

Apologia della lezione frontale. Breve storia di un fraintendimento da Pitagora a tik-tok

Michele Lucivero, Andrea Petracca

Abstract

This defense of the frontal lesson aims to recover dignity and value to a teaching practice discredited by the growing digitalization that has affected the world of Education. The frontal lesson still represents, in the proximity in which it occurs, the key to develop within the school community discourses and practices that, on the basis of a constructivist conception of knowledge, orient students to an inclusive, civil, democratic cultural dimension. The lesson represents an ideal place in which it is still possible to co-construct a resistant knowledge capable of opposing the dominant efficiency system, based on competition and performance, with the recovery of a solidarity, dialoguing and dialectical dimension of existence.

Parole chiave

Lezione frontale, maestro/a, social network, dialogo, prossimità.

Keywords

Frontal lesson, schoolmaster/schoolmistress, social network, dialogue, proximity

Introduzione: inseguendo il *Bianconiglio*...

Com'è possibile che tutto ciò che esiste
debba esistere in un solo modo? (...)

No - grida il Maestro e batte tutti i piedi di cui dispone.¹

W. Szyborska, *La gioia di scrivere*.

Da diversi anni ormai si assiste, nell'ambito delle iniziative di formazione sulla didattica generale e sull'efficacia delle strategie pedagogico-educative nelle scuole, portate avanti perlopiù da esperti accademici, ma anche da insegnanti in preda ad una immotivata urgenza di innovazione didattica, ad un attacco esplicito e dichiarato alla cosiddetta "lezione frontale", considerata un residuo del passato. Il *vulnus* piuttosto diffuso ultimamente da questi innovatori *à la page* è che quella lezione frontale sia il frutto di un atteggiamento, di un *habitus*, di una modalità di intendere il rapporto docente-discente completamente superato da una epocale rivoluzione antropologica, tecnologica nella fattispecie, tale da rendere assolutamente inefficace tanto quella modalità trasmissiva atavica, chiamata "lezione", quanto la specifica modulazione dello spazio nella quale avviene, cioè lo "stare di fronte".

¹ Szyborska 2009, p. 311.

Per giustificare ciò che appariva già ingiustificabile in quel momento alla maggior parte degli addetti ai lavori, e che dopo si è rivelata una clamorosa forzatura, durante il periodo del Covid si è data la stura ad una nuova modalità didattica che voleva essere *alternativa* e *innovativa*. In realtà, quella andata in scena, cioè la *Didattica a Distanza* (DaD) non era affatto il nuovo, ma era una modalità già attuata e abbondantemente abusata dalle varie piattaforme, cioè quelle adottate dai diplomifici e dalle università *online*, che già erogavano, ed erogano ancora oggi con maggiore legittimazione pedagogica e didattica rispetto a prima, corsi per “adempiere” incombenze burocratiche, per “recuperare” anni scolastici o per “acquistare” un titolo di studio.

Ecco, noi allora, ma pure subito dopo, non avevamo mancato di chiederci, anche tra le pagine di questa Rivista,² se la scuola fosse in quel frangente, nel generale tripudio e nell’ubriacatura digitale collettiva, ancora lì per “adempiere”, per esercitare una funzione surrogatoria e succedanea rispetto alla sua missione primaria oppure rimanesse ancora più pervicacemente di prima una istituzione nata per mettere in atto una funzione altamente “educativa”, che si svolge necessariamente in prossimità, stando alla larga da quelle *solitudini prossemiche* che avevano lacerato il tessuto sociale e civile in quei terribili mesi.

Poi, in qualche modo, si è cominciato a riflettere meglio sul significato e sull’apporto della tecnologia informatica nella didattica, soprattutto nell’insegnamento di discipline come la *filosofia* e le *scienze umane* in generale, nonché sui danni che l’esposizione al digitale potesse avere sulle giovani menti in formazione e si è giunti alla conclusione, ribadita in maniera apodittica a più riprese anche dal Ministero dell’Istruzione e del Merito, che se ne può fare anche a meno.³ Ma, nonostante ciò, la vulgata corrente, condizionata mediaticamente, e non può essere diversamente, dalla propaganda posta in essere della tecnologia informatica, rimane fortemente scollegata dalle evidenze emergenti nelle pratiche degli operatori della scuola e dalle ricerche di settore.

Così, spinto innanzi dalle logiche imposte dal PNRR e sotto il martellante richiamo dell’imperativo della digitalizzazione e della rincorsa all’accettazione supina del paradigma delle discipline STEM, il mondo della scuola sta, ci sembra, accomodandosi su soluzioni preconfezionate da soggetti privati, interessati a penetrare in modo prepotente all’interno dell’istruzione pubblica. Gli stessi docenti, del resto, accolgono quotidianamente richieste di aggiornamento in tal senso, orientati all’abbandono dei metodi classici del far lezione, in favore dell’utilizzo degli strumenti immersivi del mondo digitale (non ultimi i *visori oculus*), verso i quali notiamo un generale, quanto immotivato, entusiasmo. Come se fosse oramai conclamato il fallimento della relazione in *prossimità*, che ha definito dai tempi più antichi il rapporto tra docenti e discenti, per cui è necessario introdurre un *medium macchinico* e impersonale attraverso cui simulare esperienze altrimenti solo immaginabili; come se fosse acclarato il dogma indiscutibile che la scuola debba e possa rimanere agganciata al mercato del mondo del lavoro solo salendo sul carro della digitalizzazione, altrimenti i contenuti che propone risulterebbero inefficaci, inutili; come se fosse sancito in modo definitivo che lo strumento, il supporto digitale sempre nuovo, introdotto in modo posticcio nell’ambiente di apprendimento tradizionale – l’aula che decade paradossalmente a luogo (*topos*) irrilevante – possa esso solo essere risolutivo dei meccanismi inceppati sulle tradizionali dinamiche insegnamento-apprendimento; come se fosse necessario per rendere significative le esperienze d’aula che esse debbano sempre assumere la forma dell’intrattenimento sensazionalistico e spettacolarizzato, pena il subentrare della noia, nemica mortale di studenti e studentesse, da scacciare sotto l’eco di una grande risata.

Ecco, è proprio all’interno del contesto attuale, in cui la *Scuola pubblica* pare trovare la propria ragion d’essere solo agganciandosi alle richieste di altri soggetti istituzionali e non per il suo

² Cfr. Lucivero e Petracca 2022.

³ Cfr. A. Cangini, *Cocaweb. Una generazione da salvare*, Medusa, Bologna 2022.

intrinseco valore culturale e civile, trasformativo e non solo riproduttivo, che noi vorremmo provare in questo breve contributo ad esaltare le istanze generative della *lezione frontale*, nella fattispecie di *filosofia*, all'interno dello spazio d'aula, riproducibile anche all'aperto e all'esterno della scuola, ovviamente, quello in cui, persone diverse, studenti, studentesse e docenti, realizzano quotidianamente incontri che non possono essere del tutto prevedibili, né aprioristicamente tracciati. È in questo contesto, quindi, che possiamo rintracciare le basi per opporsi ai dettami di ciò che abbiamo definito *Psicoistruzione*,⁴ provando a generare forme di *sapere resistente* al potere consolidato. Tale paradigma, da stravolgere, si esplicita perlopiù in progetti pedagogici architettati *ad hoc*, che avrebbero il vantaggio, a loro dire, di essere utilizzabili da tutte e tutti, quando, invece, risultano solo tristemente preconfezionati, standardizzati, strumentali e asserviti alle logiche socioeconomiche dominanti. È nella riproducibilità della lezione, sempre uguale e identica a sé stessa, che si alimenta il pensiero unico, dal quale è urgente prendere le distanze.

Ex cathedra: apologia della lezione frontale nella società prestazionale senza maestri

È immediatamente percepibile, la presenza del professore calato appieno nella propria classe. Gli studenti la sentono sin dal primo minuto dell'anno, lo abbiamo sperimentato tutti: il professore è entrato, è assolutamente qui, si è visto dal suo modo di guardare, di salutare gli studenti, di sedersi, di prendere possesso della cattedra.⁵

D. Pennac, *Diario di scuola*.

Ciò che vorremmo provare a sostenere, quindi, argomentando opportunamente a partire dall'esperienza concreta e quotidiana, è che in uno spazio idealmente senza barriere, ma fisicamente delimitato, quale può essere l'aula scolastica oppure il cortile, il giardino, tutti luoghi ampiamente disponibili in una istituzione scolastica, e in un tempo definito, cioè l'ora di lezione – possibilmente non ridotta a sue frazioni per motivi che non hanno nulla a che fare con logiche educative –, a noi risulta ancora evidentissimo il realizzarsi di *virtuosità inattese*, di *fusioni di orizzonti* tra persone *raccolte* (lezione da *λέγειν*, "*légein*" - "parlare, dire, relazionare", ma anche "selezionare, raccogliere, enumerare"),⁶ *con-legate* dalla partecipazione ad un evento che accade lì, quindi un *accadimento irripetibile* che avviene pubblicamente e dovrà riguardare intimamente docenti e discenti.

La lezione può rappresentare, se ognuno è posto nelle condizioni di *prendersi cura* delle persone coinvolte, un tempo solenne, riflessivo, contemplativo, attivo – nella maniera in cui intende la Hannah Arendt *la vita activa*,⁷ tipica dello *zōon politicon* (*ζῷον πολιτικόν*) che, libero dalle pressioni del fare strumentale, può attendere a recuperare la *politeia* (*πολιτεία*) perduta, riconquistata attraverso la pratica e l'esercizio del dialogo che solo nella *scuola* può avvenire, non altrove, dall'infanzia sino alle scuole medie superiori. E, in particolare, tale *pratica dialogica*, molto prima di evocare la perlopiù abusata retorica politica della *palestra di democrazia*, deve articolarsi intorno a valori condivisi di *convivialità*, *civiltà*, *dignità*, *rispetto*, *bene comune*, orizzonti culturali e assiologici che albergano e trovano la loro ragion d'essere solo a partire dalla filosofia. La decadenza del livello della politica, lamentato da sociologi, filosofi, storici, politologi, ha certamente le sue radici nella mancata produzione di valori nei corpi intermedi e nel totale disinvestimento nell'*attività politica*, sia quella dei progetti di convivenza civile marcatamente

⁴ Sul regime della *Psicoistruzione* cfr. di M. Lucivero e A. Petracca, *Il regime della psicoistruzione e la filosofia come fuga dalla società eterodiretta*, in *Comunicazione filosofica* n. 50, www.sfi.it, maggio 2023, al link: https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/Comunicazione%20Filosofica%2050%201_2.pdf.

⁵ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2019, p. 106.

⁶ Cfr. G. Zagrebelsky, *La lezione*, Einaudi, Torino 2022, pp. 3-4.

⁷ Cfr. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1997.

partigiani sia quella della discussione e della condivisione di tali progetti al fine di rendere la convivenza possibile. Di questa decadenza anche la *Scuola* può essere ritenuta responsabile, soprattutto se essa si adagia su logiche che vorrebbero ridurla a mera certificatrice di competenze decise altrove e funzionali esclusivamente al fantomatico “mondo del lavoro”.

Alla luce di ciò, la nostra difesa della *lezione frontale* dovrà essere letta, in primo luogo, come una difesa dalle asfissianti logiche del determinismo positivistico, che subordinano la socialità alla strumentalità di processi economici imposti dal capitalismo imperante attraverso il trionfo del digitale. In secondo luogo, l’apologia che proponiamo è indirizzata a recuperare alla lezione una certa inattualità e anacronisticità, una riflessività lenta che si oppone alla velocità efficientistica del raggiungimento di competenze certificate, un’eccentricità contro le tendenze e i *trend topic* di una società dello spettacolo così invadente nel campo dell’istruzione da distorcerne obiettivi e finalità.

Sotto il primo rispetto, ci riferiamo al tripudio di logiche deterministiche, quelle per cui ad ogni azione seguirebbe una reazione necessaria e prevedibile, logiche che, travasate nel campo dell’istruzione, hanno indotto a pensare alla scuola come semplice luogo di *apprendistato lavorativo* (e quindi necessitante di PCTO) in cui, in modo deterioro, un’offerta abilmente confezionata si adegua alla presunta – quanto inconsistente nei fatti – domanda. Ciò che non viene esplicitato abbastanza è che questi cambiamenti, queste alterazioni dei fini sono guidati da logiche alle quali la nostra *società della prestazione*⁸ ha aderito supinamente, abbracciando il mito della meritocrazia, che sfibra ogni legame mentre subordina la socialità ai criteri efficientistici e standardizzati della *performance*.

Ecco, è in questi scenari per nulla gratificanti che agiscono già e vengono incoraggiati processi educativi distorti, incentrati su presunte dinamiche pedagogiche meritocratiche, competitive e “*competenziali*”, surrettiziamente *orientanti* allo sviluppo di personalità narcisistiche pronte ad abbandonare ogni legame, sacrificio sull’altare dell’*Ego*.

Eppure, ancora pensiamo sia possibile opporre delle *resistenze emancipative*, possibilità concrete di filosofare per permettere a cittadine e cittadini di «venire fuori dal guscio»,⁹ vie di fuga che passano da pratiche del quotidiano rigeneranti. Perché, come aveva notato Michel de Certeau, possiamo recuperare consapevolezza sottraendo le nostre esistenze alla mera riproduzione; possiamo, pur dall’interno delle istituzioni: «sottrarre del tempo all’istituzione; fabbricare oggetti testuali che significano un’arte e delle solidarietà; possiamo dedicarci al gioco dello scambio gratuito, anche se è penalizzato dai nostri superiori [...]; ricercare connivenze ed escogitare colpi di mano [...]; sovvertire così la legge che, nei laboratori scientifici, mette il lavoro al servizio della macchina e, con la stessa logica, annienta progressivamente l’esigenza di creare e l’obbligo di donare».¹⁰

E, nella fattispecie, vogliamo intendere possibile una fuga dalla società eterodiretta recuperando alla scuola quella missione originaria colpevolmente trascurata da chi si occupa da decenni di riformarla. Ci riferiamo, cioè, alla riappropriazione della *libertà di insegnamento*, che si genera, nell’affrancamento da pacchetti didattici preconfezionati, a partire dalla relazione educativa più antica del mondo, quella tra allieva/o e maestra/o, coltivata all’interno del complesso e articolato universo dell’ora di lezione.

A nostro parere, la lezione, nella sua quotidianità, rimane la chiave di volta della crescita di studenti e studentesse impegnati/e insieme, come comunità educante e non come singoli individui, in un percorso che non è destinato ad essere pensato come chiuso – formativo, nel senso

⁸ Cfr. Byung Chul Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano 2020.

⁹ M. De Pasquale, *Giovani e filosofia. Addio a Narciso*, Stilo Editrice, Bari 2021, p. 18.

¹⁰ M. De Certeau, *L’invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2012, p. 62.

di ri-produttivo di ciò che esiste già, ovvero adattivo nei confronti delle richieste del mercato – ma che occorre ripensare soprattutto come un percorso aperto, culturale, civile e trasformativo, di una società che può aspirare ad essere più inclusiva, più equa, più libera, più democratica.

L'ora di lezione frontale resta, dunque, un tempo quasi sospeso, che si ritaglia a fatica uno spazio – *ma ancora per quanto?* – tra le rigidità meccaniche di una socialità solo strumentale, com'è quella richiesta dal mercato, che vuole servirsi di individui efficaci e intercambiabili, così come di docenti fungibili. La lezione frontale rappresenta per certi aspetti, dunque, un *topos* atipico e anacronistico in cui, pensiamo perché lo sperimentiamo ogni giorno, studenti e studentesse possono non solo accrescere la propria conoscenza e apprendere dai propri errori, ma possono soprattutto esprimere più di quello che già sono. Un'utopia raggiunta mediante un *tempo lento*, bergsonianamente dilatato, al di là dello scorrere delle lancette, e attraverso uno *spazio rigenerato*, ben oltre le sovrastanti e invadenti tecnologie, serve infedeli che minacciano di anacronismo le vecchie aule delle nostre scuole o i giardini all'aperto, questi sì davvero *green* e a impatto zero non necessitando di alcun consumo di energia elettrica.

Per procedere con la nostra apologia della lezione frontale è opportuno, tuttavia, sgombrare il campo da alcuni equivoci che la sviscerano a pratica obsoleta, residuo di un passato analogico che *l'homo (discipulus) digitalis* del terzo millennio guarda con disprezzo e che ha già ripudiato, *smartphone* alla mano connesso sulla nuovissima piattaforma *social* ricca di contenuti da condividere, come un retaggio esecrabile del quale vergognarsi. Così come è opportuno allontanare qualsiasi accusa di pregiudiziale conservatorismo didattico rivolto a chi scrive, giacché gli autori di questo contributo sono consapevoli delle potenzialità divulgative della comunicazione informatica, non a caso entrambi gestiscono ormai da diversi anni uno spazio *social*, *Agorà. La filosofia in piazza*,¹¹ in cui poter coinvolgere gli studenti e le studentesse nella produzione di articoli filosofici. Il punto, tuttavia, è, detto *de plano*, che la lezione frontale, che ha formato ed educato, perché ha fondamentalmente *appassionato*, schiere di intellettuali in tutte le culture e per tutti i secoli a partire dalla prossimità della relazione educativa, ha la sua principale evidenza empirica nel fatto che la cultura, di fatto, sia giunta intatta fino a noi, mentre dell'efficacia dell'innovazione didattica tecnologica non vi è, quantomeno, un'adeguata ampiezza temporale per poterne decretare la buona riuscita.

Alla ricerca del Maestro perduto: da Pitagora...

La filosofia degli acusmatici consiste in precetti privi di dimostrazione, e senza la ragione per cui si debba agire in un dato modo.¹²

H. Diels e W. Kranz, *I presocratici*.

Certo, si fa fatica a credere che oggi, soprattutto alla luce di una benvenuta formazione professionale che ha visto la quasi totalità delle e dei docenti abbracciare il paradigma dell'inclusione, collegato alla presenza di studenti con BES e dalle multiple – e multiformi – intelligenze, ci possano essere insegnanti che, arroccati all'interno del proprio sapere disciplinare, dettino appunti dalla cattedra, specificando anche la punteggiatura e facendo in modo che quella composizione sia il solo materiale da studiare (*eppure ce ne sono!*).

¹¹ La pagina Facebook *Agorà. La filosofia in piazza* è online dal 2020 e ha diffuso riflessioni filosofiche, recensioni di libri e pensieri critici degli autori e dei propri studenti e studentesse pubblicate sul giornale www.vipiu.it, avviando percorsi di scrittura giornalistica e filosofica all'interno delle scuole. Dal 2024 gli articoli vengono pubblicati su uno spazio libero da editori, un blog gestito completamente dagli autori e da ex studenti e studentesse www.agorasia.com.

¹² H. Diels e W. Kranz, *I presocratici*, Bompiani, Milano 2006, p. 959.

Al tempo stesso, essendoci negli anni abituati a presupporre il peggio, dobbiamo deludere coloro i quali pensano al nostro come un tentativo di far recuperare alla scuola, quasi gentilmente, proprio mediante la filosofia, il ruolo di un luogo in cui il sapere cala dall'alto di una casta sacerdotale intoccabile (i temuti professori) nelle menti dei giovani iniziati (gli sprovveduti alunni) pronti ad accogliere la Verità così rivelata. Il parlare *ex-cathedra* non è proprio degli insegnanti, che non sono infallibili – sembra ovvio, eppure occorre ribadirlo. Ma l'autorevolezza del dire, che nel relativismo inconcludente dei nostri tempi si vorrebbe quasi rubricare a presunzione, o la fermezza definitoria che pone le premesse a successive discussioni, fanno parte di un bagaglio dialettico e retorico che i/le docenti hanno acquisito in anni di studi e sono, appunto, solo una parte delle metodologie di cui dispongono per indirizzare studenti e studentesse verso un obiettivo comune: abbandonare la chiacchiera ed orientarsi verso la soglia sempre aperta della conoscenza dialogica e discorsiva.

Volendo affermare il valore democratico della discussione pubblica sostenuta dal dialogo socratico come base di ogni pratica educativa, chiariremo sin da subito che è compito dei/delle docenti immergersi *realisticamente* nel contesto in cui si trovano ad insegnare. Solo a partire da questa preventiva conoscenza sarà possibile *dare senso* alle parole e alle immagini che condivideranno durante le lezioni, evitando di scadere nell'incomunicabilità del parlarsi addosso. Un rischio sempre possibile nel pantano delle mille incombenze burocratiche in cui essi/e spesso annaspano; un rischio di cui essere consapevoli, soprattutto alla luce di una struttura del tempo scuola che i/le docenti hanno l'obbligo di rendere *vitale*. Come ci fa notare in modo evocativo Daniel Pennac: «Mica facile, per quei ragazzi e quelle ragazze, fornire cinquantacinque minuti di concentrazione, in cinque o sei lezioni successive, secondo l'uso così particolare del tempo fatto dall'orario scolastico».¹³

Occorre, quindi, preliminarmente che ogni comunità educante possa essere messa nelle condizioni di intendersi sulle questioni di fondo. Ecco, la lezione comincia proprio con il *sollevamento di un velo*, in grado di *svelare* alle e ai discenti un mondo prima celato, quello dell'*essere-con-altri*, e quest'atto, in parte rivoluzionario, spetta ai docenti. *Aletheia* (ἀλήθεια), «la svelatezza, nella quale la velatezza dell'ente deve trasformarsi mediante il filosofare»,¹⁴ il filosofare insieme, si raggiungeva così nel mondo greco ed è in questo modo che noi interpretiamo ciò che avviene durante una lezione.

Questa posizione non è nuova. Eravamo nel VI secolo a.C. quando un insegnante divenuto alquanto popolare a Crotone andava affermando che «i beni degli amici sono in comune e che l'amicizia è uguaglianza».¹⁵ Si riferiva, Pitagora di Samo, a quei discepoli che dopo alcuni anni di vita in comune e di studi intensi e faticosi, potevano essere ammessi al rango di amici, con tutta la complessità etimologica che questo aggettivo si porta con sé dal mondo greco (*Φίλε*, *amico*, *φιλία*, *amicizia*, *φιλόσοφος*, *filosofo*, *φιλοσοφία*, *filosofia*). Amici, dunque, amici del sapere sono i filosofi, che condividono, attraverso lo stare insieme nella scuola - *σχολείο* - il bene, ovvero la tensione verso la conoscenza che rende sapienti e saggi. Interessante è, tuttavia, notare come, durante questo intenso periodo di formazione, i discepoli ammessi alla scuola pitagorica «per cinque anni se ne stavano in silenzio, limitandosi ad ascoltare i suoi discorsi, senza mai vedere Pitagora, fino a che non superassero la prova e solo allora diventavano parte della sua casa ed erano ammessi alla sua presenza».¹⁶ Un'iniziazione progressiva, dunque, rispettosa, nel silenzio dell'atto contemplativo, di un sapere oracolare, *l'ipse dixit* incontrovertibile, solo attraverso il quale sarebbe stato loro consentito l'accesso ad una più intima vita in comune e, quindi, ad un sapere più alto, divenuto filosofico perché condiviso. Come ha avuto modo di affermare Carlo

¹³ D. Pennac, *Diario di scuola*, op. cit., p. 101.

¹⁴ M. Heidegger, *L'essenza della verità*, a cura di F. Volpi, Milano, Adelphi, 1997, «Considerazioni introduttive», p. 36.

¹⁵ Diogene Laerzio, *Vite e dottrine dei più antichi filosofi*, Bompiani, Milano 2005, p. 951.

¹⁶ *Ivi*.

Sini: «Tutti possono varcare la soglia (della conoscenza) se sono capaci di stare zitti, se sono capaci di fare il vuoto, di accogliere, senza opporre, senza farneticare, se hanno la pazienza di apprendere, di fare un cammino [...] se hanno fiducia nella verità e nel maestro che la incarna».¹⁷

Posto in questi termini, l'insegnamento pitagorico, ma potremmo già riattualizzare ad oggi perché il senso ultimo della missione che si realizza attraverso l'insegnamento non è cambiato, è aristocratico proprio e soltanto perché viene concesso a tutti come possibilità da realizzare. E chi è in grado di accoglierne la portata – per sé stessi, per i propri amici, per i concittadini, per l'altro, sconosciuto nel volto, ma ben noto nel suo essere umano – può ritrovarsi rinnovato. La scuola pitagorica vede, quindi, gli studenti impegnati in un percorso lungo, *meditato* e *mediato* (dal maestro, dalle sue parole), al termine del quale, una volta superata la prova, la tenda, che cela agli sguardi il maestro solenne e inaccessibile, cade e i discepoli, già *acusmatici*, possono infine superare il sapere prefilosofico per accedere al *confilosofo*.¹⁸

La scuola di oggi ha più che mai il dovere di trovare, riscoprendole, quelle risorse che le consentano di adempiere alla sua missione educativa originaria, relativa alla crescita delle giovani personalità che non vogliono essere plasmate, ma desiderano poter fiorire. Ciò può accadere solo a partire da una rigenerata fiducia tra discenti e docenti, che si realizza nell'accordo tacito per il quale nell'ora di lezione si può essere sinceri, dire la verità (esercitando la *parrhesia*, *παρρησία*) all'interno di una modalità narrativa di cui si comprendano anche i meccanismi neurali alla base del funzionamento della mente umana e, alla fine, ci si può mostrare amici (filosofi) e condividere i beni della conoscenza.

...a Tik-Tok: l'avvento del prof-influencer

È tutto reale... è tutto vero... non c'è niente di inventato, niente di quello che vedi nello show è finto... è semplicemente controllato.

The Truman show.

Ma che ne è oggi, nella scuola pubblica, quella attuale delle competenze assurte ad obiettivo primario da realizzare anche scarnificando le conoscenze; quella del digitale, spinto al ruolo di fine e non di mezzo, uno tra i molti a disposizione delle pratiche educative; quella dell'orientamento, declinato celermente a collocamento lavorativo da realizzare attraverso progetti di alternanza scuola-lavoro (PCTO); che ne è oggi della tenda dietro cui si celava il *Maestro*? Cosa è diventato quel *velo* nella scuola degli *open day*, quella che deve costantemente mostrarsi *cool*, e che per essere attraente deve porsi sul mercato, in vetrina, e tendere, come un'azienda qualunque, a crescere, ad aumentare l'utenza? Che ne è del confine che separa la conoscenza dalla vana ciarla a scopo pubblicitario?

Byung-Chul Han coglie con profondità le contraddizioni del presente digitalizzato quando scrive che ogni attività di lavoro, anche intellettuale, richiede una «particolare tecnica del tempo e dell'attenzione, che retroagisce sulla struttura dell'attenzione stessa. La tecnica del tempo e dell'attenzione definita *multitasking* non costituisce un progresso civilizzante [...]. [Essa genera] un'attenzione diffusa ma superficiale, simile al modo in cui è vigile un animale selvatico».¹⁹ Contro questa tendenza alienante alla superficialità, lo svolgimento di una lezione chiede ancora che intorno si faccia silenzio, chiede un'attenzione profonda, che non è l'iperattenzione compulsiva prevista nella fruizione dei contenuti digitali, sempre bisognosa di essere rinforzata, drogata con la somministrazione di stimoli continui offerti dal riproporsi *ad libitum* di sorgenti informative

¹⁷ Alla data della pubblicazione di questo contributo, l'intervista da cui è tratta la citazione di C. Sini era consultabile al link <https://www.youtube.com/watch?v=UKFuJjoC5Og>.

¹⁸ Cfr. M. De Pasquale, *Confilosofo in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo, Bari 2014.

¹⁹ Byung Chul Han, *La società della stanchezza*, op. cit., pp. 31-32.

differenti. Immersi senza sosta in ambienti digitali di tal fatta, a tutto svantaggio dei processi creativi propri di una contemplazione quasi annichilita, gli studenti e le studentesse hanno sviluppato una tolleranza minima per la noia, che proviene loro dal dover riflettere su pochi e significativi messaggi che chiedono risposta, chiedono di dover essere lì, presenti. Così, il *multitasking*, offerto all'istruzione dalla digitalizzazione, va a detrimento proprio degli aspetti più interessanti dei processi di apprendimento: quelli trasformativi, generativi, realizzanti in modo non immersivo – come vuole il *medium* digitale – ma eversivo, rivoluzionario – come vuole la pratica del dialogo personalizzato che si sviluppa durante l'ora di lezione.

È inutile tacerlo, la tenda di Pitagora ha ormai da tempo assunto la forma del sipario tipico della *società dello spettacolo*: «Tutta la vita delle società nelle quali predominano le condizioni moderne di produzione si presenta come un'immensa accumulazione di spettacoli. Tutto ciò che era direttamente vissuto si è allontanato in una rappresentazione».²⁰

Parafrasando Marx, che nel *Capitale* spiegava «la ricchezza delle società, nelle quali domina il modo di produzione capitalistico, [...] come un'immensa produzione di merci»,²¹ nel 1967 Guy Debord avvertiva che lo spettacolo «non è un insieme di immagini, ma un rapporto sociale fra individui, mediato dalle immagini. [...] È una visione del mondo che si è oggettivata».²² Non più simulacro, dunque, immagine sbiadita o grottesca riconoscibile come falsa, lo spettacolo si impone come realtà, fissa un dover essere al quale ogni uomo vorrà adeguarsi: «Esso non dice di più di questo, che ciò che appare è buono, ciò che è buono appare».²³ La società dello spettacolo porta a compimento il dominio dell'economia sulla vita sociale, nella misura in cui all'uomo è data l'impressione di poter gestire lo spettacolo in autonomia, proprio perché, inconsciamente, si è sottomesso all'economia.

La degradazione dall'essere all'avere raggiunge un livello ulteriore nello scadere dall'avere all'apparire.²⁴ In pratica, ci si trova di fronte all'apoteosi del *feticismo delle merci*. La distinzione marxiana tra valore d'uso e valore di scambio risulta superflua, allorché essa vien posta all'interno di una società in cui gli uomini e le donne oramai vogliono – *quale paradosso per la libertà!* – esistere mostrandosi, spettacolarizzando le loro esistenze attraverso l'ostentazione pubblica di oggetti che non posseggono, ma che li possiedono. Il soggetto ridotto ad oggetto, eterodiretto nelle aspirazioni e desideri, guidato nelle scelte, in balia di una tensione mostruosa a dover essere ciò che non è, si è separato da un mondo che lo domina, ed è ora soggiogato dal «discorso elogiativo che l'ordine presente tiene su sé stesso».²⁵ Lo spettacolo è il narcotico dell'uomo contemporaneo – il nuovo oppio dei popoli, sostituto laico della rappresentazione per eccellenza, la religione. Pur di non doversi svegliare, l'uomo a una dimensione,²⁶ drammaticamente privato anche dell'idea della ragione critica perché esiste solo se intrattiene o è intrattenuto, preferisce oscillare inebetito tra la farsa e la tragedia che lo circondano, tacendosi che «Lo spettacolo è il capitale a un tal grado di accumulazione da divenire immagine».²⁷

È sorprendente come queste riflessioni scritte da Debord nel 1967 abbiano di fatto anticipato la transizione antropologica poi avvenuta in modo compiuto con l'era del digitale e spinta innanzi oggi da quella spettacolarizzazione esasperata delle esistenze che si realizza attraverso i *social network*, tra i quali *Tik-Tok* è solo quello attualmente più popolare tra le giovani generazioni. Inutile dire che la scuola non è riuscita ad immunizzarsi da questo processo di

²⁰ G. Debord, *La società dello spettacolo*, Baldini&Castoldi, Milano 2004, p. 53.

²¹ K. Marx, *Il capitale*, UTET, Torino 2009, p. 107.

²² G. Debord, *La società dello spettacolo*, op. cit., p. 54.

²³ *Ivi*, p. 56.

²⁴ Cfr. *ivi*, p. 57.

²⁵ *Ivi*, p. 59.

²⁶ Cfr. H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1999.

²⁷ G. Debord, *La società dello spettacolo*, op. cit., p. 64.

spettacolarizzazione che, infatti, l'ha investita in pieno. Le stesse istituzioni scolastiche hanno dovuto aprire account *Facebook*, *Instagram*, *TikTok*, *YouTube* per mostrarsi in continuazione, per mettersi sotto i riflettori, per aggiornare costantemente i potenziali utenti e spettacolarizzare processi di educazione, perlopiù presunti, dal momento che, spenti i riflettori, poi in classe i docenti sono ancora legittimati a dettare appunti, sedersi in cattedra e profondersi in soliloqui, nella migliore delle ipotesi interpretati come irrilevanti o poco interessanti rispetto ai venti secondi di intrattenimento *cool* proposti attraverso lo *scrolling* di *reels*, *shorts* e *stories* sempre nuovi.

E, infatti, con un incremento dei contenuti divenuto esponenziale a partire dallo scoppio della pandemia, quando l'intero comparto istruzione è finito *oberto collo* su Internet, le piattaforme *social* pullulano ormai di più o meno brevi interventi video in cui i/le docenti spiegano questo o quell'altro autore, oppure intervengono su questioni di politica, economia o *gossip*. Ciò può avvenire in pillole, mostrando *slide*, oppure in un profluvio di parole, con la *webcam* ben posizionata di fronte alla faccia – per i meno naviga(n)ti – o all'interno di improvvisati *setting* didattici – per i social-prof più arditi. Insomma, in rete ce n'è per tutti i gusti, dai contenuti più scadenti ai *prodotti* di qualità.

Ora, il punto che a noi interessa far notare è che proprio attraverso questo scadere della cultura a prodotto decontestualizzato e commercializzabile è la comunità a sfaldarsi, mentre crescono al suo posto le *community*, «versione mercificata della comunità»,²⁸ surrogato offerto a buon mercato e a portata di *like*. Allo stesso tempo, mentre la lezione frontale, probabilmente mai realmente esistita nel suo stile detestato, quello trasmissivo, viene esecrata ovunque, il *web* si satura di interventi, questi sì, meramente trasmissivi e al più orientati ad informare o a soddisfare il narcisismo di qualcuna/o coltivato ad arte dalla società dei consumi e sostenuto da aziende che devono soprattutto trarne profitto. Il fatto è che queste due tendenze sono strettamente connesse.

Il paradosso, a nostro avviso più che evidente e al quale non riusciamo a rassegnarci, è che gli strali sull'inefficacia della lezione frontale giungano via *web*, mediante minivideo o *reels*, in cui qualcuno *frontalmente* dà *lezione* su come non si dovrebbe utilizzare la lezione frontale e tutto ciò accade esattamente mentre impazzano sempre sul *web* video di intellettuali bravi, seri e preparati, che potremmo definire "*historystar*", "*philosophystar*" o "*sciencestar*" per analogia con le più celebri "*archistar*", che si producono in lezioni frontali di ore, in cui parlano a braccio degli argomenti più disparati e che vengono anche apprezzati da studentesse e studenti.

A ciò si aggiunga il terribile scenario educativo distopico secondo il quale la disponibilità immediata e diffusa di tale materiale *online* nelle scuole molto spesso solleva i/le docenti dal fare la propria lezione, quella frontale e vetusta, e con buona pace degli innovatori rende fruibile per i ragazzi e le ragazze video informativi sull'argomento di studio della prossima interrogazione. Quindi, ci chiediamo, quali sono i limiti di una *lezione frontale* seguita *online* rispetto ad una *lezione frontale* fatta dal docente in presenza? Noi ne individuiamo almeno due: intanto il disimpegno da parte del/della docente, che così si sente disincentivato ad investire il proprio tempo nello studio e nell'approfondimento, avendo a portata di mano una lezione già confezionata. In secondo luogo, ciò che viene a mancare, soprattutto, è la dimensione costruttiva della conoscenza condivisa, di una narrazione *discorsiva* che ha il tempo di diventare *storia*, personale e interpersonale, emotiva e conversazionale, dialettica.

Lo notava Byung-Chul Han, scrivendo: «In quest'epoca post-narrativa segnata da una crescente esperienza della contingenza, i modelli narrativi [proposti attraverso lo *storytelling*

²⁸ Byung-Chul Han, *Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024, p. 8.

digitale] non sviluppano alcun potere di coesione».²⁹ Per cui se l'obiettivo comune dei e delle docenti non è quello di sfornare individui imprenditori di sé stessi; se si vuole che la scuola abbia un ruolo attivo nella formazione di una società civile, solidale e inclusiva, allora dovremmo tornare a pensare più convintamente che è nella *relazione educativa* colorata emotivamente nell'ora di lezione che si recupera una dimensione narrativa in cui le persone non sono ridotte alla *solitudine prossemica* propria dell'*homo consumens*.³⁰ Anzi, proprio perché conosciamo l'esito delle ricerche di Michel Foucault³¹ e quelle di Theodor W. Adorno³² sulla funzione che il *discorso*, o la *lezione frontale*, in qualità di *dispositivo*, può avere nella gestione del *potere* e nella determinazione della *personalità autoritaria*, se esso viene usato a scopo propagandistico e in maniera strumentale, è assolutamente opportuno che la *lezione frontale* avvenga in *prossimità* e che sia un/una esperto/a di processi educativi e di valori, di significati a condurre la lezione. Solo nella *circularità* della prossimità, infatti, la narrazione del/della maestro/a diventa generativa di significati condivisi, quindi democraticamente orientati, e contribuisce alla co-costruzione sia del mondo circostante sia delle personalità dei ragazzi e delle ragazze in un quadro di interdipendenza positiva dei soggetti in formazione.

Nell'illustrare il merito che Jerome Bruner ha avuto nell'identificare nella narratologia cognitiva il cardine dei processi di apprendimento significativo e della costruzione dell'identità personale, Marco La Rosa in *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*, pur dedicandosi al tema del rapporto tra lettore e scrittore, valorizza la narrazione alla luce delle ricerche in campo neuroscientifico e, *mutatis mutandis*, si potrebbe riferire alla lezione frontale ciò che egli scrive a proposito della scrittura: «Le narrazioni hanno anche un'importante funzione sociale, essendo il mezzo con cui gli individui articolano e comunicano le loro esperienze personali con i membri del loro gruppo umano di appartenenza. I valori, i sentimenti e le strutture che sono in esse incorporate devono essere necessariamente condivisibili con gli altri, a pena dell'incomprensione e dell'incomunicabilità. Vale anche l'inverso: senza l'elaborazione delle esperienze individuali alla luce delle narrazioni che riceviamo dagli altri non possiamo trasformare il nostro vissuto in conoscenze utili a vivere in modo integrato in qualsiasi contesto sociale, e forse neppure pensare o semplicemente sopravvivere».³³

Del resto, proprio per non apparire infondatamente retrogradi e del tutto a digiuno di strategie dell'apprendimento cognitivo, la nostra perorazione della lezione frontale tiene conto anche della sua imprescindibilità al fine di incardinare valori e significati all'interno di una narrazione che sia costruttiva e determini una dazione di senso. La lezione frontale, infatti, risulta sempre il momento ineludibile per attivare strategie di *modeling*, per introdurre il/la discente al compito, sia esso teoretico o pratico, attraverso l'imitazione della maestra/maestro; di *coaching*, in cui l'assistenza deve essere sempre garantita, il *feedback* deve essere immediato, l'incoraggiamento e gli stimoli motivanti non devono mancare per sostenere modalità e tipologie di funzionamento cognitivo diverse, più o meno avanzate; di *scaffolding*, offrendo un supporto specifico per la comprensione e per la successiva discussione in relazione alle carenze che i relativi contesti culturali hanno provocato; e, infine, di *fading*, in cui la riduzione graduale del supporto, affinché l'allievo/a progredisca in maniera autonoma nella vita, mostri quanto sia delicato e, al tempo stesso, necessario, il processo educativo innescato dalla lezione frontale.

Ecco, questi sono i temi – e i termini – che i/le docenti assorbono durante corsi di formazione e specializzazione funzionali ad abilitarli alla professione di insegnante. Ma alla fine, soprattutto

²⁹ *Ivi*, p. 8.

³⁰ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007.

³¹ Cfr. M. Foucault, *Discorso e Verità nella Grecia antica*, Donzelli Editore, Roma 2019.

³² Cfr. T. W. Adorno e altri, *La personalità autoritaria*, Edizioni di Comunità, Roma 1997.

³³ M. La Rosa, *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*, Hoepli, Milano 2024, p. 31.

noi che ci occupiamo di *Filosofia* e di *Storia del pensiero*, oltre che di educazione, quantomeno per onestà intellettuale e coerenza dobbiamo ricordare che l'abuso di questi *anglicismi* in ambito pedagogico ha aperto anche la porta alla fraudolenta – perché strumentale alla (s)vendita di percorsi formativi ridondanti – ristrutturazione di un patrimonio concettuale contenuto, con piena giustificazione pedagogico-didattica, all'interno della *paideia* greca. Così come ci corre l'obbligo intellettuale di rinvenire nella proposta martellante dello *storytelling* digitale, quale sostituto delle pratiche narrative tradizionali, le basi per una deviazione verso lo *story-selling*,³⁴ tipico delle strategie di *marketing* e condizionato da un *medium* – quello digitale – che si definisce non per la *gratuità* del racconto, ma per l'obiettivo del profitto garantito dalla vendita dello stesso.

È inutile negarlo, la dilatazione degli spazi di apprendimento prodotta dalla digitalizzazione, che ha raggiunto l'apice con la scuola su *Google* introdotta dallo scoppio della pandemia, ha dato la stura all'evoluzione del docente da *Maestro* a *Influencer*. Ma ciò non è privo di esiti e a nostro avviso non fa un buon servizio all'Istruzione, soprattutto se, al contrario, è proprio l'istruzione a finire al servizio dei colossi del mondo digitale. Paradossalmente, questa fruizione *social* dell'istruzione, forzata durante la pandemia, poi desiderata e voluta per mostrarsi al passo coi tempi, si sorregge, deterritorializzata, attraverso una connessione con luoghi prima destinati ad altre attività e relazioni – al riposo, ad esempio – producendo l'exasperante ubiquità di una funzione sociale, quella dell'istruzione, che in quanto può essere svolta ovunque scompare dal suo luogo specifico, la scuola, svuotata del suo peculiare valore simbolico e, soprattutto, educativo.

E così ci sembra vero, con Debray, che la comparsa di un nuovo mezzo di diffusione (dell'informazione, dell'istruzione, ecc.) finisce inevitabilmente per declassare quei mediatori che padroneggiavano i mezzi precedenti (gli/le insegnanti impegnati anima e voce a spiegare quel complicatissimo passo della *Fenomenologia dello spirito*) e che adesso stentano ad essere immediatamente credibili, scambiando il mezzo con il fine: «La degradazione di una funzione sociale, spesso sublimata in modernizzazione, ha come sintomo visibile la desimbolizzazione [...]. Il nostro mondo dell'insegnamento ha perso i suoi rituali nel corso degli anni. [...] Le parole fanno fede. La scuola non ha più alunni né l'università studenti (con tutto ciò che comporta di disciplina ed obblighi), ma degli utenti [...] in attesa di avere dei clienti».³⁵

Conclusioni: il ritorno del Maestro, ovvero essere eccentrici e anacronistici nell'ora di lezione

Perché quello che resta della Scuola, nel tempo della sua evaporazione, è la bellezza dell'ora di lezione³⁶. M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*

Sicché, non è la *lezione frontale* il problema, la cui espressione forse è anche infelice e pregiudicata da pratiche che la trascinano verso forme deteriori, così come crediamo che non sia nemmeno la lavagna di ardesia il vero problema, sebbene risulti pur problematica l'ipersensibilità allergenica che riscontriamo sempre più frequentemente e alla quale siamo condannati, pur senza poterne indagare i motivi. Del resto, noi ci occupiamo di *formazione* e di *educazione*, non di allergologia, nonostante qualche anno fa ci è stato commissionato di essere esperti di infettivologia al *claim* del “*sorvegliare e pulire*”³⁷ e procedere, tra le altre cose, alla *detersione* delle

³⁴ B.C. Han, *Informazione, politica e vita quotidiana*, op. cit., p. 9.

³⁵ R. Debray, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 2003, p. 78.

³⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 7.

³⁷ Sulla didattica durante i tempi pandemici ci permettiamo di rimandare al nostro M. Lucivero e A. Petracca, *Scuola pubblica e società (in)civile. Cronache lapidarie dei tempi pandemici*, Aracne, Roma 2022.

nostre aule scolastiche, abbandonando *tout court* le pratiche *eversive* ed *immersive* dell'educazione.

In fondo, per far funzionare autentici processi educativi a Socrate era sufficiente parlare e segnare linee sulla terra. Così aiutò Menone a rammemorare calcoli complessi e procedimenti matematici legati alla scoperta dell'area doppia del quadrato dato. Ecco, al di là dell'artificio, al di là della discutibile, ma suggestiva e affascinante, teoria della reminiscenza, ciò che rendeva la narrazione e la lezione socratica interessante per i suoi discepoli era la "scoperta", il *climax* del racconto che coincide con il *thaûmazein* dello svelamento dell'inedito. Ciò che vogliamo sostenere, in ultima analisi, è che la compresenza di un maestro/una maestra, dei discepoli/delle discepole, di un tema/valore, di un dispositivo per la rappresentazione o per la semplificazione sono tutti elementi che costituiscono le condizioni di superficie, permettono il manifestarsi di una epifenomenologia didattico-pedagogica, il cui fondo, però, è altrove. Le condizioni di fondo, infatti, stanno in un progetto politico ed esistenziale ben definito, anzi un progetto che è politico in quanto esistenziale. Si tratta di credere convintamente che la lezione, di per sé, possa avere un potenziale trasformativo sulle persone e sulle società: questo è veramente il progetto politico che sta dietro la filosofia, in particolare, ma in generale dietro l'insegnamento di ogni disciplina.

Arrivati sin qui, appare evidente che la scuola sia un luogo problematico, certo, ma è soprattutto il luogo deputato alla problematizzazione della conoscenza e l'ora di lezione, che prende le mosse dalla lezione frontale, esprime ancora lo *spazio* e il *tempo* irrinunciabile in cui questa auspicata e cercata tensione accade, in prossimità, assumendo la forma di una critica razionale e condivisa. Ma possiamo altresì tranquillamente affermare che si tratti di uno scandalo filosofico quello che ha visto nel pressoché totale silenzio il realizzarsi di una impostura intellettuale frutto di una risemantizzazione fraudolenta con cui si è proceduto a spacciare come novità il *debate* o la *flipped classroom* o a ridurre i docenti a *intrattenitori a gettone*, a meno di non avere altri scopi, di certo non legati all'insegnamento. Il problema è che a forza di affermare che la *scuola non funziona*, e ciò probabilmente accadeva per una questione di tagli ai fondi che la sostenevano, si è data la stura ad una pletora di sperimentazioni, sulla pelle delle future generazioni, che ha messo un po' in sordina con l'intera scuola anche la tradizionale lezione frontale. Nell'ansia dell'innovazione e nella foga dell'aggiornamento, si è consumata così la frattura definitiva tra il *professore* e il *docente*. I *professori*, alla fine, sono andati tutti in pensione, restii ad aggiornarsi, e i *docenti*, gli esperti della formazione, si sono fatti strada con le loro schede di osservazione, con le griglie oggettive di valutazione, l'*expertise*, le competenze digitali, l'innovazione metodologica. È così che siamo diventati tutti e tutte sempre più *docenti* e meno *maestri/maestre*, sempre più esperti/e in tecniche didattiche, architettate *ad hoc* per non fare annoiare gli alunni e le alunne, e meno attenti/e alla dimensione del progetto educativo globale che un/una esperto/a della conoscenza deve mettere in atto, non senza agganci con la realtà in cui vive, che è necessariamente una realtà politica.

Al di là della torsione verso presupposti legati alle competenze, a nostro avviso appaiono di notevole interesse alcune osservazioni, in realtà molto spesso messe in atto inconsapevolmente dai e dalle docenti, esplicitate da Wiggins e McTighe³⁸ in relazione all'apprendimento significativo e, in particolare, alla "progettazione a ritroso". Di fondamentale importanza risulta per questi due pedagogisti il momento della "progettazione", cioè la definizione del risultato finale da conseguire in termini di apprendimenti, solo mediati dai contenuti, proprio nel solco della didattica kantiana, la quale mirava ad insegnare a filosofare, non la filosofia. Il docente deve così mettere in campo strategie narrative, alimentando l'interesse, suscitando domande e

³⁸ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Editrice LAS, Roma 2004; Id., *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Editrice LAS, Roma 2004.

costruendo personalità, evitando, ovviamente, riproduzioni passive di idee. Di conseguenza, la progettazione e la preparazione della lezione è necessaria e, consapevole della materia viva con la quale si ha a che fare, deve essere orientata all'interazione positiva, al bisogno di interpretare e ridefinire. La dimensione costruttivista deve essere la base sociologica e antropologica sulla quale deve poggiare la progettazione della lezione frontale, la quale si deve muovere all'interno di un processo continuo di interpretazione, ridefinizione e risemantizzazione collettiva delle rappresentazioni cognitive a partire dalle esperienze vissute in classe e nella scuola.

Tutto ciò è sufficiente per sostenere che il processo di apprendimento, quale si svolge ogni giorno nelle nostre classi, è già esso stesso in sé innovazione e creazione distruttrice, dal momento che nuova conoscenza, sempre emotivamente connotata, si genera incessantemente, costantemente diversa dalla precedente attraverso i risultati, o *feedback*, della lezione frontale. È per questo che Wiggins e McTighe spingono per far sì che i/le docenti prendano consapevolezza nell'esplicitare e nel progettare le loro attività "a ritroso", lanciando, invece, in avanti il processo educativo, che rimane trasformativo nella misura in cui la progettualità stessa ha ricadute attive nella società civile, nella comunità politica.

Oggi riappropriarsi degli spazi della produzione di valori e dei "progetti politici" da parte degli adulti è il primo passo verso la possibilità di rendere la scuola un luogo di condivisione per i/le più giovani. Se non operiamo in tal senso, a partire dalla lezione frontale, saremo ancora a lungo destinati ad assistere nelle scuole ad assemblee d'istituto organizzate da docenti, se non proprio destinate al *karaoke* oppure a *jam session* e *freestyle battle*. Ma a questa logica dell'intrattenimento che ha invaso anche l'istruzione non vogliamo rassegnarci e preferiamo pensare che per scacciare la noia dai volti dei propri/e allievi/e gli/le insegnanti debbano consapevolmente indirizzare verso la *metanoia*, il cambiamento inatteso, anche *disorientante* inizialmente, che ancora può accadere nell'ora di lezione.

Riferimenti bibliografici

- ARENDT 1997: H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1997.
- ADORNO 1997: T. W. Adorno e altri, *La personalità autoritaria*, Edizioni di Comunità, Roma 1997.
- BAUMAN 2007: Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007.
- HAN 2024: Byung-Chul Han, *Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024.
- HAN 2020: Byung-Chul Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano 2020.
- CANGINI 2022: A. Cangini, *Cocaweb. Una generazione da salvare*, Medusa, Bologna 2022.
- DE CERTAU 2022: M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2012.
- DE PASQUALE 2014: M. De Pasquale, *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo, Bari 2014.
- DE PASQUALE 2021: M. De Pasquale, *Giovani e filosofia. Addio a Narciso*, Stilo Editrice, Bari 2021.
- DEBRAY 2003: R. Debray, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 2003.
- DEBROD 2004: G. Debord, *La società dello spettacolo*, Baldini&Castoldi, Milano 2004.
- DIELS e KRANZ 2006: H. Diels e W. Kranz, *I presocratici*, Bompiani, Milano 2006.
- DIOGENE LAERZIO 2005: Diogene Laerzio, *Vite e dottrine dei più antichi filosofi*, Bompiani, Milano 2005.
- FOUCAULT 2019: M. Foucault *Discorso e Verità nella Grecia antica*, Donzelli Editore, Roma 2019.
- HEIDEGGER 1997: M. Heidegger, *L'essenza della verità*, a cura di F. Volpi, Milano, Adelphi, 1997.
- LA ROSA 2024: M. La Rosa, *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*, Hoepli, Milano 2024.
- LUCIVERO e PETRACCA 2022: M. Lucivero e A. Petracca, *Filosofia della Dad: la filosofia e il suo uso didattico nel colmare la distanza*, in *Comunicazione filosofica* n. 49, novembre 2022.
- LUCIVERO e PETRACCA 2023: M. Lucivero e A. Petracca, *Il regime della psicoistruzione e la filosofia come fuga dalla società eterodiretta*, in *Comunicazione filosofica* n. 50, maggio 2023.

- LUCIVERO e PETRACCA 2022: M. Lucivero e A. Petracca, *Scuola pubblica e società (in)civile. Cronache lapidarie dei tempi pandemici*, Aracne, Roma 2022.
- MARCUSE 1999: H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1999.
- MARX 2009: K. Marx, *Il capitale*, UTET, Torino 2009.
- PENNAC 2019: D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2019.
- RECALCATI 2014: M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- SZYMBORSKA 2009: W. Szymborska, da *Intervista a un bambino*, in *La gioia di scrivere*, Adelphi, Milano 2009.
- WIGGINS, MCTIGHE 2004: G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Editrice LAS, Roma 2004.
- WIGGINS, MCTIGHE 2004: G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Editrice LAS, Roma 2004.
- ZAGREBELSKY 2022: G. Zagrebelsky, *La lezione*, Einaudi, Torino 2022.