenti e docenti sono diventati, quindi, i protagonisti della condivisione e dell'elaborazione dei primi effetti di ricerca.

La conferenza ha consentito all'intera comunità educante, che ruota intorno all'istituto, di entrare in contatto con i limiti e le potenzialità della pratica di didattica a distanza e di innescare un primo e interessato confronto sulle dimensioni pedagogiche latenti dell'esperienza formativa scolastica, in vista

¹² Le espressioni riportate tra virgolette alte si riferiscono alle parole utilizzate dal gruppo di ricercatori durante il percorso di ricerca.

¹³ Il numero dei partecipanti alla conferenza è stato di circa 40 persone e nella diretta Facebook di circa 30 partecipanti. Qui il link alle registrazioni video della conferenza dell'8/09. <https://drive.google.com/drive/folders/1j1d25jOJFeAYz1f5eZ6oB2uCu5j6dElvj?usp=sharing>.

dell'inizio del nuovo anno. L'incontro si è rivelato anche un'importante occasione sul piano simbolico, poiché ha dato la possibilità a studenti, docenti, famiglie, dirigente e operatori scolastici di rincontrarsi fisicamente tra le mura del liceo per la prima volta dopo cinque mesi.

5. Tre nessi da esplorare

5.1. Primo nesso: l'enfasi sulla relazione e l'oblio del "terzo spazio"

Nel dibattito sulla pratica di didattica a distanza e sull'esperienza scolastica attraversata durante il periodo della pandemia è stata posta, da parte di diversi operatori e del personale scolastico, grande enfasi sulla componente relazionale, facendo retrocedere sullo sfondo le altre componenti del dispositivo pedagogico, le quali, invece, avendo mutato completamente il loro assetto interno, avrebbero dovuto costituire rinnovati oggetti di attenzione.

Sulla base del dialogo intrattenuto con i partecipanti alla ricerca-azione, è emerso come la relazione duale (docenti-alunni) sia stata interpretata e assunta quale (unico?) elemento cardine della pratica di insegnamento e di apprendimento della più ampia esperienza formativa scolastica, e, dunque, quale elemento da salvaguardare per difendere ciò che la scuola 'è' o, meglio, ciò che 'si pensa che sia'. Sembra sia stato trascurato che sono le dimensioni del dispositivo pedagogico a costituire nella loro configurazione e nel loro intreccio le condizioni strutturali che consentono di aprire e di definire una più ampia esperienza formativa-educativa che dia spazio anche alla componente relazionale.

La relazione duale risulta estremamente riduttiva e povera rispetto alla complessità reale del congegno materiale (Barone, 1997) in cui la formazione 'accade'. La relazione si dà in un campo di forze molteplici, risultando, quindi, mediata sia dalla materia di insegnamento sia da un contesto specifico – caratterizzato anche da forze «non-umane» (Latour, 2005) – che precede le soggettività e le relazioni tra di esse, ma che al contempo viene da queste modificato; un contesto che attiva e alimenta niente meno che la condivisione, tra tutti gli attori in esso coinvolti, di un medesimo orizzonte di senso. Si tratta allora di ri-scoprire che, per garantire che il processo formativo si svolga, occorre tenere in considerazione la vivacità dell'oggetto dell'apprendimento e la delicatezza della fase istituyente del campo di esperienza educativa, fase che concerne precisamente la configurazione del *setting* pedagogico. Per avere cura della relazione educativa (mediata) occorre, dunque, prendersi cura delle condizioni strutturali dell'esperienza formativa-educativa (Palmieri e Prada, 2008), rintracciabili anche nei vincoli del *setting* scolastico mutato radicalmente dalla pratica di didattica a distanza.

Nella prima fase della ricerca-azione è emerso il desiderio dei docenti di "lavorare [durante la DaD] tutti insieme sulla relazione, per non perdere i ragazzi", in linea con le indicazioni ricevute dalla dirigente scolastica. Dall'altro lato, però, gli studenti evidenziavano un vissuto contraddittorio di "assenza della presenza" dei docenti rispetto alla dimensione emotiva attivata dall'inedita situazione. Tale elemento è stato riletto, durante il processo di ricerca, non come

una totale assenza di relazione poiché quest'ultima è stata mantenuta in vita grazie alla creazione di una chat per ogni materia di insegnamento che includeva gli studenti e i singoli docenti. Questa chat ha manifestato una "vicinanza" del corpo docente nei confronti degli studenti, ma solo sul piano organizzativo¹⁴.

Le chat si sono configurate solo come spazio di programmazione didattica, portando, invece, all'oblio il "terzo spazio", ovvero quello spazio dedicato alla cura e all'incontro del corpo docente con il corpo discente e allo scambio dei reciproci vissuti.

I docenti hanno ricondotto tale oblio alla riduzione del tempo delle lezioni on-line e alla conseguente mancanza di quella "mezz'ora in più" da poter dedicare al confronto con gli studenti. Questi ultimi, invece, hanno reagito in modo proattivo al riconoscimento di tale mancanza, rileggendo l'orizzontalità vigente tra di loro come condizione ideale per attuare, da una parte, un processo di *peer education* in tempo reale, fuori dal 'controllo' dei docenti, e dall'altra, un potenziamento dei momenti di confronto tra pari e un rinvigorimento delle relazioni amicali tra loro sussistenti. Questo è avvenuto attraverso una risignificazione della chat di classe tra soli studenti, la quale si è configurata come un vero e proprio *setting* pedagogico - alternativo a quello istituito dai docenti - avente una funzione vicariante rispetto a ciò di cui si avvertiva la mancanza nella classe durante le lezioni on-line: il terzo spazio.

Da una parte, la chat di classe dei soli studenti si è configurata come un inedito spazio di apprendimento, in cui poter ricevere dai compagni alcuni chiarimenti circa i contenuti didattici, e ha finito, di fatto, per sovrapporsi a quello allestito dai docenti durante le lezioni, portando gli studenti a una 'bilocazione dell'attenzione': sulla lezione on-line e, al contempo, sugli scambi prodotti nella chat. Dall'altra, la chat si è configurata come spazio di cura non solo dei vissuti individuali, ma, forse soprattutto, della riflessione sui vissuti di gruppo, di cui i docenti si sono raramente occupati. Un effetto secondario della prima fase della ricerca ha inoltre evidenziato che questo spazio di riflessione sui vissuti non si è dato né nella relazione con gli studenti né nella relazione tra di loro.

I ricercatori di Keats hanno lavorato nella direzione di una slatentizzazione dell'oblio del terzo spazio e di una legittimazione di quest'ultimo all'interno del processo di ricerca-azione svolto anch'esso a distanza, promuovendo così una pratica di «ascolto attivo» (Sclavi, 2003) quale *habitus* dell'intero gruppo di co-ricercatori, inclusi i docenti. In uno dei primi incontri di ricerca-azione una docente ha affermato, in conclusione dell'incontro: "oggi ho recuperato quella mezz'ora in più che di solito non ho".

Inoltre, il terzo spazio è stato rimodulato su un livello performativo ancor più potente rispetto agli incontri on-line, quando, il giorno prima della conferenza partecipata, i co-ricercatori si sono incontrati fisicamente per la prima volta nel parco del Castello di Matera. In questo incontro si è espressa una qualità performativa che, in un certo senso, non poteva darsi sulla piattaforma Zoom, ma che, al contempo, ha mantenuto lo stesso tenore di quanto vissuto negli incontri a distanza.

Cosa ha generato questo ritorno ai corpi? Indubbiamente una diversa qualità della presenza del gruppo e un'attivazione inedita dei co-ricercatori, generata dal loro mettere in scena la conferenza del giorno dopo, presentando i nodi tematici,

¹⁴ Organizzazione più flessibile degli orari delle lezioni ed esclusione dall'orario scolastico del sabato mattina e dei pomeriggi infrasettimanali.

discutendoli e riappropriandosene, e favorita dalle caratteristiche del luogo, che ricordava un piccolo anfiteatro. La dimensione performativa ha, a quel punto, generato un più profondo ingaggio dei docenti e degli studenti, restituendo una diversa immagine del loro modo di abitare la scena educativa. Se, infatti, durante l'esperienza scolastica della DaD la 'pratica di docenza' emersa dal campo transazionale è stata di tipo trasmissivo e la 'pratica di studente' accadeva 'altrove' rispetto alla scena educativa istituita in piattaforma, nel primo incontro in presenza sopra menzionato le soggettività di docenti e studenti si sono nuovamente trasformate.

5.2. Secondo nesso: digital disruption e pratiche educative digitalizzate

La riflessione esposta in questa parte, riguardante il rapporto tra discorso dominante sul *digital disruption* (Selwyn, 2013) e pratica di didattica a distanza, è stata sviluppata a posteriori dal gruppo Keats a partire da alcune questioni emerse durante il percorso di ricerca; i co-ricercatori (studenti e docenti) non hanno, quindi, partecipato alla sua elaborazione.

Articolandosi esclusivamente attraverso l'uso delle tecnologie e del digitale, l'enorme esperimento sociale della DaD ha permesso di confrontare l'*Ed-Tech Speak* (Selwyn, 2013) con l'esercizio quotidiano, mostrando la natura ideologica della «vecchia storia dell'innovazione per l'innovazione» (Meotto, 2020). Infatti, come ci ricorda De Michele, sembra essersi generata «una positiva sovrapposizione fra una prassi didattica [la DaD] che tutto il sistema-istruzione (docenti, discenti e famiglie) ha esperito con quello che la letteratura internazionale sull'argomento [la critica al *digital disruption*] attesta da anni» (De Michele, 2020).

Quali sono le maggiori aspettative che contribuiscono a costituire e ad affermare la dominanza del discorso sul *digital disruption*? Nelle analisi presentate da diversi autori sul tema (Gui, 2019; Selwyn, 2013) emerge che le maggiori aspettative diffuse nella cultura dell'educazione rispetto all'innovazione introdotta e prodotta riguardano: un miglioramento delle dinamiche di insegnamento e di apprendimento attraverso l'orizzontalità e l'informalità promosse dalla *digital age*; l'autonomizzazione degli apprendimenti; un aumento delle competenze digitali e dell'inclusività sociale. Seppur consapevoli che le questioni e le interpretazioni emerse dalla ricerca esplorativa abbiano un carattere locale, queste sembrano tuttavia mostrare alcune analogie sia con i numerosi studi riportati da Marco Gui nel suo testo *Il digitale a scuola. Rivoluzione o Abbaglio?* (2019) sia con i dati emersi dall'indagine condotta tra i docenti italiani da Indire (2020).

Per quanto riguarda la prima aspettativa, quanto emerge dalla ricerca-azione sembrerebbe, all'opposto, evidenziare una perdita dell'orizzontalità e dell'informalità (oblio del terzo spazio) durante il tempo-scuola digitalizzato, generando una riduzione dell'esperienza formativa al piano dei contenuti didattici. Considerando i metodi di insegnamento adottati, tale effetto può essere ricondotto alla diretta trasposizione delle modalità di insegnamento tradizionale nel *setting* on-line, pratica rilevata sia dalla ricerca-azione sia dagli studi riportati da Gui (2019) e da Indire (2020)¹⁵. Invece, rispetto alle dinamiche di

¹⁵ «Le componenti didattiche più praticate dai docenti italiani possono essere considerate la trasposizione della didattica tradizionale frontale nella DaD: video-lezioni, assegnazione di

apprendimento, quanto emerso dalla ricerca-azione mette in luce che l'orizzontalità e l'informalità siano state ricostruite e recuperate in altri spazi popolati esclusivamente dagli studenti¹⁶. È necessario specificare che, affermando questo, non si vuole definire come lascito del passato il modello di lezione frontale che risulta, se ben gestita, uno dei metodi efficaci esistenti nella scuola¹⁷, tuttavia è fondamentale approfondire meglio il problema del rapporto tra dinamiche di insegnamento e di apprendimento nello spazio digitalizzato e il problema della partecipazione.

Intendendo con partecipazione il processo essenziale nella negoziazione del significato e fonte di identità (Wenger, 1998), durante il tempo-lezione digitalizzato le soggettività coinvolte possono più facilmente coesistere in molteplici dimensioni, generando stati di concorrenza tra differenti «identità di partecipazione» (ivi, 68): il nesso di multiappartenenza tra differenti identità e la relativa riconciliazione tenderanno a divergere. Per cui sembrerebbe che sia una diminuzione del tempo-lezione (da 60 minuti a 40 minuti on-line¹⁸) sia la scelta di modalità didattiche che tendono a trascurare la portata di tale convivenza identitaria generano una divergenza tra le soggettività e l'esperienza educativa-formativa. Inoltre non stupisce che l'interazione tra questi due elementi abbia reso necessario un carico di autonomizzazione, producendo tuttavia un carico maggiore nell'apprendimento individuale e nella performance della verifica e una conseguente saturazione del proprio tempo extrascolastico (“paradosso del tempo libero”)¹⁹.

Infine, per quanto riguarda l'acquisizione delle competenze digitali di docenti e studenti è importante sottolineare che, nonostante ci sia stato un aumento di competenza a livello tecnico, favorito anche dallo scambio reciproco di conoscenze sull'uso delle tecnologie digitali, quanto emerge dalla ricerca-azione si allinea con i problemi evidenziati da Gui riguardo agli investimenti in formazione dei docenti²⁰, in cui spesso la riflessione sull'innovazione si è trasformata in una mera introduzione di strumenti tecnologici e in un addestramento al loro utilizzo, mancando quindi la domanda sul cosa, come e a

risorse per lo studio, valutazione esterna attuata dal docente. Il 65% dei rispondenti (2.324 soggetti su 3.540 soggetti) ha attuato contemporaneamente almeno queste tre modalità prevalenti» (Indire, 2020: 13).

¹⁶ Vedi paragrafo 5.1 per l'uso della chat tra soli studenti.

¹⁷ «Piuttosto le accuse di passivizzazione mosse alla lezione frontale sono da rivolgere al metodo con cui tali lezioni sono condotte: è poco efficace quando non è interattiva, quando il docente non ha sufficiente confidenza con i contenuti disciplinari, quando non si riescono a mettere in relazione i contenuti con le preconoscenze degli allievi, quando non c'è un buon controllo del tempo, ritmo e quantità dell'informazione» (Gui, 2019: 188-189).

¹⁸ Si noti che nelle scuole secondarie di II grado del nostro Paese il tempo in media dedicato settimanalmente alla DaD per disciplina di insegnamento è stato pari a 8 ore (Indire, 2020). «Il dato comune a tutti gli ordini e gradi di scuola è stata dunque la necessità di ridurre e essenzializzare il curriculum, lavorando ai nuclei fondanti della disciplina o dell'area disciplinare. Il lavoro sui nuclei fondanti è stato svolto [...] nella scuola secondaria di secondo grado per il 30%.» (ivi, 24).

¹⁹ Inoltre, rispetto all'aumento dell'inclusività sociale, dalla ricerca-azione sono emersi problemi relativi all'adeguatezza degli spazi domestici, delle connessioni e dei dispositivi, che disconfermano l'aspettativa sull'inclusività. Vedi Save the Children (2021).

²⁰ Dai PNI (Piani Nazionali Informatici) degli anni Ottanta e Novanta al PSTD (Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche), al For.TIC (Formazione degli insegnanti alle Tecnologie Informatiche) e infine al PNSD (Piano Nazionale per la Scuola Digitale), inserito nella “Buona Scuola” di Renzi e le classi 2.0. (Gui, 2019).

qual fine innovare, ovvero una riflessione sul loro uso strategico-educativo. Per quanto riguarda la competenza digitale degli studenti e dei docenti risulta, quindi, mancante la costruzione di una competenza e capacità critica rispetto all'uso delle tecnologie e dei media digitali.

5.3. Terzo nesso: il dispositivo scolastico digitalizzato e la forma-scuola

I paradossi della DaD e lo shock generato dalla chiusura delle scuole fanno riemergere domande radicali sulla «forma-scuola» (Massa, 1997). In questi mesi abbiamo avvertito la centralità dell'istituzione scolastica, ma tale centralità rischia ancora di cristallizzarsi in forme di autoreferenzialità (Cerioli e Massa, 1999), tali per cui tutti avvertono la necessità del suo ruolo senza tuttavia interrogarsi su quale debba essere oggi il suo mandato. Forme di autoreferenzialità tali per cui si è portati a pensare che per 'fare' scuola sia sufficiente continuare a 'istruire', a 'fare didattica' (a distanza) e a coltivare la 'relazione' (duale e non mediata) tra docenti e studenti; sia sufficiente che i singoli studenti di una classe si colleghino a una lezione frontale in un non-luogo, quale una piattaforma on-line; sia sufficiente verificare i livelli di apprendimento degli studenti. Ma tutto questo non fa altro che riaccendere il «falso dilemma tra educare e istruire» (Massa, 1997: 23), non fa altro che presentificare la mancata elaborazione e il mancato presidio di spazi materiali e simbolici adatti alla pratica educativa-formativa.

Il dispositivo scolastico continua a ricalcare una forma-scuola tradizionale, ma siamo sicuri che l'«alternativa pedagogica» (Gramsci, 1972) necessaria per oltrepassarla sia istituire un dispositivo digitalizzato senza prima riconfigurare e rinnovare il patto formativo tra scuola, famiglie e ambiente sociale? Non intendiamo condannare il digitale, anzi, una «pedagogia digitale» (Massa, 1997) potrebbe addirittura rendere possibile sia il superamento della dicotomia tra educare e istruire, ponendo in dialogo e in sinergia cultura umanistica e tecnologia, sia la sperimentazione di situazioni finzionali²¹ tramite cui tornare a comprendere l'educazione come una «navigazione che si snoda nel mondo» (Massa, 1997: 158). Per giungere a tali superamenti, la pedagogia digitale deve svilupparsi lungo un rinnovato patto formativo, finalizzato a ricostruire forme di integralità esperienziale in grado di valorizzare le componenti corporee, emotive e sociali di tutti i contraenti. Quella che rimane, tuttavia, imprescindibile è la «scuola della fisicità» (ivi, 161), una scuola capace di far attraversare esperienze e di farle rielaborare criticamente in uno spazio metaforico; dunque, una scuola dell'incontro tra corpi e dell'avventura (Massa, 1986) per accedere alla conoscenza. Sono proprio le mutazioni imposte dalle pratiche digitali che investono le forme esperienziali a chiedere di ripensare la scuola, i suoi metodi e i suoi confini, affinché questo incontro continui a darsi.

²¹ Ricordiamo che l'educazione si configura come un fenomeno che «proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene (Massa, 1987: 21)». L'educazione risulta, dunque, costitutivamente caratterizzata da una dimensione finzionale.

Conclusioni

Nel processo di ricerca esplorativa il gruppo di co-ricercatori ha rilevato i seguenti effetti formativi:

- la trasformazione delle soggettività di docenti e studenti, tale per cui i primi assumono un ruolo trasmissivo²² e i secondi assumono, ‘nella vita sulla piattaforma’, un ruolo passivo, ma sulla scena educativa della chat dei soli studenti un ruolo significativamente attivo, poiché impegnati nella riflessione e rilettura degli apprendimenti e dei vissuti in tempo reale nelle lezioni on-line;

- la difficoltà riscontrata dai docenti, a causa della possibilità di tenere spenta la telecamera da parte degli studenti nella pratica di insegnamento, che si traduce in una dialettica perversa tra fiducia e controllo disciplinare e che ha effetti diretti, espliciti e non, nella valutazione dei processi di apprendimento;

- una rinnovata enfasi sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, più o meno esplicitamente legata ad una prestazione del corpo docente troppo spesso tesa solo al bilancio di competenze acquisite dagli studenti, quasi a prescindere dalle condizioni di difficoltà attuale in cui la comunità di pratica educante sta in rapporto al processo di insegnamento e apprendimento;

- la completa assenza degli elementi del rischio e dell’avventura, dal momento che sulla scena educativa quello che accade è già prestabilito e strutturato dal docente (“sentirsi un docente performante”);

- la difficoltà da parte dei docenti di discutere le scelte relative al *setting* pedagogico e alla struttura organizzativa del dispositivo scolastico con gli studenti, nel collegio docenti e con la dirigenza, che si è tradotta nella mancata creazione di uno “spazio di condivisione metodologica nel processo di apprendimento”;

- una marcata polarizzazione tra criticità incontrate dai docenti e criticità incontrate dagli studenti, senza che un terzo spazio di confronto intervenga e legittimi una ricontrattazione del patto formativo che veda tutta la comunità scolastica impegnata.

Per attraversare l’esperienza educativa-formativa istituita dalla forma-scuola digitalizzata occorrerebbe stipulare un nuovo patto formativo tra dirigente scolastico, docenti, studenti, famiglie e territorio ?

Tale patto però dovrebbe intercettare la trasformazione delle soggettività emergenti nel dispositivo scolastico digitalizzato e da esso bisognerebbe partire per poter abitare un nuovo campo di esperienza condivisa. Compiere questo processo di condivisione e negoziazione è possibile solo se tutti gli attori in gioco nella comunità di pratica educante riescono a pensare al significato e al senso del mandato istituzionale della scuola all’interno di un progetto educativo più ampio. Pertanto non ci si può esimere dall’includere nei processi di negoziazione del patto soggetti come bambini e ragazzi, i quali risultano portatori di diritti e doveri (riguardo alla propria formazione-educazione) ma, al contempo, interlocutori privi di autonomia giuridica.

²² Nel dispositivo scolastico digitalizzato della Scuola Secondaria di II grado solo il 17% dei docenti si è configurato come «docente laboratoriale», ovvero come docente che «converge sulle pratiche maggiormente espressive di una didattica di tipo attivo, collaborativa e volta allo sviluppo del pensiero critico e alla metacognizione, con relazioni statisticamente significative» (Indire, 2020: 15), istituendo, insieme agli studenti, pratiche di ricerche online, costruzione di artefatti digitali, attività laboratoriale/osservazione, project work.

La negoziazione del patto formativo investirebbe la configurazione del *setting* pedagogico, le modalità di interazione tra le dimensioni costitutive dell'esperienza scolastica, la definizione dei ruoli dei docenti e degli studenti e un cambiamento nel rapporto tra educazione e valutazione: sostanzialmente alcune dimensioni essenziali del dispositivo pedagogico. Una possibile definizione del significato del *setting* pedagogico consiste, infatti, nel «passaggio dalle regole della scuola e dell'insegnante a quelle del gruppo scolastico» (Massa, 1997: 136) e rinvia all'importanza di pensare le comunità di pratica nel contesto scolastico come la zona di sviluppo prossimale di ogni possibile insegnamento-apprendimento.

Occorre dunque chiedersi: quale *setting* pedagogico e quale dinamica grupppale possono darsi nel dispositivo digitalizzato? Su che cosa si può fondare la possibilità di pensare e vivere insieme la scuola?

Quello che la nostra ricerca sembrerebbe indicare è una correlazione non trascurabile tra apprendimento dall'esperienza e riflessione sulle pratiche. Gli studenti, in questa ricerca per la prima volta protagonisti insieme ai loro docenti, hanno mostrato uno sguardo molto attento a questa correlazione, descrivendone gli effetti sia in modo intensivo che estensivo, sia analizzando micropedagogicamente (Demetrio, 2020) quello che accade tra le piattaforme, le chat e gli altri ambienti digitali concorrenti sia comprendendo la portata ancora difficile da immaginare di gesti, decisioni, omissioni e agiti che investono tutta la comunità e non solo quella scolastica.

La didattica a distanza ha messo potentemente in luce la centralità della nozione di esperienza formativa nella misura in cui ha costretto tutta la comunità educante della scuola a prendere prima contatto e poi coscienza dei vincoli e delle cornici che la costringevano alla ripetizione delle routine - non solo formali e amministrative - che troppo spesso alienano le pratiche quotidiane degli attori sulla scena scolastica. Questi attori, tutti gli attori, non solo docenti e discenti, dopo il primo spaesamento si sono ritrovati a dover pensare per la prima volta – alcuni – a ripensare nuovamente – i più – al proprio singolare rapporto con l'esperienza formativa. Sono stati costretti gli uni e gli altri a cercare di ritrovare il senso di quello che si fa, dei modi in cui lo si fa insieme, nel corpo a corpo con gli *habiti* della vita scolastica esacerbata da vincoli e problemi che fino a pochi mesi prima erano del tutto inimmaginabili. In un senso radicale e violento la DaD ha operato nel corpo della scuola un *détournement* degno del situazionismo²³, costringendo non solo ad un cambio di vertice osservativo rispetto alle pratiche minime della quotidianità, ma soprattutto a considerare questo «sviamento» una chance etica e metodologica allo stesso tempo, tesa a mettere in opera dei cambiamenti effettivi nel modo di considerare il rapporto tra metodo ed esperienza della vita scolastica.

Riferimenti bibliografici

²³ Vedi Internazionale situazionista 1958-69, 1994.

- Barone, P. (1997), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano, Unicopli.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Editions du Seuil; trad. it. *Per una teoria della pratica. Con Tre studi di etnologia cabila*, Milano, Cortina Editore, 2003.
- Cerioli, L. e Massa, R. (1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Franco Angeli.
- Corradi, D. (2020), «A cosa serve la scuola?», *Jacobin Italia*, 9, Roma, Alegre, pp. 11-17.
- Demetrio, D. (2020), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Cortina Editore.
- Dewey, J. (1938), *Experience and education*, New York, Kappa Delta Pi; trad. it. *Esperienza e educazione*, Milano, Cortina Editore, 2014.
- Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Paris, Gallimard; trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2014.
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder & Herder; trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002.
- Gramsci, A. (1972), *L'alternativa pedagogica*, Manacorda, M. A., (a cura di), Editori Riuniti, Roma.
- Grimaldi, E. e Ball, S. J. (2019), «The blended learner: digitalisation and regulated freedom - neoliberalism in the classroom», in *Journal of Education Policy*.
- Gui, M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, Il Mulino.
- Heron, J. (1996), *Cooperative Inquiry: Research into the Human Condition*, London, Sage.
- Internazionale situazionista 1958-69 (1994), Lippolis, M. (a cura di), Torino, Nautilus.
- Jacobin Italia (2020), *La scuola non serve*, 9, Roma, Alegre.
- Latour, B. (2005), *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*, New York, Oxford University Press.

- Lewin, K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Colucci, F. P., (a cura di), Bologna, Il Mulino.
- Massa, R. (2020), *Aprire Mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Centro Studi Riccardo Massa (a cura di), Milano, Franco Angeli.
- Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Massa, R. (1986), *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli.
- Palmieri, C. e Prada, G., (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano, Mimesis.
- Sclavi, M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Selwyn, N. (2013), «Discourses of digital “disruption” in education: a critical analysis», paper presentato al *Fifth International Roundtable on Discourse Analysis*, Hong Kong, City University.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it. *Comunità di Pratica, Apprendimento, Significato e Identità*, Milano, Cortina Editore, 2006.

Riferimenti sitografici

- De Michele, G. (2020), «La scuola e il discorso digitale», Doppiozero, <https://www.doppiozero.com/materiali/la-scuola-e-il-discorso-digitale>.
- Indire (2020), «Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo», <https://www.indire.it/2020/12/10/online-il-report-integrativo-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown/>.
- Mei, M. (2020), «Il digitale a scuola», Gli asini, <https://gliasinirivista.org/il-digitale-a-scuola/>.
- Meotto, M. (2020), «Scuola: di cosa hanno bisogno i docenti?», Doppiozero, <https://www.doppiozero.com/materiali/scuola-di-cosa-hanno-bisogno-i-docenti>.
- Save the Children (2021), «I giovani ai tempi del coronavirus», <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus>.

School Education Gateway (2020), «Sondaggio sull'apprendimento online e a distanza: risultati»,
<https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>.

Unesco (2020), «School closures caused by Coronavirus (Covid-19)»,
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.