



anthropologica

ANNUARIO

DI STUDI
FILOSOFICI

2020

NOI TECNO-UMANI
PANDEMIA, TECNOLOGIE,
COMUNITÀ

A CURA DI
LEOPOLDO SANDONÀ E
FRANCESCA ZACCARON

EDIZIONI MEUDON

anthropologica



ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI
DELL'ISTITUTO JACQUES MARITAIN

| DIRETTO DA

Giovanni GRANDI e Luca GRION

| COMITATO DI DIREZIONE

Andrea AGUTI, Luca ALICI, Francesco LONGO, Fabio MACIOCE, Fabio MAZZOCCHIO,
Simone GRIGOLETTO, Alberto PERATONER, Leopoldo SANDONÀ, Francesca SIMEONI,
Gian Paolo TERRAVECCHIA, Pierpaolo TRIANI

| SEGRETERIA DI REDAZIONE

Stefano MENTIL

| COMITATO SCIENTIFICO

Rafael ALVIRA (Università di Navarra); Enrico BERTI (Università di Padova);
Calogero CALTAGIRONE (Università di Roma-LUMSA);
Giacomo CANOBBIO (Facoltà Teologica dell'Italia settentrionale); Carla CANULLO (Università di Macerata);
Gennaro CURCIO (Istituto Teologico di Basilicata); Antonio DA RE (Università di Padova);
Gabriele DE ANNA (Università di Udine); Mario DE CARO (Università di Roma Tre);
Giuseppina DE SIMONE (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia Meridionale);
Fiorenzo FACCHINI (Università di Bologna); Andrea FAVARO (Università di Padova);
Maurizio GIROLAMI (Facoltà Teologica del Triveneto); Piergiorgio GRASSI (Università di Urbino);
Gorazd KOCIJANČIČ (Lubiana); Markus KRIENKE (Facoltà Teologica di Lugano);
Andrea LAVAZZA (Centro Universitario Internazionale di Arezzo); Franco MIANO (Università di Roma-
TorVergata); Marco OLIVETTI (Università di Roma - LUMSA); Paolo PAGANI (Università di Venezia);
Donatella PAGLIACCI (Università di Macerata); Gianluigi PASQUALE (Pontificia Università Lateranense);
Antonio PETAGINE (Università Pontificia della Santa Croce - Roma);
Gaetano PICCOLO (Pontificia Università Gregoriana); Roger POUIVET (Università di Nancy 2);
Roberto PRESILLA (Pontificia Università Gregoriana); Vittorio POSSENTI (Università di Venezia);
Edmund RUNGALDIER (Università di Innsbruck); Luciano SESTA (Univrsità di Palermo);
Giuseppe TOGNON (Università di Roma-LUMSA); Matteo TRUFFELLI (Università di Parma);
Carmelo VIGNA (Università di Venezia); Susy ZANARDO (Università Europea di Roma)

| DIRETTORE RESPONSABILE

Andrea DESSARDO

Registrazione presso il tribunale di Trieste n. 1258 del 16 ottobre 2012

anthropologica
ANNUARIO
DI STUDI
FILOSOFICI | 2020

NOI TECNO-UMANI

PANDEMIA, TECNOLOGIE, COMUNITÀ

A CURA DI
LEOPOLDO SANDONÀ, FRANCESCA ZACCARON

EDIZIONI **M**EUDON

Questo volume è stato pubblicato con il sostegno
della Regione Friuli Venezia Giulia
e del Progetto Culturale della CEI - Fondi 8x1000 della Chiesa Cattolica

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

© 2021 Edizioni Meudon
Istituto Jacques Maritain
Via Diaz, 4
34121 - Trieste (TS)
www.edizionimeudon.eu
segreteria@maritain.eu
tel. +39.040.365017 - fax +39.040.364409

È vietata la riproduzione, anche parziale, non autorizzata con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico. L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171 della legge n. 633 del 22.04.1941.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the publisher, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Progetto grafico e stampa a cura di F&G Prontostampa - Trieste

ISBN 978-88-97497-32-5 ISSN 2239 - 6160

INDICE

INTRODUZIONE	
Leopoldo Sandonà, Francesca Zaccaron	9
PARTE PRIMA	
L'era tecnologica <i>in atto</i>	
Gian Paolo Terravecchia	
<i>Egopoiesi e TIC. Ragioni per un modello 4C</i>	15
Leopoldo Sandonà	
<i>Cura e téchne. Prospettive della medicina e questioni onto-antropologiche</i>	27
Giuseppe Notarstefano	
<i>Economia mossa o motore del tecnologico?</i>	39
Letizia Mingardo	
<i>Il diritto delle macchine. Tecnodiritto e intelligenza artificiale in una prospettiva critica di informatica giuridica</i>	51
PARTE SECONDA	
Una <i>Bildung</i> rinnovata per l'era tecnologica?	
Markus Krienke	
<i>Svolta nell'antropologia? Su rischi e opportunità dell'IA per la filosofia</i>	67
Filippo Pianca	
<i>La narrativa dell'intelligenza artificiale: soggettività etica e riduzionismo antropologico</i>	83
Francesca Zaccaron	
<i>Educare al tempo della pandemia di Covid-19</i>	
<i>Riflessione e sperimentazione nella costruzione di una online learning community</i>	97
Alberto Pellai	
<i>Le implicazioni psicologiche in ambito educativo relativamente alla diffusione e all'utilizzo delle nuove tecnologie</i>	111

PARTE TERZA

Un nuovo lessico *dall'era tecnologica*

Adriano Fabris

La comunicazione all'epoca del coronavirus: questioni antropologiche ed etiche 125

Carla Danani

Abitare il futuro tecnologico: quale dimensione politica 137

Luca Peyron

Per una spiritualità della trasformazione digitale 149

Luciano Floridi

Il capitale semantico: la sua natura, il suo valore e la sua "curation" 163

Abstract 187

Profili degli Autori 291

Indice dei nomi 297

EDUCARE AL TEMPO DELLA PANDEMIA DI COVID-19

RIFLESSIONE E SPERIMENTAZIONE NELLA COSTRUZIONE DI UNA *ONLINE LEARNING COMMUNITY*

FRANCESCA ZACCARON

Chi si educa? A che cosa lo si educa? Come lo si educa? L'articolo intende rispondere a queste tre domande a partire dalla riflessione sull'educazione di John Henry Newman e Bernard Lonergan, contestualizzando la teoria nella prassi didattica soprattutto attraverso l'uso della tecnologia nei mesi di emergenza sanitaria dovuta alla pandemia COVID-19.

Affronterò le tre domande in modo trasversale focalizzandomi su alcuni aspetti particolari della filosofia dell'educazione dei due autori: per quanto riguarda Newman, presenterò la questione educativa come sinergia tra il sistema educativo e l'influenza dell'insegnante, per quanto riguarda Lonergan, invece, mi soffermerò innanzitutto sulla crisi dell'adolescente che egli descrive in particolare nelle sue *Lezioni sull'Educazione* (Cincinnati 1959).

Infine, a partire dalla mia esperienza di insegnante durante la pandemia, intendo riflettere sul nuovo ruolo della tecnologia nella pratica didattica, considerando potenzialità e rischi e delineando alcuni possibili scenari futuri¹.

1 | IL SOGGETTO AL CENTRO: NEWMAN E L'INFLUENZA DEL MAESTRO

Newman afferma: «L'educazione comincia con l'influenza e finisce in sistema»². Tra il 1850 e il 1858 Newman si trova a Dublino e inizia la pubblica-

¹ Queste riflessioni sono state presentate, in una versione iniziale, in due conferenze online nel giugno 2020 organizzate rispettivamente dal Centro Veritas di Trieste e dal Boston College (Lonergan Workshop 47). I commenti ricevuti in queste sedi hanno permesso un ulteriore approfondimento delle questioni considerate.

² J.H. Newman, *Scritti sull'Università*, Bompiani, Milano 2008, p. 1113. Il volume contiene *Idea of a University* e (in prima traduzione italiana) *Rise and Progress of a University*; quest'ultimo scritto, originaria-

zione della “University Gazette”, in cui trovano spazio anche le sue riflessioni sull’importanza della relazione educativa tra studenti e insegnante, riflessioni che aveva già iniziato a maturare negli anni di studio a Oxford e poi come *tutor* presso l’Oriel College e che si arricchiscono dell’esperienza irlandese³.

La questione centrale nel pensiero di Newman sull’educazione è la domanda sul modello culturale e sulla nozione di persona che si concepisce e da cui si intende partire: l’educazione è, per Newman, un coltivare l’intelletto e il cuore dell’allievo⁴, prepararlo in vista del mondo in cui si troverà a vivere⁵; educare è un allargamento dello spirito che permette allo studente di acquistare una visione più chiara della realtà, di saper esercitare la propria facoltà di giudizio e di conseguire una serenità intellettuale⁶.

Newman non intende, però, preparare eruditi che accumulino conoscenze, ma soggetti che siano in grado di “padroneggiare” il sapere, di porsi in modo nuovo di fronte ai problemi per comprenderli e risolverli, senza ricevere “ricette” pronte all’uso. Tutto questo naturalmente avviene all’interno di un sistema educativo: in uno degli articoli scritti negli anni di Dublino, Newman introduce la questione del rapporto tra *influenza e sistema* nell’educazione⁷.

Il sistema educativo, infatti, è costituito secondo Newman da un lato da un principio di autorità, da una regola che conferisce stabilità e durata, e dall’altro dal principio d’influenza, e questo è compito del maestro⁸ (dell’insegnante) che esercita un ascendente importantissimo nella vita di ogni studente.

mente apparso nel 1854 nelle colonne della “Catholic University Gazette” di Dublino, venne poi pubblicato in *Historical Sketches*, vol. 3, Longman Green and Co., London 1909. In uno scritto del 1841 poi pubblicato sul “Times”, Newman anticipa alcuni dei temi centrali che poi confluiranno nei suoi scritti sull’educazione, si veda J. H. Newman, *The Tamworth Reading Room* (1841), Basil Montagu Pickering, London 1872.

³. Questi articoli verranno poi pubblicati negli *Historical Sketches vol.3 The Rise and Progress of a University*. Nel più noto *The idea of a University* invece confluiscono due scritti: *The Scope and nature of University education* (1852), riflessione sull’educazione liberale in un contesto cristiano in nove discorsi pronunciati da Newman a Dublino, e *Lectures and Essays on University Subjects* (1858), in cui Newman applica le idee sviluppate in *Scope and Nature of University Education*, lezioni e saggi indirizzati ai membri dell’Università cattolica. Cfr. J. H. Newman, *The Idea of a University* (1852; 1858), Longmans Green, London 1907.

⁴. Newman, *The Tamworth Reading Room* (1841), p. 255.

⁵. Newman, *L’idea di Università*, p. 461.

⁶. «Allargamento dello spirito grazie al quale si acquista una facoltà di giudizio, chiarezza di visione, sagacia, sapienza, ampiezza filosofica della mente e auto-controllo e serenità intellettuali». Newman, *L’idea di Università*, pp. 311 e 313.

⁷. J. Honorè, *Gli aforismi di Newman*, LEV 2010, p. 58.

⁸. Ivi, pp. 60 e ss.

Newman è stato per alcuni anni *tutor* presso l'Oriel College di Oxford, e unisce quindi la sua riflessione teorica a quanto ha appreso dalla pratica: il maestro può anche fare a meno del *sistema*, ma un sistema educativo non può in alcun modo fare a meno dell'*influenza* personale del maestro. È l'influenza personale degli insegnanti ad evitare che la scuola e l'università si trasformino in un «arctic winter», un inverno artico; influenza che è legata alla presenza, al carattere, alla persona dell'insegnante, alla sua capacità di attenzione allo sviluppo organico ed integrale dello studente a lui affidato.

«L'influenza personale dell'insegnante è capace in parte di poter fare a meno di un sistema accademico, ma il sistema non può fare a meno in nessun modo dell'influenza personale. Con l'influenza c'è la vita; senza di essa non ce n'è. Se l'influenza non occupa la posizione che è la sua, il sistema non ha più modo di esercitare le sue funzioni e finirà con l'andare storto in modo pericoloso. Senza l'influenza personale degli insegnanti sugli allievi, un sistema accademico è un inverno artico. Produrrà un ghiacciaio, una cosa pietrificata, una Università di metallo e nient'altro»⁹.

Newman, con toni piuttosto decisi, critica il *sistema* che aveva conosciuto ad Oxford, dove il legame con gli studenti era limitato alla routine dell'organizzazione, ma dove l'autorevolezza era sostituita dall'autorità e la barriera insormontabile tra studenti ed allievi impediva un reale dispiegarsi dell'influenza, così come egli la intende. Per Newman l'influenza dell'insegnante ha un ruolo rilevante nello sviluppo dello spirito creativo e morale dell'allievo: egli non ritiene sufficiente una mera attenzione allo sviluppo cognitivo, perché negli anni della formazione lo spirito del giovane deve esser stimolato alla più grande apertura morale e anche religiosa. Molti degli studenti affidati alle sue cure negli anni di Oxford, ricorderanno con gratitudine la sua influenza ed il suo esempio. Naturalmente il *sistema* educativo è necessario, ma deve essere organizzato in modo da permettere la fioritura integrale dell'umano e non limitarsi ad un contenitore di regole e trasmissione di contenuti disciplinari.

⁹ Newman, *L'Idea di Università*, p.1109; cfr. Honoré, *Aforismi di Newman*, p. 61.

2 | LA CRISI DELL'ADOLESCENTE SECONDO LONERGAN: «THE BEING OF THE SUBJECT IS BECOMING. ONE BECOMES ONESELF»

Negli anni che trascorse a Heythrop (1926-30) nei pressi di Oxford, Bernard Lonergan¹⁰ entrò in contatto con il pensiero di Newman, anche se, come afferma Gallagher, il termine “influenza” non è il più corretto per definire l’impatto che Newman ebbe su Lonergan¹¹.

Il termine usato da Gallagher per indicare quella che comunemente si definirebbe un’“influenza” è *affinities*, in quanto non solo Lonergan lesse e studiò l’opera di Newman, ma in seguito sviluppò creativamente queste “affinità” in molteplici e nuove direzioni, re-interpretando ciò che aveva assimilato, e questo vale anche per la riflessione sull’educazione.

Richard Liddy, allievo di Lonergan presso l’Università Gregoriana e studioso di Newman, così si esprime in proposito:

«Newman non è citato molto negli ultimi scritti di Lonergan. Sembra piuttosto il metodo di Newman ad essere importante: il focus sul concreto, sull’interiorità, sui fatti della coscienza, come fatti di importanza primaria, come distinti da ciò che i filosofi o gli scienziati “affermano” a proposito della conoscenza. Questo principio divenne negli scritti di Lonergan la nozione di auto-appropriazione. È sulla base della nostra conoscenza e appropriazione dei nostri processi mentali che possiamo arrivare ad esprimere con precisione chi siamo come esseri umani»¹².

Il cammino dell’educazione prevede infatti, secondo Lonergan, l’auto-appropriazione da parte del soggetto della propria dinamica coscienziale, in modo che

¹⁰ Bernard Lonergan (1904-84), gesuita canadese, visse, studio e insegnò in Canada (Regis College), Inghilterra (Oxford), Italia (Università Gregoriana, Roma) e Stati Uniti (Boston College).

¹¹ M. P. Gallagher, *Lonergan’s Newman: Appropriated Affinities*, in “Gregorianum”, 85, 4, 2004, pp. 735-756, p. 755. «Many years later, on the closing page of his philosophical masterwork, *Insight*, Lonergan remarked that he had spent many years reaching up to the mind of Aquinas, only to discover that the long process of that research had changed him, and that such a transformation of horizon was the essential fruit. On the road to this intellectual conversion Newman had been his first mentor»; p. 736.

¹² «Newman is not cited a great deal in Lonergan’s later writings. It is rather, it seems, Newman’s method that is important: the focus on the concrete, the interior, the facts of consciousness, as of primary importance, as distinct from what philosophers or scientists “say” about knowledge. This principle became in Lonergan’s writings the notion of self-appropriation. It is on the basis of our knowledge and appropriation of our mental processes that we can come to express with accuracy who we are as human beings». R. Liddy sj, *Transforming Light. Intellectual conversion in the early Lonergan*, Bernard J. Lonergan Institute – Seton Hall University, South Orange (USA) 2008, pp. 38-39. (Traduzione mia).

– come afferma Liddy – il soggetto stesso possa esprimere la propria identità. Tale cammino non è però privo di ostacoli: nella quarta lezione sull’Educazione (Cincinnati, 6 agosto 1959), Lonergan parla di una crisi intellettuale dell’adolescente, il quale fa esperienza di un tempo di ribellione contro l’autorità e lotta interiormente per trovare il suo spazio e realizzare se stesso. Se questo tempo di ribellione non è superato in modo positivo, esso potrà avere un impatto negativo sul soggetto una volta divenuto adulto. Chi è il soggetto secondo Lonergan? Egli afferma:

«Chi è un uomo? Chi deve essere un uomo? La risposta è “io”, “noi”. Questo uso della prima persona suppone la coscienza. Colui che deve essere un uomo non è propriamente qualche caso di animale razionale; è uno che è sveglio. Inoltre, nella misura in cui è occupato ad essere un uomo, egli è consapevole di un successo potenziale o di uno smacco potenziale, ed è consapevole della propria libertà e responsabilità»¹³.

Il soggetto pertanto è, ed è consapevole di esserci, consapevole dei potenziali trionfi e fallimenti nella propria vita, della libertà e responsabilità che la caratterizzano¹⁴.

Inoltre, Lonergan afferma che la definizione di “zoon logikon, animal rationale”¹⁵ non è più sufficiente per descrivere il soggetto che si sviluppa.

«Se voi considerate l’uomo come un animale razionale, dove la parola “razionale” è intesa in modo potenziale, allora non c’è alcuno sviluppo; è eternamente vero che ogni uomo -non importa cosa faccia, quanto sia intelligente o stupido, saggio o sciocco, santo o peccatore- è un animale razionale in quel senso. Ma c’è un altro senso, quello di essere attualmente razionale (per davvero), che comporta le implicazioni enfatizzate del gruppo di filosofi contemporanei conosciuti come esistenzialisti»¹⁶.

¹³ B. Lonergan, *Sull’Educazione, Le Lezioni di Cincinnati del 1959 sulla «Filosofia dell’Educazione»*, a cura di N. Spaccapelo e S. Muratore, OBL 10, Città Nuova, Roma 1999, p. 128.

¹⁴ «It is substance and subject: our opaque being that rises to consciousness and our conscious being by which we save or damn our souls. That conscious being is not an object, not part of the spectacle we contemplate, but the presence to himself of the spectator, the contemplator. It is not an object of introspection, but the prior presence that makes introspection possible. It is conscious, but that does not mean that properly it is known; it will be known only if we introspect, understand, reflect, and judge. It is one thing to feel blue and another to advert to the fact that you are feeling blue. It is one thing to be in love and another to discover that what has happened to you is that you have fallen in love. Being oneself is prior to knowing oneself. St. Ignatius said that love shows itself more in deeds than in words; but being in love is neither deeds nor words; it is the prior conscious reality that words and, more securely, deeds reveal». B. Lonergan, *Existenz and Aggiornamento* (1964), in *Collection*, CWL 4, F. E. Crowe, R. M. Doran (eds.), University of Toronto Press, Toronto 1988, pp. 222-231., pp. 248-249.

¹⁵ Lonergan, *Sull’Educazione*, p. 126.

¹⁶ Ivi, p. 127.

La natura del soggetto è quella di un essere intelligente, razionale, libero e responsabile¹⁷, che non rimane uguale a se stesso/a, ma si sviluppa e ciò che egli/ella è nel presente non è necessariamente ciò che deve diventare/diventerà. Lo sviluppo chiaramente avviene nel tempo ed è legato all'uso della libertà e alle scelte che il soggetto compie¹⁸. Così Lonergan considera questo «being actually rational» (essere attualmente razionale) come un soggetto coinvolto dalla vita, tra gioie e dolori, libertà e limitazioni: il soggetto non va inteso come una astrazione ma nella concretezza della sua esistenza, dove vuole diventare se stesso; a questo proposito in una conferenza del 1964 Lonergan afferma: «And the being of the subject is becoming. One becomes oneself»¹⁹.

Inoltre, in una lezione nell'estate del 1957 al Boston College, due anni prima delle lezioni a Cincinnati, Lonergan affermava:

«Il Sè è l'irriducibile elemento individuale da dove scaturiscono le scelte della persona risolta (ferma, decisa) e le fluttuazioni o le dimenticanze della persona non risolta. Ciò che scaturisce dalla fonte è libero e di questo uno è responsabile. Ciò che risulta da quella fonte non è solo la sequenza delle azioni ma anche il carattere dell'uomo»²⁰.

Questo passaggio è molto interessante in relazione al soggetto che si sviluppa e in particolare all'esempio che ho ripreso dell'adolescente in crisi. Immaginiamo un ragazzo/ragazza molto giovane, che si interroga sul proprio Sé prima ancora che sul proprio futuro; lei/lui vuole essere la sorgente, la fonte dalla quale scaturiscano le scelte per la propria vita quotidiana. Questa giovane vuole costruire il suo proprio mondo che, come Lonergan afferma, «è la parte dell'universo determinato dall'orizzonte del mio interesse»²¹ e questo si interseca con la fase di profondo sviluppo che l'adolescente vive in questo tempo.

Lo sviluppo del soggetto di cui parla Lonergan non riguarda solo un cambiamento di orizzonte²², come quello di un marinaio che viaggia per tutto il mondo

¹⁷. Ivi, p. 125.

¹⁸. Ivi, p. 126.

¹⁹. Lonergan, *Existenz and Aggiornamento*, p. 223.

²⁰. «The oneself is the irreducibly individual element whence spring the choices of the decisive person and the drifting or forgetting of the indecisive person. What springs from the source is free; for it one is responsible. What results from that source is not only the sequence of activities but also the character of the man». B. Lonergan, *On Being Oneself*, in P.J. McShane (ed.), *Phenomenology and Logic: The Boston College Lectures on Mathematical Logic and Existentialism*, (CWL 18), Toronto, University of Toronto Press 2001, pp. 234-246, p. 240 (traduzione mia).

²¹. Lonergan, *Sull'Educazione*, p. 134.

²². Ivi, p. 142.

ma rischia che il suo viaggiare rimanga solo un ampliamento dell'orizzonte materiale²³, in quanto lo sviluppo «dipende ed è misurato» non dagli oggetti esterni (quanti paesi ho visitato, quanti lavori ho cambiato), ma dall'organizzazione delle mie operazioni, «dal loro risultato, dalle loro implicazioni, dall'orientamento della propria vita, del proprio interesse»²⁴.

Il soggetto per Lonergan è una «roccia sulla quale è possibile costruire»²⁵: «la roccia è il soggetto nella sua attenzione, intelligenza, ragionevolezza, responsabilità cosce, ma non ancora oggettivate»²⁶.

Se quindi lo sviluppo deriva non da un semplice cambiamento, ma dal modo in cui il soggetto organizza le operazioni (legate al suo essere attento, intelligente, ragionevole e responsabile) e da come questo influisca sull'orientamento della vita e sul proprio interesse, la domanda da porsi è la seguente: Quale è l'interesse che muove il nostro adolescente?²⁷ Egli/ella vuole in qualche modo superare le regole ricevute nell'infanzia (quando si forma il super-io) e lo manifesta in questa crisi intellettuale:

«E la crisi intellettuale dell'adolescenza è il periodo in cui gli adolescenti rifiutano l'insieme di precetti e di valutazioni che gli erano stati imposti dall'esterno con i precetti del tempo in cui non erano in grado di pensare da se stessi. Essi attraversano un periodo di disorientamento dovuto a quel rifiuto e ai bisogni che hanno nel periodo in cui cominciano a ricostruire da se stessi i precetti, le valutazioni, gli ideali che essi accettano davvero e che sono i loro. Essi diventano se stessi»²⁸.

Ci sono tre aspetti da considerare in questa crisi: primo, il soggetto rigetta tutti i precetti e le regole che ha ricevuto dall'esterno; secondo, allo stesso tempo, esperisce un periodo di disorientamento: rigetta ciò che considera “vecchio”, ma non sa ancora quello che sarà il suo proprio “nuovo”, poiché vive questo tempo di transizione; terzo, inizia un percorso personale di ricostruzione di ideali, regole,

²³ Ivi, 143. Qui Lonergan fa riferimento alle parole di Newman in *L'Idea di Università* (cfr. pp. 135-136).

²⁴ Lonergan, *Il Metodo in Teologia*, p. 143.

²⁵ Cfr. ivi, p. 46 ss.

²⁶ Ivi, p. 51.

²⁷ Lonergan, *Sull'Educazione*, p. 143; «Esso trova questa integrazione superiore lavorando non alla periferia ma alla radice, alla Sorge, all'interesse, ed effettuando lo spostamento dall'interesse che è troppo umano all'aspirazione spirituale dell'uomo che ha la sua fondamentale e prima manifestazione nel desiderio puro di conoscere che fonda il tipo intellettuale di esperienza e stabilisce le norme della propria moralità».

²⁸ Ivi, p. 155.

valutazioni che può realmente accettare come suoi. È attraverso questo lungo percorso che il soggetto diventa se stesso.

In *Existenz and Aggiornamento*, Lonergan afferma:

«C'è un passaggio critico nella crescente autonomia del soggetto. Tale punto critico è raggiunto quando il soggetto scopre per se stesso che dipende da lui stesso decidere cosa fare di sé. Ad un primo sguardo, fare per se stessi, decidere per se stessi, scoprire per se stessi significa/è essere occupati con gli oggetti. Ma riflettendoci, si coglie che azioni, decisioni, scoperte riguardano il soggetto più profondamente di quanto accada con gli oggetti di cui si occupano. Essi si accumulano come disposizioni o abiti del soggetto; lo determinano; fanno di lui ciò che egli è e ciò che deve essere»²⁹.

In questo quadro di progressiva conquista dell'autonomia da parte del soggetto adolescente, egli/ella deve superare la crisi intellettuale che caratterizza questa fase e avviarsi sulla strada che lo porterà a diventare un soggetto autentico. L'educazione, secondo Lonergan, assume quindi un ruolo centrale perché deve preparare il soggetto non solo (o non tanto) a superare questo periodo di ribellione durante l'adolescenza, ma deve accompagnarlo, guidarlo nell'attraversare questo tempo di ricostruzione nel quale diventa "padrone di se stesso"³⁰. Per diventare se stesso deve innanzitutto iniziare ad agire come un soggetto autonomo, senza gettare tutto ciò che gli è stato dato/che ha ricevuto nell'infanzia³¹.

L'educazione deve provvedere il soggetto di quei mezzi e di quella preparazione che gli permettano di realizzare "l'impresa di diventar se stessi, in quell'auto-affermazione che avviene durante l'adolescenza"³², e questo diventa possibile secondo Lonergan attraverso una educazione che deve essere un allargamento di orizzonte verso una apprensione del bene in tutte le sue dimensioni.

²⁹ «[t]here is a critical point in the increasing autonomy of the subject. It is reached when the subject finds out for himself that it is up to himself to decide what he is to make of himself. At first sight doing for oneself, deciding for oneself, finding out for oneself are busy with objects. But on reflection, it appears that deeds, decisions, discoveries affect the subject more deeply than they affect the objects with which they are concerned. They accumulate as dispositions and habits of the subject; they determine him; they make him what he is and what he is to be». Lonergan, *Existenz and Aggiornamento*, p. 224 (traduzione mia).

³⁰ Lonergan, *Sull'Educazione*, p. 155.

³¹ «L'educazione li deve preparare ad attraversare questo periodo nel quale diventano padroni di se stessi. Essi non buttano via tutto quello che hanno ricevuto nella fanciullezza, però, se devono essere se stessi, non è possibile che le loro azioni siano semplicemente il prodotto delle tendenze e delle immagini spontanee che erano state necessarie per tenerli sotto controllo durante la fanciullezza. Essi devono passare ad una loro qualche autonomia, e in effetti lo fanno». Ibidem.

³² Ivi, 155.

«Ma quanto più la loro educazione sarà stata un allargamento di orizzonte verso un'apprensione reale del bene umano in tutte le sue dimensioni, tanto meglio essi si troveranno preparati»³³.

Ritengo, con Lonergan, che l'educazione vada intesa come una attenzione al soggetto che si sviluppa e debba tendere alla formazione integrale del soggetto, che deve diventare un soggetto autentico, perché solo così egli/ella potrà raggiungere quella che Newman definiva «la pienezza del nostro originale destino»³⁴.

È all'interno di questa cornice che va affrontata la crisi intellettuale degli adolescenti: come si è detto, è in questo periodo delle loro vite che essi vogliono scoprire, ricorda Lonergan «che c'è il mondo e che all'interno di esso c'è qualcosa da fare per me»³⁵. Superare questa crisi intellettuale è necessario e possibile, e questo avviene senza rinnegare completamente la tradizione in cui si è cresciuti, i valori ricevuti, sapendo riconoscere in ciò che si è ricevuto una percentuale di bene da far propria, da ri-valutare, nel senso del dare a questi valori, a questa tradizione, a questa storia, un nuovo (e proprio/personale) significato.

3 | INSEGNARE AL TEMPO DEL COVID-19: ESPERIENZA E RIFLESSIONI

Alla luce del pensiero di Newman e Lonergan intendo a questo punto presentare alcune riflessioni sull'insegnamento al tempo della pandemia di Covid-19 e su come l'utilizzo della tecnologia lo abbia cambiato (ma forse non nella sua essenza costitutiva). La mia esperienza si riferisce sia al periodo di *lockdown* della primavera 2020, e quindi alla prima fase di didattica a distanza (DAD), che all'anno scolastico successivo, che ha visto la didattica divisa tra periodi in presenza e lunghe settimane di didattica digitale integrata (DDI). In entrambi i casi l'età dei miei studenti varia, ma la maggior parte di essi si stava preparando ad affrontare gli esami di Stato, e quindi mi riferisco ad adolescenti di età compresa tra i 17 e i 19 anni. In generale sia il *lockdown* con la DAD e l'isolamento forzato, e la combinazione di didattica in presenza e DDI hanno enfatizzato situazioni di disagio, crisi interiori e intellettuali, legate anche alle questioni della scelta del percorso formativo post-scolastico.

33. Ibidem.

34. «Fullness of our original destiny». Cfr. J.H.Newman, *An Essay in aid of a Grammar of Assent* (1870), Longmans Green, London 1903, p. 348; tr. it. *La Grammatica dell'assenso*, 1980; con testo inglese a fronte in *Scritti filosofici*, a cura di M. Marchetto, Bompiani, Milano 2005.

35. Lonergan, *Sull'Educazione*, p. 160.

La crisi intellettuale dell'adolescente che descrive Lonergan è emersa con prepotenza, anche se non in tutti, e non in tutti allo stesso modo. Lo stravolgimento della didattica (utilizzo di piattaforme dedicate, implementazione di modalità "altre" sia nella fruizione delle lezioni che nelle modalità di apprendimento) e la necessità di rispettare le restrizioni (spostamenti, incontri, sport) ha messo alla prova la capacità anche dei miei studenti di gestire emozioni contrastanti sul lungo periodo; in particolare gli studenti oppositivi hanno faticato molto per adattarsi alle nuove condizioni. Al tempo stesso, accanto all'insofferenza, c'è stata anche molta preoccupazione, angoscia di morte, paura per il presente. Molti genitori hanno continuato a lavorare (e magari senza rientrare a casa per paura di contagiare i familiari); alcuni studenti non solo hanno condiviso spazi e strumenti tecnologici con fratelli e sorelle, ma magari se ne sono presi cura, in assenza dei genitori; purtroppo, alcuni miei studenti hanno fatto esperienza del lutto.

Per quanto riguarda l'aspetto più strettamente didattico, in base alla mia esperienza posso affermare che l'utilizzo di piattaforme efficaci e ben strutturate ha permesso, nel corso dei mesi, di imparare ad usare la tecnologia senza subirla, anche se è stato necessario un ri-adattamento di ogni parte della lezione, una maggiore flessibilità nella gestione degli orari, ma soprattutto un ri-pensamento della pratica didattica, dei suoi fini pedagogici prima ancora che dei suoi mezzi. Una domanda per me fondamentale è stata: che cos'è essenziale ora, per questi studenti? La revisione delle programmazioni, le modalità di trasmissione dei contenuti e l'attivazione delle competenze non andavano scelte e attuate pensando ad un teorico gruppo di studenti, ma pensando a quei ragazzi e ragazze che conoscevo bene e che dovevo guidare attraverso un tempo complesso.

Soprattutto nella prima fase di DAD (*lockdown* 2020) la dinamica di classe ovviamente si è modificata, l'aula virtuale può affiancarsi ma non può sostituire la relazione educativa in presenza. Tuttavia, soprattutto nelle prime settimane, i miei studenti hanno testimoniato l'importanza delle lezioni *online*, del mantenere viva la scuola attraverso l'aula virtuale, che è stata vissuta inizialmente come un modo di restare uniti, connessi, impegnati, e anche di vedersi, di sperimentare un po' di normalità in una quotidianità che la pandemia aveva stravolto. Sono emersi con chiarezza i loro bisogni: accoglienza, ascolto, fiducia; ricevere indicazioni molto precise per i lavori da fare; la maggiore flessibilità possibile anche da parte degli insegnanti.

Rispondere a tali bisogni attraverso l'aula virtuale è stata una sfida non solo didattica ma anche pedagogica e filosofica, resa meno complessa dal buon clima di classe, che ha permesso percorsi di apprendimento significativi. Ispirata in particolare dalla riflessione educativa di Newman e Lonergan ho mostrato fiducia nei

confronti del senso di responsabilità dei miei studenti, e dando spazio alle loro domande, ho soprattutto lavorato per competenze.

4 | L'APPRENDIMENTO ONLINE AL TEMPO DELLA PANDEMIA DI COVID-19

Accanto alla presenza e all'influenza dell'insegnante nei confronti di ogni singolo studente/studentessa di cui parla Newman nei suoi scritti, all'attenzione e alla cura per l'adolescente che vive il momento di crisi intellettuale descritto da Lonergan si sono affiancate due diverse necessità legate alla situazione pandemica. Durante la primavera 2020 la DAD ha stravolto la pratica didattica e ha richiesto, da parte dei docenti, l'acquisizione o il rinforzo di diverse competenze tecnologiche; nel successivo anno scolastico è stato invece necessario agire con grande flessibilità organizzativa e pedagogica, modificando le programmazioni sulla base degli scenari in continuo mutamento. In entrambi i casi la tecnologia ha ricoperto un ruolo fondamentale, da mezzo occasionale a mezzo necessario per continuare il cammino di apprendimento.

Come educare *online*? Come costruire una comunità che impara *online*? È necessario, a questo punto, ripensare l'educare? Queste sono delle questioni ineludibili, che ciascun insegnante si è posto e a cui in qualche modo ha cercato di rispondere.

Giuseppe Tognon propone una sorta di viaggio nella storia della filosofia problematizzando l'evoluzione dei concetti di Paideia, Bestimmung, Bildung³⁶, e ricorda come nel mondo greco la paideia fosse “la tensione per stare saldi nel proprio mondo”, come

«un sapere progressivo che, una volta appresi alcuni principi generali si applicava a tutta l'esperienza personale, ma non era un'impresa solitaria perché racchiudeva in sé anche l'esperienza collettiva di una cultura che sapeva elaborare un discorso sulla realtà per gradi»³⁷.

Ecco la prima sfida: come guidare gli studenti a rielaborare filosoficamente l'esperienza collettiva della pandemia attraverso l'aula virtuale? Come far sorgere in loro non solo domande ma anche ipotesi di ricerca e magari anche qualche risposta? Come non ridurre le lezioni online a momenti di annoiata passività, riuscendo invece ad appassionarli al loro stesso percorso di formazione, permettendo

³⁶ G. Tognon, *Est-etica. Filosofia dell'educare*, Editrice La Scuola, Brescia 2014, pp. 147-173.

³⁷ Ivi, p. 156.

loro una appropriazione della loro stessa esperienza, di processi di apprendimento significativo?

Come afferma Pierpaolo Triani, «il senso autentico dell'educare comporta un rapporto di carattere collaborativo»³⁸, che «implica per gli insegnanti l'assunzione di uno stile che, lontano dal carattere di chiusura proprio dell'autoritarismo e del lassismo, intende entrare in relazione con l'altro per farsi promotore di sviluppo»³⁹.

Ciascun insegnante, ciascun Consiglio di Classe, ciascun Istituto ha trovato modalità organizzative e proposte applicative, attraverso riflessioni condivise, creatività e pratiche collaborative. La centralità del soggetto che viene educato è risultata sempre più evidente e la tecnologia ha permesso nuove sperimentazioni: maggiore spazio a *flipped classroom*, *role play*, gruppi esperti, lezione segmentata. La tecnologia si è rivelata quindi un "facilitatore" di pratiche didattiche coinvolgenti, che quasi porterebbero a credere che, in fondo, la lezione in presenza non sia fondamentale in senso assoluto.

L'anno scolastico 2020/21 ha invece rovesciato la prospettiva: la modalità "mista" di DDI e lezioni in presenza ha reso necessario un ulteriore cambio di passo nella didattica, ma ha facilitato il mantenimento o la ri-costruzione (nel caso delle classi prime per esempio) della comunità che apprende. Come afferma Triani, in riferimento a Lonergan:

«Ciò che rende un gruppo di persone, più o meno ampio, una comunità non è soltanto il grado di legame affettivo che fa da collante e il patrimonio di valori comuni; gioca invece un ruolo fondamentale la condivisione esperienziale e culturale dei significati»⁴⁰.

E ancora:

«Non è la condivisione di esperienze a costruire la comunità, ma la condivisione dei significati che si attribuiscono a tali esperienze, significati che si costruiscono e diventano patrimonio comune»⁴¹.

Il significato comune, continua Triani, «permette a un gruppo di individui di costituirsi come comunità, si forma attraverso un processo cumulativo di "comunicazione, di persone, che arrivano a condividere gli stessi significati, consoci-

³⁸. P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholé Morcelliana, Brescia 2018, p. 155.

³⁹. Ivi, p. 156.

⁴⁰. Ivi, p. 61.

⁴¹. Ivi, p. 62.

tivi, costitutivi ed effettivi”⁴². Il rischio però è che questa comunità si distrugga, vivendo una dialettica continua tra “ampliamento e restringimento dei propri confini”. Come aumentare la “coesione interna” di una comunità scolastica che si trova a vivere il cammino educativo metà in presenza e metà online, a distanza?⁴³

Prima di tutto è necessario, ricorda Triani, non «far esaurire la fonte da cui la collaborazione nasce, ossia l’incontro tra persone nello svolgersi ordinario della vita dove si può sperimentare, nell’informalità, la forze umanizzante dell’ascolto, dell’attenzione, della premura; la fatica e la ricchezza del fare insieme; dove si vanno mescolando continuamente le bellezze e le tragedie dell’interazione umana»⁴⁴. Questo vale innanzitutto per la comunità insegnante, ma ritengo che sia una riflessione applicabile anche alla comunità “classe” intesa come gruppo di studenti e studentesse, soprattutto per la questione posta: maggiore è l’autenticità dell’incontro, la crescita nel rispetto e nell’ascolto, nella prossimità e nella collaborazione – gruppi esperti, dibattiti, costruzione collaborativa di mappe concettuali... –, maggiore sarà la coesione della classe non solo come comunità che apprende contenuti ed esercita competenze, ma come comunità umana di futuri cittadine e cittadini del nostro Paese.

5 | RIFLESSIONI CONCLUSIVE E NUOVI POSSIBILI SCENARI

L'utilizzo delle piattaforme come sostitutivi della lezione in aula ha presentato naturalmente anche molte criticità, più volte evidenziate nel corso dell'ultimo anno, come la carenza di strumenti tecnologici e l'inadeguatezza del segnale di connessione alla rete internet che impediscono a tanti studenti di frequentare le lezioni regolarmente. A queste questioni di ordine pratico però si affiancano altre, legate alla necessità di cui si è detto di ripensare l'educare al tempo della crisi: nell'aula virtuale l'insegnante non ha il controllo visivo sui suoi studenti, non può verificare la veridicità di quanto affermano, non può intervenire in caso di (presunte) difficoltà di connessione. Tuttavia, se nel primo *lockdown* della primavera 2020 il sentimento più diffuso tra gli insegnanti era il senso di impotenza di fronte ad una situazione molto complessa e dal prosieguo incerto e fosco, nei mesi scorsi molto è cambiato. In base alla mia esperienza mi sento di affermare che laddove è stato favorito e nutrito il senso di responsabilità degli alunni, la maggior

⁴² Ibidem; cfr. Lonergan, *Il Metodo in Teologia*, p. 386.

⁴³ Ivi, p. 63.

⁴⁴ Ivi, p. 115.

parte delle volte la fiducia è stata ampiamente ripagata: gli studenti che hanno vissuto con estrema sofferenza e angoscia il *lockdown* 2020 hanno compreso il ruolo centrale che l'esperienza della scuola in presenza gioca nel loro cammino di formazione e di crescita anche nella socialità dell'esperienza comunitaria. La DDI è tollerata come male necessario senza più diventare solo via di fuga dalla "noia" dell'apprendimento. Gli studenti stessi riconoscono di aver migliorato le competenze tecnologiche (talvolta andando anche in supporto dei docenti) e di essere più flessibili nell'organizzazione generale del loro tempo. Ritengo che gli studenti e le studentesse abbiano capito in questo ultimo anno di pandemia che da parte dei loro insegnanti vi è una dedizione non solo professionale (e quindi intellettuale) ma anche antropologica (e quindi personale) nei confronti dei soggetti a loro affidati, che vengono accompagnati, come direbbe Lonergan nel cammino «dell'impresa di diventar se stessi».

Educare al tempo della pandemia è, a mio avviso, una possibilità unica di sperimentare, anche attraverso l'uso della tecnologia, nuove pratiche didattiche, ma soprattutto è stata finora una occasione di riflessione sul senso dell'educare in tempo di crisi. Il ruolo e la presenza dell'insegnante, la cura per il soggetto che si sviluppa, l'essenzialità nel comunicare gli snodi principali delle discipline, la necessità di un metodo rigoroso accanto alla flessibilità negli orari, la sinergia educativa con i colleghi come presenza di un comune sguardo pedagogico. Tutti questi elementi insieme (e molti altri) generano un sistema educativo che non è, come temeva Newman "un inverno artico" ma sempre più un luogo ove la conoscenza, come scrive Pavel Florenskij, diventa «una linea ausiliare del nostro rapporto vitale con il mondo, del nostro contatto con il mondo»⁴⁵ perché ogni lezione diventa sempre più «una sorta di conversazione tra persone spiritualmente prossime»⁴⁶, lezione che deve «addestrare al lavoro, creare il gusto della scientificità, dare l'innescò, il lievito all'attività intellettuale»⁴⁷, che deve stimolare gli ascoltatori a «cercare e vedere l'originale»⁴⁸, nello sviluppo di un pensiero autonomo, capace di affrontare anche le sfide del tempo che verrà.

⁴⁵ P. Florenskij, *Non dimenticatemi. Dal gulag staliniano le lettere alla moglie e ai figli del grande matematico, filosofo e sacerdote russo*, a cura di N. Valentini e L. Zak, A. Mondadori, Milano 2000, p. 325.

⁴⁶ P. Florenskij, *Lezione e Lectio*, in "La Nuova Europa", 2, 2010, pp. 17-23, p. 18.

⁴⁷ Ivi, p. 21.

⁴⁸ Ivi, p. 22.