

SAGGI – ESSAYS

LA VIBRANTE BELLEZZA DELLA MATERIA.
LA PANDEMIA COME OCCASIONE DI DISVELAMENTO
DELLA MATERIALITÀ EDUCATIVA

THE VIBRANT BEAUTY OF MATTER.
THE PANDEMIC AS AN OPPORTUNITY TO REVEAL ED-
UCATIONAL MATERIALITY

di Alessandro Ferrante (Università di Milano Bicocca)

La pandemia ha innescato dei mutamenti che da un punto di vista pedagogico possono essere interpretati come degli acceleratori dei processi di digitalizzazione dell'educazione e degli intensificatori di problemi formativi presenti da tempo. Lo scenario pandemico, pur nella sua criticità, rappresenta altresì un'occasione preziosa di disvelamento della trama sociale e materiale che connota le pratiche educative nel loro accadere quotidiano. Nell'attuale emergenza, infatti, a tornare in primo piano è proprio quella materialità fatta di corpi, spazi, oggetti, rituali, affetti, prossimità fisica a cui non si era abituati a prestare attenzione e che restava invisibile, poiché la si dava per scontata. Il paper intende dunque interrogarsi sulle implicazioni pedagogiche ed epistemologiche connesse al recupero di uno sguardo capace di leggere la materialità educativa, al fine di comprendere le trasformazioni in corso e di orientarle verso futuri educativi sostenibili.

The pandemic has triggered changes that from a pedagogical point of view can be interpreted as accelerators of the digitalization processes of education and intensifiers of educational problems that have existed for some time. The pandemic scenario, despite its criticality, also represents a precious opportunity to unveil social and material assemblage that characterizes educational practices in their

daily occurrence. In fact, in the current emergency, it is precisely that materiality made up of bodies, spaces, objects, rituals, affects, physical proximity that returns to prominence and to which we were not used to paying attention and that remained invisible, as it was taken for granted. The paper therefore intends to question the pedagogical and epistemological implications connected to the recovery of a gaze capable of reading educational materiality, in order to understand the transformations underway and to orient them towards sustainable educational futures.

1. L'educazione nello scenario pandemico

La pandemia causata dalla diffusione del virus SARS-CoV-2 e le diverse misure che sono state via via adottate per ridurre le possibilità di contagio (distanziamento sociale, utilizzo diffuso delle mascherine e di altri strumenti di protezione, sanificazione degli ambienti, lavaggio frequente delle mani e impiego di gel disinfettanti, tamponi, tracciamento dei contatti, *lockdown*, quarantena, isolamento fiduciario, chiusura di attività “a rischio”, coprifuoco, limitazione dei contatti sociali, smart working, vaccinazione, green pass, ecc.) hanno sconvolto in modo improvviso e in larga misura impreveduto l'esistenza individuale e l'assetto socio-economico dell'intera società umana, sia a livello locale che globale, modificando in modo significativo i tempi, gli spazi, le relazioni, le abitudini che contrassegnavano la quotidianità prima dell'inizio della pandemia.

In Italia, come in molti altri Paesi, a partire da febbraio 2020 si sono giocoforza ridefiniti radicalmente i modi di curare e di curarsi, di usufruire dei servizi, di spostarsi, di socializzare, di comunicare, di educare, insegnare e apprendere, di produrre, acquistare e consumare beni materiali e immateriali. Si è quindi sperimentato «cosa succede quando il campo di esperienze possibili si assottiglia, quando il nostro modo di vivere gli spazi, il tempo, il corpo, le relazioni con gli altri subisce un brusco cambiamento e in qualche modo una certa costrizione» (Palmieri, 2020, p. 14).

Tutto ciò, peraltro, è avvenuto in un *milieu* storico-culturale che già in precedenza era caratterizzato da precarietà, instabilità, incertezza ed era strutturalmente segnato da molteplici crisi e da un disagio diffuso (Benasayag & Smith, 2004; Fabbri, 2018; Gambacorti-Passerini, 2020; Palmieri, 2012). Proprio in ragione di questi fattori, ben presto l'emergenza sanitaria è divenuta anche un'emergenza economica, sociale, politica, psicologica, educativa: «The global pandemic is of course not only a serious public health emergency, but a political, economic and social emergency too» (Williamson, Eynon & Potter, 2020, p. 107).

Anche le istituzioni formative sono state prepotentemente investite dalle conseguenze della diffusione del virus e dalla quota di malessere, sofferenza, solitudine, smarrimento che la pandemia ha comportato. La scuola e i servizi alla persona sono stati attraversati da repentini e profondi cambiamenti, i cui esiti appaiono non solo incerti, ma per molti aspetti problematici, poiché si inscrivono nella crisi in cui versano da decenni le agenzie educative (Palmieri, 2021; Tramma, 2015), alimentando al contempo inedite emergenze pedagogiche, contrassegnate da vecchie e nuove forme di disagio, di povertà educativa e di esclusione sociale¹.

In questo scenario complesso la scuola è divenuta un ambito di riflessione e di preoccupazione per numerosi attori istituzionali e sociali, anche in virtù dell'impiego generalizzato e massiccio delle tecnologie digitali nel ricorso alla cosiddetta Didattica a Distanza:

education has become a widespread matter of concern for political authorities, education businesses, charities, teachers, parents and students alike. Education has become an emergency matter, and along with it, educational technologies have been positioned as a frontline emergency service (Williamson, Eynon & Potter, 2020, p. 107).

Si è infatti assistito a un processo di rapida digitalizzazione dell'apprendimento che ha modificato l'organizzazione e la struttura

¹ Rispetto alle problematiche pedagogiche e sociali generate dalla pandemia nei contesti formativi, specialmente in Italia, cfr. Bertagna (2020), Ferrante (2020), Gigli (2021), Mantegazza (2020), Save the Children (2020).

delle attività didattico-educative, riconfigurando i mondi dell'educazione secondo modalità e orientamenti che risulta imprescindibile sottoporre a vaglio critico:

The Covid-19 pandemic, and associated measures of social distancing and school closures all over the world, have accelerated this digitization, triggering an urgent need for critical, up-close scrutiny of how this digitization is reshaping the worlds of education (Decuyper, Grimaldi & Landri, 2021, p. 1).

In sintesi, da un punto di vista pedagogico, la pandemia ha innescato dei mutamenti che possono essere interpretati come degli *acceleratori* dei processi di digitalizzazione dell'educazione e degli *intensificatori* di problemi formativi presenti da tempo.

2. La trasfigurazione dell'esperienza educativa durante la pandemia

Quanto è avvenuto e sta avvenendo, inoltre, rinvia a una sensibile *trasfigurazione dell'esperienza educativa* nei contesti di vita, in quelli scolastici e nei servizi alla persona (Ferrante, 2020), nel senso che in una situazione che ha comportato e che comporta ancora oggi la necessità di mantenere il distanziamento fisico, nonché il rispetto di numerose norme igienico-sanitarie, la "forma" (Ferrante & Galimberti, 2019) che gli eventi educativi abitualmente assumono è stata sottoposta a molteplici trazioni, torsioni e distorsioni, che ne hanno ridisegnato i confini e la struttura interna. I *setting* formativi, seppur in modi tutt'altro che omogenei, sono stati stravolti rispetto alle dimensioni del corpo, del tempo, dello spazio, degli affetti, della socialità, dei materiali e degli oggetti tecnici impiegati.

Dopo lo scoppio della pandemia, all'improvviso, in una pluralità di contesti educativi, tutto è cambiato: l'organizzazione delle giornate e degli spostamenti, le procedure amministrative, le dinamiche relazionali e comunicative, i meccanismi di valutazione, i materiali utilizzati nelle pratiche didattico-educative, i rituali quotidiani, le modalità di insegnamento-apprendimento, gli ambienti fisici e sociali in cui si dà la formazione, i rapporti tra scuola/servizi e famiglie, tra

docenti e discenti e tra gli stessi studenti. Tutto ciò ha obbligato alunni e insegnanti, educatori ed educandi, a impegnarsi per reinventare giorno per giorno routine, regole, gesti educativi, modi di relazionarsi (Ferrante, 2020), sviluppando, laddove possibile, strategie di resistenza e di resilienza per rispondere all'emergenza in corso². Come sottolinea Palmieri (2021), le misure prescritte di fatto modificano gli ambienti in cui avviene l'esperienza educativa e di conseguenza hanno un notevole impatto «sulla qualità dell'esperienza possibile» (Palmieri, 2021, p. 154) nei contesti stessi.

Alla luce di queste considerazioni, ritengo sia possibile affermare che uno degli effetti formativi (imprevisti e collaterali) più rilevanti indotti dalla pandemia nel campo del pensiero pedagogico sia l'aver riportato al centro dell'attenzione il fatto che l'educazione assume forme mutevoli e contingenti in relazione a come viene concretamente performata e che ciò dipende in larga misura dalle concrete ed effettive *condizioni di esperienza* (Palmieri, 2021).

Da questo punto di vista, lo scenario pandemico, pur nella sua criticità, rappresenta un'occasione preziosa di *disvelamento* della trama sociale e materiale che connota le pratiche educative nel loro accadere quotidiano. Nell'odierna emergenza, infatti, a tornare in primo piano è proprio quella materialità fatta di corpi, spazi, oggetti, rituali, affetti, prossimità fisica a cui non si era abituati a prestare attenzione e che restava invisibile, poiché la si dava per scontata (Ferrante, 2020).

Nel prosieguo del paper ci si intende dunque interrogare sulle implicazioni pedagogiche ed epistemologiche connesse al recupero di uno sguardo capace di leggere la *materialità educativa*. Tale costrutto consente di pensare e di descrivere l'educazione come un'esperienza incarnata e situata, che emerge e prende forma grazie a una fitta trama di connessioni tra molteplici elementi eterogenei, al contempo sociali e tecnologici, umani e non-umani, simbolici e materiali: corpi, spazi, tempi, strumenti, oggetti, testi, documenti, discorsi, affetti, regole (Barone, 1997; Ferrante, 2016; Massa, 1997; Sørensen, 2009).

² Rispetto alle possibili declinazioni teorico-pratiche di una pedagogia dell'emergenza, si rimanda in particolare al volume di Isidori e Vaccarelli (2013).

La materialità, in quest'ottica, non è una cosa passiva, inerte, ma è un fare, è dinamica e performativa: l'*agency* che la contraddistingue implica una permanente riconfigurazione del mondo (Barad, 2007).

La materia – compresa quella parte di materia che è l'incarnazione umana (Braidotti, 2013) – è attiva, vibrante, vitale, intelligente, capace di auto-organizzazione, è un campo di forze ibride e in divenire (Barad, 2007; Bennett, 2010; Braidotti, 2013). Esplorare la materialità, quindi, vuol dire ricostruire eventi, narrare storie, tracciare processi e relazioni tra entità ed energie eterogenee.

L'ipotesi è che tale prospettiva consenta di comprendere le trasformazioni in corso e di orientarle verso futuri educativi sostenibili, avvalendosi a tal fine di un approccio «volto a indagare le dimensioni materiali dell'educazione» che apra «a nuove domande e strategie di ricerca per esplorare le pratiche formative, dentro e fuori la scuola» (Viteritti, 2017, p. 148).

Si tratta, in altri termini, di scommettere sulla possibilità di utilizzare una *cornice teorica neomaterialista*³ per «pensare il divenire dei contesti educativi in maniera strutturalmente diversa» (Palmieri, 2021, p. 154).

Il neomaterialismo, per usare le parole di Braidotti (2019b): «assist us in the process of learning to think differently about ourselves, in response to the complexity of our times» (p. 34). Ciò implica in primo luogo una *sfida culturale*: «quella di sperimentare nuove riflessioni e nuove pratiche di ricerca che permettano di osservare, analizzare e anche migliorare le condizioni di umani che vivono con, accanto e nella materialità tecnica e oggettuale» (Viteritti, 2017, p. 148).

³ Per ragioni di spazio non è possibile in questa sede approfondire i fondamenti concettuali degli approcci neomaterialisti. Si rimanda pertanto ad alcune opere che espongono da punti di vista diversi i principi filosofici che sorreggono tali approcci: Barad (2007), Cool e Frost (2010), Dolphijn e Van der Tuin (2012), Braidotti (2019a). Rispetto all'apporto teorico ed empirico del neomaterialismo negli studi sull'educazione, si vedano in particolare i contributi di Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) e di Snaza, Sonu, Truman e Zaliwska (2016).

3. La materialità educativa: da dimensione rimossa a questione da indagare

Come conseguenza di un atteggiamento mentale e culturale radicato nella tradizione antropocentrica occidentale (Pinto Minerva & Gallelli, 2004), nel dibattito pedagogico si tende spesso

ad attribuire un ruolo minore ad oggetti, spazi, tecnologie negli eventi educativi: la dimensione umana è infatti considerata “al di sopra” della materialità [...]. In questa prospettiva, persone e cose sono nettamente separate, si rendono invisibili i “traffici” che si sviluppano tra le une e le altre e si produce una descrizione dematerializzata [...] delle complessità di soggetti-oggetti e dei loro reciproci assemblaggi (Landri & Viteritti, 2016, p. 10).

Risulta così difficile “fare un discorso” di quegli assemblaggi di cui si compone la scena formativa: per tale ragione la materialità può essere considerata come una «latenza pedagogica trasversale» (Barone, 2014b, p. 63).

Diversi studi⁴ hanno rilevato criticamente che tanto nella ricerca educativa, quanto nelle teorie e nelle culture pedagogiche diffuse, la materialità dell’educazione sovente non è affatto considerata, oppure – più frequentemente – riveste un ruolo marginale, come se fosse una sorta di pre-condizione dell’azione educativa, qualcosa di troppo banale per essere narrato, un «dato di fatto disponibile, osservabile, usabile» (Viteritti, 2017, p. 147). Anche qualora traspaia nei discorsi dei professionisti (educatori, insegnanti, ecc.) e dei ricercatori sembra essere da questi percepita e rappresentata perlopiù come uno sfondo, un contesto inerte, oppure come un insieme di mezzi di cui gli educatori possono liberamente disporre per realizzare i propri fini e di cui gli educandi possono usufruire senza vincoli di sorta (Sørensen, 2009). Essa appare pertanto «una dimensione residuale, sostanzialmente tacitata e misconosciuta» (Barone, 2014a, p. 64). Come aveva mostrato efficacemente Massa già negli anni Novanta del secolo passato, ad esempio, la materialità minuta e latente della realtà scolastica è rimossa:

⁴ Cfr. Massa (1997), Sørensen (2009), Fenwick et al. (2011), Ferrante (2016), Landri e Viteritti (2016), Snaza et al. (2016), Barbanti (2019), Cucuzza (2021).

Leggendo i libri di didattica si ha l'impressione che la scuola sia un affare di curricoli e di obiettivi, di test e condotte comunicative finalizzate allo svolgimento di certi programmi. La scuola è caratterizzata invece da una materialità specifica e diffusa che travalica e condiziona tutto questo, da una vita sotterranea, da routine esistenziali e processi di socializzazione latenti che vengono misconosciuti nel momento in cui se ne è coinvolti massicciamente (Massa, 1997, p. 79).

Più di recente, anche Landri e Viteritti (2016) hanno sottolineato che la scuola è «densa di componenti oscurate e messe da parte nelle analisi [...], componenti che prendono invece pienamente parte ai processi formativi e alla traduzione locale delle *policy*, anche quando sono apparentemente silenziati» (p. 8).

Insistere sulla necessità di osservare gli eventi formativi attraverso una lente teorica capace di rilevarne le dimensioni materiali e di comporre in modo unitario queste ultime con le dimensioni sociali non è un vezzo epistemologico⁵. La materialità, infatti, al di là di ogni intenzione esplicita e di ogni consapevolezza da parte dei professionisti dell'educazione e dei ricercatori, *agisce e fa agire* (Barbanti, 2019; Snaza et al., 2016) in modi talvolta inaspettati, ambivalenti e contraddittori (Fenwick et al., 2011). Del resto, le dimensioni nascoste, tacite, invisibili, implicite, nelle loro molteplici varianti, producono costantemente effetti pratici «che incidono fortemente sul piano di realtà, modificando comportamenti, scelte e decisioni, inducendo dinamiche positive e negative, guidando i destini degli individui e delle collettività» (Riva, 2016, p. 255). Il limite di una prospettiva pedagogica che fatica a mettere a tema il contributo specifico dei corpi, degli artefatti, degli spazi e delle tecnologie, dunque,

⁵ Gli approcci sociomateriali (Fenwick et al., 2011; Landri et al., 2016) e quelli neomaterialisti (Snaza et al., 2016) invitano in tal senso a pensare il sociale e il materiale, l'umano e il non-umano, le persone e le cose non in modo separato, ma come assemblaggi complessi, attori ibridi e reticolari, coinvolti in un medesimo set di pratiche educative. Queste ultime prendono forma propria grazie alle interazioni e ai concatenamenti che avvengono tra elementi eterogenei. In quest'ottica, come ha sostenuto Latour (2013): «materializzare è socializzare; socializzare è materializzare» (p. 63).

è di non offrire ai professionisti dell'educazione un adeguato supporto culturale, epistemologico e metodologico per comprendere ciò che produce effetti in un dato contesto educativo, nonché per agire nella e con la materialità. Se si vuole essere maggiormente consapevoli di ciò che incide nelle pratiche educative e più capaci di intervenire in esse con rigore e creatività, occorre allora che la materialità cessi di essere un *dato di fatto* per divenire *una questione da indagare*, sino a essere considerata un prezioso partner dell'azione, specialmente in fasi storiche caratterizzate da profondi cambiamenti delle istituzioni e degli spazi educativi, come è quella attuale (Viteritti, 2017).

Ci si può domandare, ad esempio, quale ruolo abbiano svolto nella DaD e svolgano tutt'oggi le piattaforme educative digitali utilizzate dalle scuole, come contribuiscano a modellare le quotidiane pratiche didattico-educative, come orientino i rapporti tra docenti, allievi e famiglie, come concorrano a performare la valutazione, come interagiscano con *setting* formativi più tradizionali e con che effetti rispetto all'educazione "in presenza":

When such new forms enter more traditional educational forms, this inevitably impacts what is and can be done in these forms, such as the promotion and production of new classroom cultures of surveillance and performativity (Decuyper et al., 2021, p. 7).

Invece di dare per scontato il funzionamento di queste "nuove" materialità, occorre renderle oggetto di ricerche e di riflessioni che esplorino da più angolature i modi in cui esse influenzano gli eventi educativi, evitando di considerarle degli strumenti "neutri", per concepirle come degli attori socio-tecnici capaci di innescare (nel bene e/o nel male) delle trasformazioni significative:

we would like to suggest that digital education platforms do not only generally guide users' decision-making processes and cognition; they equally contribute to structure particular forms of education and make specific forms of education visible, knowable, thinkable, and, ultimately, actionable, in ways that reformat, redo, restructure, and reconceive what education is or could be about (Decuyper et al., 2021, p. 7).

In termini generali, al di là cioè del caso specifico delle piattaforme digitali, assumere uno sguardo attento alla materialità significa innanzitutto chiedersi “che cosa” (e non solo “chi”) produce effetti formativi in un dato contesto (Ferrante, 2016). Significa altresì pensare che l’apprendimento avvenga attraverso un processo di immersione cognitiva, affettiva e corporea in un’esperienza concreta e situata (Barone, 2014b), che si struttura secondo peculiari e mutevoli configurazioni che dipendono dal modo in cui volta per volta si concatenano tra loro una molteplicità di fattori e di elementi sociali e tecnici, umani e non-umani (Snaza et al., 2016).

Questa visione della formazione

consente di nominare gli intrecci e le interconnessioni esistenti tra i soggetti e le cose, tra gli elementi simbolici e materiali, nonché di rendere visibili le reti di pratiche che sottendono la realizzazione del processo educativo (Barone, 2017, p. 195).

Una spiegazione dei fenomeni educativi circoscritta alla sola relazione educatore-educando o insegnante-allievo risulta pertanto insufficiente per rendere ragione della complessità dell’educazione (Barone, 2014b). La relazione intersoggettiva, infatti, è solo una parte di un sistema molto più ampio e articolato che, pur ricomprendendola al suo interno, non si esaurisce in essa:

in questo quadro le relazioni educative non sono costituite da menti individuali che si muovono in un vuoto incorporeo di persone e di cose, ma da network, vale a dire da assemblaggi e intrecci di persone, e di persone e cose, e di cose con le cose che assumono, attraverso notevoli “investimenti in forme”, occasionali e contingenti configurazioni sociomateriali (Landri et al., 2016, p. 8).

Focalizzare lo sguardo sulla materialità permette per l’appunto di interrogare le pratiche per far emergere quegli assemblaggi sociomateriali attraverso cui prendono forma i processi educativi, riappropriandosi «di quegli elementi che partecipano dell’accadere educativo e che, per quanto nascosti, latenti, ci influenzano» (Barbanti, 2019, p. 16).

4. La pandemia come disvelamento della trama sociomateriale dell'educazione

Come ha sottolineato Latour (2013), finché “va tutto bene” e le cose procedono “per il verso giusto” nelle realtà sociali tendono a prevalere logiche e abitudini sedimentate nel tempo e la materialità resta invisibile, in quanto incorporata nel corso dell'azione. Solamente quando le cose non si svolgono nel modo previsto, gli oggetti cessano di funzionare, o le situazioni sono sottoposte a delle prove inattese, si diviene “materialisti” «ossia consapevoli dei diversi materiali che compongono una qualsiasi azione» (Latour, 2013, p. 53). Da questo punto di vista, la pandemia e le misure adottate per contrastarla, modificando radicalmente abitudini, pratiche, contesti e scuotendo le certezze consolidate, hanno generato – seppur in modo drammatico e inaspettato – le condizioni sociali, culturali e materiali per “divenire materialisti”, cioè per rendersi conto di quanto e come la materialità possa “fare la differenza” (Barbanti, 2019) e incidere sulle possibilità di fare esperienza, impattando sulla qualità della vita individuale e collettiva. In questo senso, la pandemia è stata ed è una sorta di terribile e grandioso “laboratorio pedagogico”, che ha insegnato a guardare a ciò che si è e si fa con occhi diversi, forse più attenti alle concrete condizioni di esperienza.

In ambito formativo, la materialità è riemersa dal suo cono d'ombra, dal rimosso, dall'ovvietà. La trasfigurazione dell'esperienza educativa che è avvenuta in seguito allo scoppio della pandemia ha reso tangibile l'importanza della materialità: «Proprio in virtù della sua assenza, il groviglio sociale e materiale che qualifica l'esperienza scolastica e che solitamente si ignora esce dal cono d'ombra e finalmente diventa significativo» (Ferrante, 2020, p. 55). Essa ha indotto a considerare ciò che prima si dava per scontato, vale a dire che l'educazione è un fenomeno reso possibile da un reticolo di elementi eterogenei: discorsi, testi, simboli, gesti, corpi, spazi, tempi, affetti, oggetti, rituali, strumenti. Se si modificano queste reti, come abbiamo imparato anche grazie alla pandemia, cambia la forma che assumono le pratiche educative. Non si intende con ciò celebrare la materialità oggettuale che di fatto popola gli spazi della formazione,

quanto piuttosto rilevarne il peso specifico nella produzione dell'esperienza che nei contesti educativi ogni giorno vivono i soggetti:

Evidentemente, insegnare e apprendere immersi nella materialità di un'aula concreta, a contatto diretto con i corpi degli altri e con spazi, oggetti, artefatti, relazioni sociali che mediano a ogni passo ciò che si fa, non è lo stesso che fare lezione nella propria abitazione e (quando va bene) connettersi agli altri – compagni e docenti – tramite dei software, vedendoli e ascoltandoli attraverso gli schermi dei dispositivi digitali. Nella Didattica a Distanza ciò di cui si avverte la mancanza è proprio quella materialità a cui prima non si prestava attenzione e che restava invisibile e silente, come uno sfondo inerte. La socialità diffusa, la battuta scambiata con il compagno di classe, le attività “sottobanco”, i giochi durante l'intervallo, la possibilità di spostarsi da e verso la scuola e al suo interno, le urla e gli schiamazzi tra un'ora e l'altra, gli odori, i suoni, i rumori, gli anfratti in cui “nascondersi” allo sguardo sorvegliante degli adulti, la possibilità di disporre di oggetti e spazi che nel contesto domestico non sono accessibili, la gestualità incarnata dei docenti, la materializzazione del sapere tramite un sistema di segni distribuito nell'aula e nell'intera scuola (Ferrante, 2020, p. 55).

Al contempo, anche la DaD ha una sua determinata connotazione sociomateriale. Per realizzarsi, infatti, comporta che si possano istituire e mantenere sufficientemente stabili e costanti delle relazioni fra corpi dislocati in spazi e talvolta in tempi differenti (nel caso di attività asincrone). Affinché i soggetti possano interagire tra loro, è necessario sia che docenti e studenti possiedano delle competenze digitali sufficienti per accedere agli strumenti e riuscire a usarli, sia che tutta una serie di attori materiali cooperino. Le connessioni che rendono fattibile la DaD, infatti, dipendono da una materialità diffusa, costituita da piattaforme digitali, artefatti di varia natura (tablet, pc, smartphone, app, webcam, microfoni, ecc.), infrastrutture tecnologiche (reti di dati, server, sistemi di telecomunicazione, impianti elettrici, wi-fi, ecc.), condizioni familiari e abitative idonee, modalità di fruizione sostenibili. In altre parole, la DaD non implica una perdita di materialità, ma una sua radicale riconfigurazione. Tramite essa l'esperienza educativa cambia forma, dando vita a nuovi assemblaggi che generano soggettività ed effetti diversificati. Tali effetti risultano alquanto problematici, come è evidente anche

dal rapporto elaborato da Save the Children nel 2020 sull'impatto che in Italia ha avuto l'emergenza correlata al Coronavirus sulla povertà educativa, in cui si sottolinea che gli sforzi di raggiungere bambini e ragazzi con la DaD sono vanificati in molti casi dalle inadeguate condizioni abitative dei minori, dal mancato possesso di dispositivi tecnologici e da insufficienti competenze digitali. Che – a titolo esemplificativo – si consideri la didattica in presenza o quella a distanza, dunque, emerge la rilevanza della materialità nell'allestimento della pratica educativa. In entrambi i casi, si può chiaramente notare come l'educazione assuma una specifica conformazione esperienziale e disponga le condizioni per produrre determinati effetti grazie ai modi in cui concretamente viene performata. Modi che dipendono dalle relazioni e dalle interconnessioni tra persone e cose, tra spazi, tempi, tecnologie, oggetti, corpi, discorsi, saperi. In questo senso, la pandemia davvero è stata ed è un potente dispositivo di disvelamento della trama sociomateriale dell'educazione.

A partire da queste riflessioni si pone la questione di come poter usare pedagogicamente questo dispositivo di disvelamento per consolidare e sviluppare nei contesti formativi un'attitudine epistemologica e metodologica volta a focalizzare lo sguardo sulla materialità, nell'intento di comprendere le trasformazioni in atto e di orientarle verso futuri educativi sostenibili. Non sarebbe opportuno e probabilmente neppure realistico, infatti, come afferma Palmieri (2021), pensare di poter tornare a una "normalità" pre-pandemica, perseguendo obiettivi prefissati e modelli pedagogici e antropologici che si sono rivelati inadatti nel permettere di dare un senso allo spaesamento e all'incertezza sperimentati in questi anni di pandemia. D'altro canto, non appare ragionevole neppure una posizione che reclaims – in nome di una presunta innovazione – l'utilizzo massiccio e indiscriminato delle tecnologie digitali nella formazione come soluzione *ad hoc* per uscire dalla crisi e modernizzare i sistemi educativi (Williamson et al., 2020). Si tratta piuttosto di «ripensare radicalmente il modo di fare scuola, il modo di educare nei servizi e nei territori, trasformando la crisi provocata dalla pandemia in occasione preziosa per cambiare» (Palmieri, 2021, p. 154).

Da questo punto di vista, adottare una prospettiva materialista per fare ricerca e formazione può aiutare a rileggere quanto è avvenuto durante l'esperienza della pandemia, analizzando come si sono ridefinite le pratiche a scuola e nei servizi, al fine di ripensarle tenendo conto delle condizioni sociali e materiali entro cui l'esperienza educativa concretamente avviene. Condizioni che non possono prescindere dal promuovere un contatto diretto tra gli individui che partecipano agli eventi educativi (Mantegazza, 2020). Solo attraverso tale contatto è possibile realmente prendersi cura del carico di disagio, di smarrimento, ma anche di speranza e di bellezza che le soggettività incarnate di educatori ed educandi esprimono nella materialità dei contesti e delle relazioni, nonché elaborare pedagogicamente le tracce profonde che la pandemia ha lasciato in ciascuno per costruire insieme nuovi possibili scenari educativi.

Bibliografia

- Barad K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barbanti C. (2019). *Che cosa fanno gli oggetti? Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto in una scuola steineriana*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Barone P. (2014a). La professionalità dell'insegnante: tra materialità e affettività. In F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2014b). Embodiment, formazione e post-umanesimo. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barone P. (2017). Un "teatro senza autore": una lettura metaforica della materialità dell'educazione. In A. Ferrante e J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Benasayag M., & Smith G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bennett J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham: Duke University Press.
- Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.

- Braidotti R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti R. (2019a). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Milano: Meltemi.
- Braidotti R. (2019b). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61.
- Coole D., & Frost S. (Eds.) (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency and Politics*. Durham: Duke University Press.
- Cucuzza G. (2021). *Materialità e cura. Gli effetti formativi degli oggetti nell'autogestione del diabete di tipo 1 nel paziente adulto*. Milano: FrancoAngeli.
- Decuyper M., Grimaldi E., & Landri P. (2021). Introduction: Critical Studies of Digital Education Platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16.
- Dolphijn R., & Van der Tuin I. (Eds.) (2012). *New Materialism: Interviews and Cartographies*. Ann Arbor: Open Humanities Press.
- Fabbi M. (2018). *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. Milano: FrancoAngeli.
- Fenwick T., Edwards R., & Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*. London: Routledge.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2020). Materialità in trasformazione. *La Ricerca. Nuova Serie*, 8(18), 50-56.
- Ferrante A., & Galimberti A. (2019). Il senso pedagogico della finitudine. Dall'estetica dell'esistenza all'estetica della formazione. *MeTis*, 9(1), 443-458.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gigli A. (2021) (a cura di). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Junior.
- Isidori M.V., & Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Landri P., & Viteritti A. (2016). Introduzione. Le masse mancanti in educazione. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 7(1), 7-22.
- Latour B. (2013). *Cogitamus. Sei lettere sull'umanesimo scientifico*. Bologna: Il Mulino.
- Mantegazza R. (2020). *La scuola dopo il coronavirus*. Roma: Castelvecchi.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Palmieri C. (2012) (a cura di). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2020). Introduzione. In M.B. Gambacorti-Passerini, *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.

- Palmieri C. (2021). Attuale o inattuale? Ripensare il metodo nel lavoro educativo. In M. Attinà & A. Broccoli (a cura di), *Inattualità pedagogiche. Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F., & Gallelli R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Riva M.G. (2016). Per un'ermeneutica delle pratiche educative concrete. Il contributo della psicoanalisi allo studio della materialità educativa. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 7(1), 249-260.
- Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa* (<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>).
- Snaza N., Sonu D., Truman S.E., & Zaliwska Z. (Eds.) (2016). *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sørensen E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Viteritti A. (2017). La forza delle relazioni tra umani e materialità nei processi educativi. In A. Ferrante & J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Williamson B., Eynon R., & Potter J. (2020). Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.