

Robinson Crusoe e la didattica che non c'è

Giuseppe Cosenza
Università della Calabria
giuseppe.cosenza@unical.it

È un po' come se si credesse
che per conoscere qualcuno
sia meglio guardarne la fotografia
che guardarlo in faccia.
(F. de Saussure, *CLG*)

Abstract

The framing of the current Italian debate on digital learning – focused on the COVID emergency – simply opposes in-presence learning to distance learning. A better framed debate should take into account different factors, concerning Didactics and learning *in general*: the kind of cultural capital (in bourdieusian sense) involved in teaching/learning, the bodily and spatial component of school training, and the cognitive shifts required by digital learning.

Keywords: distance learning, digital learning, habitus, cultural capital, bodily experience.

0. Introduzione

A distanza di quasi due anni dal primo e più importante lockdown dovuto alla pandemia scatenata dal virus Sars-covid 2 – ancora in corso, senza che si veda una fine – il dibattito sulla didattica a distanza (DAD) resta centrale. Come è noto a tutti, nel primissimo lockdown (marzo-giugno 2020) la DAD ha permesso una continuità scolastica che non era realizzabile altrimenti. Le discussioni sulla DAD rispetto a questo primo periodo e con particolare riferimento alla situazione italiana, lasciano il tempo che trovano, e non conviene farne oggetto di discussione: l'alternativa era decretare la fine dell'anno scolastico in anticipo e, invece, grazie alle nuove tecnologie, si è potuto organizzare in brevissimo tempo un sistema che ha consentito l'insegnamento di ogni ordine e grado, dalle scuole dell'infanzia all'università.

Il dibattito sulla didattica a distanza prende corpo nell'estate del 2020 in vista della ripresa delle attività scolastiche, in relazione ad una nuova fase della pandemia che imponeva – e impone tuttora – una gestione del diffondersi del virus e le misure di contenimento da mettere in atto nell'ottica di una ripartenza oculata.

Il dibattito sulla DAD ha prodotto una moltitudine di testi e interventi di tipo molto diverso¹. L'impressione che si può ricavare dall'esperienza dell'utente medio è che il dibattito sulla didattica a distanza si basi quasi esclusivamente su considerazioni funzionali centrati sull'utilità e sulle differenze tra una didattica in presenza e una didattica a distanza. In questi termini si è determinata una sorta di contrapposizione tra favorevoli e contrari, tra chi elogia le potenzialità delle tecnologie digitali e di interconnessione a distanza e chi, all'opposto, rimarca gli aspetti che si perdono, abbandonando o riducendo la didattica in presenza, specie di quegli elementi sociali di condivisione degli spazi e contatto diretto e corporeo, tra insegnanti e allievi da un lato e tra gli allievi dall'altro. Mi sembra che

¹ Solo per darne una stima approssimativa, il motore di ricerca *Google* restituisce 187'000'000 di pagine come risultato della ricerca "didattica a distanza"; un secondo indizio più settoriale di una rivista di orientamento semiotico come *doppiozero* (<https://www.doppiozero.com>), la ricerca su "DAD" restituisce 41 articoli come risultato, 39 dei quali in relazione alla didattica a distanza pubblicati tra marzo 2020 e ottobre 2021.

in questo dibattito il punto che si discute è più centrato sulla seconda parte della polirematica, cioè l'“a distanza” più che sulla “didattica”; più sulle potenzialità degli strumenti tecnologici che sul ruolo e sul peso delle istituzioni scolastiche e universitarie di oggi e di domani. Insomma, se leviamo il fumo delle discussioni sulle potenzialità delle tecnologie digitali a distanza, la posta in gioco del dibattito sulla DAD è alta e investe il nostro modo di stare assieme, le nostre pratiche sociali condivise.

In questo contributo vorrei abordare la questione da un'altra prospettiva, provando a spostare l'attenzione più sul concetto di *didattica*; lo farò utilizzando alcuni concetti del sociologo Pierre Bourdieu, in particolare le nozioni di *habitus*, di capitale culturale e di capitale simbolico. Certamente il tema è di portata tale che non è pensabile aspirare a qualche forma di esaustività in un singolo contributo: più modestamente l'obiettivo è di riconsiderare nel dibattito sulla DAD alcuni temi che mi sembrano relegati un po' ai margini.

1. Alcune distinzioni lessicali

Per la maggior parte delle persone, DAD significa collegarsi ad una piattaforma di videoconferenza per seguire o fare una lezione da un luogo diverso dall'edificio e dalle strutture adibite a questo scopo. In questo senso la DAD non è ancora alternativa alla scuola e alle università in presenza, ma si sostituisce ad esse temporaneamente. Questo stato di cose è confermato anche dal fatto che alla ripresa delle attività scolastiche, dopo il primo e più importante lockdown generalizzato, si è avuta la necessità di introdurre un nuovo termine, la Didattica Digitale Integrata (DDI), che sottolinea come queste forme sono solo un'alternativa alla didattica in senso classico.

È questo stato di cose che fotografano i vocabolari come *Il vocabolario Treccani on-line* (<https://www.treccani.it/vocabolario/>) inserendo la polirematica ‘didattica a distanza’ tra i neologismi del 2020 con la seguente definizione: “Insegnamento impartito tramite sistemi telematici”; distinguendola dalla ‘didattica digitale integrata’ per una specificazione: “Insegnamento impartito tramite sistemi telematici nelle scuole secondarie di secondo grado” ma rinviando alla voce DAD. Mi permetto di attirare l'attenzione sul termine “insegnamento” adottato dai lessicografi per la definizione della DAD, che interpreta il termine ‘didattica’ nella locuzione “didattica a distanza”. Di fatto una tale scelta mette l'accento sul piano contenutistico e scarta tutti quegli elementi che caratterizzano la didattica come *attività* formativa e educativa. Lo stesso orientamento è stato adottato dall'Accademia della Crusca (<https://accademiadellacrusca.it/>) ed è confermato anche dalle attestazioni precedenti indicate dai due dizionari: il vocabolario Treccani si limita a richiamare un'attestazione del 1983: «Già attestato nel *Corriere della sera* del 13 aprile 1983, *Corriere romano*, p. 19, nell'accezione di ‘attività di insegnamento svolta fuori delle strutture istituzionali’»; più interessante è la nota storica inserita dall'Accademia della Crusca che collega la DAD dei nostri giorni, con le diverse forme di insegnamento a distanza adottate nel corso del tempo dall'Ottocento in poi:

«La locuzione *didattica a distanza* (abbreviata con l'acronimo *DAD*) è un rilancio che nel 2020, in seguito alla chiusura delle scuole su tutto il territorio nazionale tra i molti provvedimenti governativi presi per arginare l'epidemia di Covid-19, si è caricato di un peso semantico nuovo e ben più consistente. *Didattica a distanza* esiste fin dalla metà dell'Ottocento e ha indicato, negli anni, un insegnamento a distanza declinato attraverso i mezzi di comunicazione sempre più evoluti: prima la corrispondenza postale, poi la televisione e la radio, infine i mezzi digitali informatici e telematici. Oggi *didattica a distanza* si riferisce all'insieme di tutte quelle pratiche messe in atto durante il periodo emergenziale che ha costretto a casa studenti e docenti: comprende sia le vecchie strategie comunicative (tranne quelle postali cartacee), sia altre più recenti e consolidate (come ad esempio il registro elettronico o l'*e-book*), sia nuove modalità virtuali tra cui le piattaforme atte a ricreare la cosiddetta “classe virtuale”. Si serve di tutti i dispositivi comunicativi possibili: computer, tablet e cellulari. La didattica a distanza, oltre a coinvolgere anche le lezioni pratiche come nelle scuole ad indirizzo alberghiero o di alta

formazione musicale e coreutica, viene associata anche a quelle attività educative extrascolastiche, praticate spesso per diletto».

Altri elementi lessicali che sottolineano una non-opposizione tra didattica a distanza e in presenza sono l'uso improprio di molti sinonimi:

«Sinonimo di *didattica a distanza* è *teledidattica* e accanto a questo bisogna ricordare una serie di termini, molti dei quali usati impropriamente in maniera sinonimica: *formazione a distanza*, l'anglismo *e-learning*, *e-didattica*, *didattica digitale*, *didattica online*, *smart learning*».

Infine, l'assenza di una entrata lessicale dedicata alla didattica in presenza in questi vocabolari conferma la non-opposizione tra i due termini.

Insomma per i lessicografi la didattica a distanza non ci offre una nuova formula della didattica, ma solo uno strumento differente. Certo, si potrebbe vedere l'atteggiamento dei lessicografi come eccessivamente prudente; ma è chiaro che in ogni caso essi non hanno riscontrato nell'uso corrente dell'espressione elementi che pongono la DAD come alternativa alla didattica in presenza.

E non potrebbe essere altrimenti. Con la DAD si è cercato solo un modo per sopperire all'impossibilità di condividere uno stesso spazio fisico in un momento di emergenza al fine di evitare la chiusura completa. Un dibattito che oppone la DAD alla didattica in presenza non può basarsi sull'elogio o sulla critica della tecnica, ma bisogna andare al cuore del problema che è, appunto, la didattica e quello che essa implica.

2. Deviazioni bourdieusiane: *Habitus*, capitale culturale e capitale simbolico

Nel capitolo primo de *Il Capitale*, nel paragrafo conclusivo dedicato a *Il carattere di feticcio della merce e il suo arcano*, ad un certo punto Karl Marx usa Robinson Crusoe come modello dell'uomo solitario produttore di valore:

«[...] il nostro Robinson che ha salvato dal naufragio orologio, libro mastro, penna e calamaio, comincia, da buon inglese, a tenere la contabilità di se stesso. Il suo inventario contiene un elenco degli oggetti d'uso che possiede, delle diverse operazioni richieste per la produzione per la loro produzione, e infine del tempo di lavoro che gli costano in media determinate quantità di questi prodotti. Tutte le relazioni fra Robinson e le cose che costituiscono la ricchezza che egli stesso si è creata sono qui tanto semplici e trasparenti». (Marx, 1867; trad. it. 2006, pag. 56)

Marx si serve dell'immagine di Robinson per criticare la concezione che oggi definiremmo del *self-made man* a cui contrappone una teoria del lavoro e del valore sociale. Dal passo di Marx citato emergono in qualche modo due delle tre forme di capitale di base nel quadro della teoria sociologica di Pierre Bourdieu: capitale economico e capitale culturale sganciati dal capitale sociale (cfr. Bourdieu, 1986).

Il passo de *Il capitale* centrato su Robinson lascia trasparire il gioco delle diverse forme di capitale (nel senso di Bourdieu) nell'agire pratico dei soggetti, specialmente la dinamica tra capitale economico e capitale culturale:

«È lo stato dei rapporti di forza tra i giocatori a definire in ogni momento la struttura del campo: possiamo immaginare che ogni giocatore abbia davanti a sé pile di gettoni di diversi colori, corrispondenti alle diverse specie di capitale in suo possesso; la *sua forza relativa nel gioco*, la sua *posizione* nello spazio di gioco, come pure le sue *strategie nel gioco*, le mosse più o meno arrischiate, più o meno prudenti, più o meno sovversive o conservatrici che può fare, dipendono sia dal volume globale dei suoi gettoni sia dalla struttura delle pile di gettoni, dal volume globale e dalla struttura del suo capitale. Due individui dotati di un capitale globale pressoché equivalente possono differire, sia per la loro posizione sia nelle loro prese di posizione, in quanto uno può

disporre di un capitale economico (relativamente) cospicuo e di uno scarso capitale culturale (un imprenditore privato, per esempio) e l'altro di un capitale culturale cospicuo e di uno scarso capitale economico (un professore, per esempio)». (Bourdieu, 1992, pag. 69)

Ciò che Robinson fa sull'isola, l'atteggiamento che adotta nei confronti degli oggetti che è riuscito a salvare, quello che costruisce e produce, ma anche il suo rapporto con la popolazione indigena dell'isola e persino il rapporto con Venerdì, sono l'immagine delle disposizioni di un uomo della borghesia dell'illuminismo inglese del Settecento, con un forte spirito di puritanesimo confermato con la repulsione del cannibalismo, ma che letteralmente *non vede* il problema dello schiavismo. Robinson sull'isola vede il mondo e agisce in base a ciò che ha appreso, alle sue esperienze e al suo modo di vivere, che Defoe esibisce con una serie di elementi simbolici: la costruzione della croce e la Bibbia, la laboriosità e la gestione del tempo, il calendario e l'alternanza festivo/feriale, il rapporto con la natura e con gli altri. Detta in termini bourdieusiani, ciò che noi facciamo sono i simboli del nostro modo di vivere che scaturiscono dall'introiezione di un capitale culturale, e questo insieme di simboli costituisce il capitale simbolico del nostro modo di vivere:

«il capitale simbolico, che è la forma che l'una o l'altra di queste specie può assumere quando viene vista attraverso categorie di percezione che ne riconoscono la logica specifica o, se preferite, che non colgono l'arbitrarietà del suo possesso e accumulo». (Bourdieu, 1992, pag. 87)

Sintetizziamo brevemente in un quadro unitario le tre nozioni bourdieusiane che abbiamo visto. Il capitale economico costituisce l'insieme di elementi *su cui* possiamo agire, il capitale culturale il modo *con cui* vediamo il mondo e *come* ci rapportiamo con tali elementi, il capitale simbolico è ciò che possiamo inferire dall'agire dei soggetti, facendo appello a categorie di percezione sociale condivise². In questo quadro il soggetto è concepito con di disposizioni ad agire che Bourdieu definisce *habitus*:

«Le strutture che sono costitutive di un tipo specifico di ambiente [...] e che possono essere colte empiricamente sotto forma di regolarità associate a un ambiente socialmente strutturato producono degli habitus, sistemi di *disposizioni* durature, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente "regolate" e "regolari" senza essere affatto il prodotto dell'obbedienza a delle regole, oggettivamente adattate al loro scopo, senza presupporre l'intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli e, dato tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell'azione organizzatrice di un direttore d'orchestra». (Bourdieu, 1972; trad. it. 2003, pp: 205-206)

Il ruolo più importante rispetto all'*habitus* del soggetto è determinato dal capitale culturale che il soggetto ha introiettato, ed è questo elemento che per Bourdieu determina in una certa misura il modo di agire degli uomini nel mondo e nella società³.

Nelle nostre società e nel nostro modo di concepire il mondo, la scuola rappresenta un elemento centrale nel percorso di formazione verso l'introiezione di un capitale culturale condiviso, grazie a pratiche di addestramento che investono tanto il corpo quanto la mente. Le istituzioni scolastiche e universitarie sono una delle parti più attive nella costruzione del capitale culturale condiviso dai membri di una società, la didattica invade proprio il processo di formazione e di addestramento nella

² In questa sede non è possibile approfondire più in dettaglio la complessità della proposta sociologica di Pierre Bourdieu, per un'introduzione al pensiero di Bourdieu rinviamo a Marsiglia (2002), Paolucci (2011) e ai testi di e su Bourdieu indicati in bibliografia.

³ Senza sfociare in un relativismo-comportamentista, anche le scienze cognitive negli ultimi anni hanno riconosciuto sempre più il ruolo dell'esperienza e della relazione con il mondo con diverse proposte teoriche come la mente estesa e l'*embodied cognition*, si tratta spesso di proposte centrate su aspetti specifici e quasi mai in alternativa l'una all'altra.

costituzione del capitale culturale. Prima ancora di *come* organizzare l'addestramento culturale, la nozione di didattica investe il *cosa* far apprendere.

3. Ritorno a scuola

La didattica a distanza così come si è realizzata durante questi due anni di pandemia si presenta come una *distorsione* della didattica canonica, una distorsione dovuta all'aggiunta di un medium ulteriore nel processo di formazione e apprendimento. Mantenendo gli strumenti e l'approccio classico, fatto di libri, quaderni, penne, matite etc. la didattica a distanza ha aggiunto la necessità di trasformare il tutto in forma digitale. Non inganni l'immediatezza della compresenza davanti al monitor nelle video-lezioni: ciò a cui alludo è la necessità per docenti, studenti e genitori di raddoppiare lo sforzo fotografando o scansionando tutto il materiale necessario senza nessuna indicazione sul *come*, e anche sul *cosa*, inquadrare, o meglio con indicazioni approssimative stabilite di volta in volta a seconda delle esigenze e della sensibilità di insegnanti, alunni e genitori.

Facciamo qualche esempio. In una video-lezione cosa deve inquadrare uno studente? Il suo volto? Il quaderno sul quale sta scrivendo? Entrambi? A questo si aggiunge la necessità di avere e saper maneggiare la strumentazione adeguata e avere una postazione adeguata; quest'ultima deve prevedere lo spazio fisico necessario alla manipolazione di tutti i materiali: su una stessa scrivania devono trovare posto sia il dispositivo digitale in uso sia i libri, i quaderni e l'astuccio. Già a questo livello tocchiamo con mano la pervasività del capitale culturale nel concepire e produrre i nostri stessi beni di consumo; se guardiamo le scrivanie nelle stanze dei nostri figli (tralasciando il fatto che non tutti i bambini possiedono una propria stanza o una propria scrivania), si nota immediatamente che sono state concepite per lo studio sul materiale cartaceo e difficilmente sono adeguati a contenere PC e materiale cartaceo *contemporaneamente*. A questo si aggiunge la necessità che l'ambiente sia consono alla concentrazione, che non presenti elementi di distrazione.

Un secondo esempio riguarda la correzione degli esercizi e dei compiti, sia di quelli svolti durante una video-lezione sia di quelli svolti in modo indipendente a casa. Durante la didattica a distanza, la correzione avviene tramite la foto o la scansione dei compiti e gli insegnanti correggono sulla foto utilizzando gli strumenti digitali. Se la correzione riguarda il contenuto dell'esercizio, lo strumento utilizzato per la correzione ha meno rilevanza, ma se la correzione riguarda la forma o gli strumenti stessi utilizzati per eseguire l'esercizio allora la correzione mediante uno strumento altro diventa più complessa e articolata: dal pregrafismo all'ortografia e alle operazioni in colonna; dalla prensione di penne e matite alla gestione dello spazio del foglio e dei righe fino all'uso di strumenti via via sempre più sofisticati, quali compasso, righelli, strumenti musicali, strumentazioni di laboratorio etc. L'addestramento agli strumenti della didattica costituisce parte integrante del percorso di formazione. Da questi due esempi⁴ emerge un punto spesso trascurato nel dibattito sulla didattica a distanza: l'addestramento al corretto uso degli strumenti utilizzati nel percorso stesso di formazione. I primi sei anni di scuola – dall'infanzia alla classe terza della primaria – l'addestramento al corretto uso degli strumenti scolastici è il fulcro della formazione che ingloba una serie di passaggi progressivi: dalle matite atte all'apprendimento della corretta prensione, alle penne cancellabili fino all'uso delle penne; dai fogli a quadrettoni si passa progressivamente verso la classe terza ai quadretti, o la differenziazione dei righe per le classi elementari al fine di agevolare la corretta ortografia. L'addestramento all'uso degli strumenti invade anche il piano intellettuale con un andamento progressivo che va dal concreto verso il concettuale e la specializzazione: si inizia con il tracciare linee seguendo frecce e tratteggi, per arrivare alla scrittura di testi complessi di diverso tipo; nei primi

⁴ Ai quali se ne possono aggiungere altri, come le versioni digitali dei libri. A tal proposito e in base a esperienze personali (con figli, nipoti e conoscenti, ma soprattutto in base alle esperienze di sostegno allo studio nelle scuole primarie e secondarie di primo grado) non ho riscontrato un aumento delle versioni digitali dei libri scolastici; inoltre, quelli che ho avuto modo di vedere assomigliano ancora troppo alla conversione digitale di ciò che è stato concepito e pubblicato in formato cartaceo; in alcuni casi, come gli eserciziari per la scrittura, presenta alcuni elementi imbarazzanti, come l'imparare a tracciare le lettere maneggiando un mouse (!).

anni si contano oggetti o immagini di oggetti per arrivare all'algebra (delle scuole medie) fino all'analisi matematica (nei licei); nell'apprendimento delle materie orali si procede dai concetti propedeutici come lo scorrere del tempo per la storia attraverso il recupero dei giochi della prima infanzia o l'orientamento centrato sul corpo per la geografia, e poi passare all'apprendimento più teorico.

Schematizzando, in modo un po' grossolano (ma non troppo), possiamo dire che la didattica segue un percorso che va dal concreto verso il concettuale e la specializzazione, tanto in relazione agli strumenti fisico-materiali utilizzati nella didattica stessa quanto per gli strumenti mentali adeguati alla formazione. Tanto i primi quanto i secondi costituiscono una parte importante del capitale culturale condiviso che costituiscono quell'insieme di disposizioni ad agire di ciascun soggetto. D'altra parte ancora oggi, nonostante tutta la tecnologia a disposizione, per molti di noi prendere appunti significa avere a disposizione carta e penna. Forse un domani non sarà più così, probabilmente i nostri figli cercheranno un dispositivo informatico quando avranno l'esigenza di appuntare qualcosa⁵. Ma siamo sicuri che per attuare il passaggio dalla carta ai dispositivi digitali basti avere nelle nostre case una ridda di dispositivi diversi e lasciarli maneggiare ai nostri figli senza un addestramento adeguato?

I discorsi sulla didattica a distanza, specie quelli basati sull'esaltazione degli strumenti digitali, suonano allora un po' come un rovesciamento del Robinson Crusoe di Defoe; come se il nostro Robinson arrivasse sull'isola da bambino senza alcun addestramento e senza esperienze, e tuttavia agisse e operasse nello stesso identico modo di come ha agito nel romanzo di Defoe.

Mi sembra che così come accade nella didattica in presenza valga lo stesso per la didattica a distanza: in entrambi i casi un *periodo di addestramento* alla strumentazione e ai concetti fondamentali sia propedeutico all'avvio di un percorso di formazione. A questo punto ci sembra persino riduttivo qualificare una didattica come "a distanza": probabilmente bisognerebbe parlare piuttosto di "didattica digitale", nel senso specifico di una didattica che usa strumenti diversi dalla didattica classica, centrati sulle nuove tecnologie (e anche in questo caso non tutto può essere fatto a distanza).

4. Conclusioni (a distanza)

Nella puntata del 24 novembre 2021 di TG2 Post, il ministro della transizione ecologica Roberto Cingolani, intervenendo sul rapporto tra formazione e lavori del prossimo futuro, dichiara:

«Il problema è capire se continuiamo a fare tre, quattro volte le guerre puniche nel corso di dodici anni di scuola o se casomai le facciamo una volta sola ma cominciamo a impartire un tipo di formazione un po' più avanzata, più moderna a cominciare dalle lingue, dal digitale. Bisogna cambiare l'assetto e bisogna poi cambiare a livelli avanzati i meccanismi di reclutamento. Perché se noi continuiamo a reclutare i ricercatori, gli innovatori con le nostre metodologie non siamo negli standard internazionali. Se guardiamo le statistiche vediamo che l'Italia a parità di popolazione con la Francia, l'Inghilterra e altri grandi paesi ha un 30 per cento in meno di innovatori, di ricercatori. È da lì che parte tutto. Dobbiamo capire che l'innovazione è la strada per vincere tutte le sfide del futuro: dalla salute all'ambiente, alla manifattura sostenibile»⁶.

Anche questa dichiarazione ha scatenato una accesa discussione su tutti i canali di informazione, ma a parte l'infelice esempio scelto dal Ministro – non si capisce perché va bene fare quattro volte la proprietà invariantiva, per esempio – a mio parere il Ministro sembrerebbe confondere il livello

⁵ Ma l'avranno ancora? Sappiamo che è in atto una sorta di "rivoluzione cognitiva", che investe più blandamente i *digital immigrants* e molto più fortemente i cosiddetti "nativi digitali". Sulle conseguenze cognitive dell'uso continuativo e (quasi) esclusivo delle tecnologie digitali cfr. Carr (2011) e Spitzer (2013).

⁶ Trascrizione dell'intervento pubblicato su *orizzontescuola.it* (<https://www.orizzontescuola.it/cingolani-basta-studiare-quattro-volte-le-guerre-puniche-servono-piu-digital-manager/>)

dell'apprendimento di base con il livello di specializzazione; su un punto, però, si può forse condividere lo spirito (non il merito) delle sue osservazioni: se si vuole cambiare il percorso di formazione “bisogna cambiare l’assetto” – ma allora, non si può agire su un solo elemento, altrimenti si va incontro alla distorsione accennata nel paragrafo precedente.

Per come è stata concepita, la didattica a distanza in questi due anni non può e non deve essere contrapposta alla didattica in presenza: si tratta di una falsa opposizione poiché si è cercato solo un modo per sopperire all'impossibilità di condividere uno stesso spazio fisico che può andar bene in un momento di emergenza, ma che *non può essere assunto come modello* della didattica.

In conclusione, non si tratta di esaltare la didattica della formazione così com'è organizzata oggi, né tantomeno di negare che la didattica attuale presenta molti nodi e criticità. Al contrario, si tratta di decidere cosa vogliamo che faccia parte del capitale culturale condiviso delle prossime generazioni: quali sono gli elementi caratterizzanti e di base, quali quelli che meritano un livello di approfondimento generale e quali le aree di specializzazione. Si tratta di definire una didattica e di organizzare tutte le strutture e gli apparati necessari al suo pieno dispiegamento, punto non ancora pienamente realizzato neppure nella didattica cosiddetta in presenza. Certamente una didattica centrata sugli strumenti digitali è possibile, a patto che si tenga conto del fatto che un addestramento del corpo e della mente in presenza è comunque necessario.

Bibliografia

Accademia della Crusca on-line <https://accademiadellacrusca.it/> [ultima consultazione dicembre 2021]

BOURDIEU, Pierre (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, (2002).

BOURDIEU, Pierre (1986), «The forms of Capital», in J. Richardson (Ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, Greenwood: 241-258.

BOURDIEU, Pierre (1987), *Choses dites*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1994), *Ragioni pratiche*, Bologna, il Mulino, (1995).

BOURDIEU, Pierre (1972), *Per una teoria della pratica. Tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina editore, (2003).

BOURDIEU Pierre, WACQUANT Loïc (1992), *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Torino, Bollati Boringhieri.

CARR, Nicholas (2011), *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Roma, Raffaello Cortina.

COSENZA, Giuseppe, FADDA Emanuele, GIVIGLIANO Alfredo [a cura di], (2013), *Un'idea di Bourdieu*, Roma, Aracne.

DE MICHELE Girolamo (2021), «Dad. Life on Mars», pubblicato in *Doppiozero* il 06.04.2021 [<https://www.doppiozero.com/materiali/dad-life-mars>, ultima consultazione dicembre 2021].

MARSIGLIA, Giorgio (2002), *Pierre Bourdieu: una teoria del mondo sociale*, Padova, Cedam.

MARX, Karl (1867), *Il capitale. Libro primo*, Roma, Editori Riuniti, (2006).

MONTANI, Pietro (2021), «Un elogio della DAD», pubblicato in *Doppiozero* il 31.03.2021 [<https://www.doppiozero.com/materiali/un-elogo-della-dad>, ultima consultazione dicembre 2021].

PAOLUCCI, Gabriella (2011), *Introduzione a Bourdieu*, Roma, Laterza.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916), *Corso di linguistica generale*, pubblicato da Ch. Bally e A. Sechehayé con la collaborazione di A. Riedlinger, edizione italiana a cura di Tullio De Mauro, Roma-Bari, Laterza [CLG], (2005).

SPITZER, Manfred (2013), *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Roma, Corbaccio.

Vocabolario Treccani on-line <https://www.treccani.it/vocabolario/> [ultima consultazione dicembre 2021]