

**Scorci di Mechrí**  
*La formazione in rete*

**PENSARE LA FORMAZIONE IN RETE OGGI**

Carlo Sini

Già da tempo alcune università hanno messo in rete, talora a livello internazionale, cicli di lezioni e di conferenze, anche con grande successo. Altra cosa però è il trasferimento a distanza della intera didattica, sia universitaria, sia in genere scolare, a causa del coronavirus. A questo proposito sorge inevitabile una domanda sulla natura della formazione che ne può derivare. Aggiungo che non è più semplicemente questione della presenza e dell'uso dei mezzi elettronici nelle scuole secondarie, cosa sulla quale molto si è dibattuto "pedagogicamente", perché quegli inserimenti non cancellavano certo la presenza fisica di docenti e discenti.

Per venire subito al punto, credo sia importante chiarire che cosa possiamo ritenere che venga perduto (e magari anche guadagnato) quando l'insegnamento comporti la non presenza, la distanza "elettronica", di docenti e studenti, il cui luogo per così dire reale diviene uno schermo.

Vorrei segnalare anzitutto che la separazione tra presenza e assenza nell'ambito della formazione è molto antica: essa ha origine dalla diffusione della scrittura alfabetica e della pratica universale della lettura di "libri" (antichi e moderni) nel corso della storia occidentale. Di fatto il libro (nonostante le note obiezioni di Platone) divenne col tempo un alleato potente della pratica dell'insegnamento orale, uno strumento indispensabile e prezioso; direi anzi molto più di un mero strumento, perché la sua "logica" e la sua "pratica" non hanno mai smesso di esercitare una influenza profonda sul modo di concepire e di condurre la trasmissione del sapere e il processo formativo. Di qui l'invenzione e l'uso di manuali, compendi, libri di testo nel corso dei secoli. Solo in casi molto rari e particolari il libro si sostituì interamente alla lezione diretta, rendendo possibile la formazione di autodidatti.

Ora, sul piano della semplice trasmissione di nozioni, conoscenze e competenze nulla, o quasi nulla, è, almeno a prima vista, perduto nella ripresa diretta. Essa segna, sia pure in modo "metaforico", anche un ritorno all'oralità: si vede e si sente, e si può pure interagire: che volete di più? Per di più si può conservare indefinitamente il tutto e tutti possono ritornarci: pensate se potessimo farlo con una lezione di Aristotele, di Newton o di Kant, non ne saremmo entusiasti?

Una ulteriore considerazione che va fatta è che questa pratica della lezione a distanza, divenuta per forza maggiore indispensabile e consueta, eserciterà sicuramente la sua influenza sul modo di insegnare e di apprendere; genererà sviluppi, invenzioni, integrazioni ora non immaginabili e, come sempre è accaduto e accade, non solo il tratto formale o banalmente tecnologico-materiale, ma anche quello profondo e sostanziale della pratica formativa ne trarrà conseguenze molteplici, molte delle quali certamente e creativamente produttive di nuovi pensieri e di nuove forme di cultura. Per non dire infine della virtù della ubiquità del messaggio elettronico, che riprende e rilancia con mezzi assai più potenti, più integrali, interattivi e diffusivi le analoghe virtù della scrittura e della stampa.

Dopo questa lunga premessa, cerchiamo però di dire che cosa, nella pratica sopra delineata, viene inevitabilmente perduto quanto al processo formativo. E qui bisogna intendersi, anzitutto sulla parola 'formazione', da sempre oggetto di complesse prese di posizione. Senza farcene annichilire, proviamo a dire semplicemente così: una buona conoscenza dei contenuti delle discipline scolastiche e universitarie è sicuramente possibile ottenerla grazie alle lezioni in differita, tanto più se il docente è ben preparato, insomma è "bravo", e gli studenti a loro modo pure. Che cosa manca allora?

Ricordo, tanti anni fa a Milano, le lezioni universitarie nei cinematografi, per l'avvento della università di massa e la mancanza di aule e strutture idonee: non vedo molta differenza, dal punto di vista formativo, tra quelle lezioni e le lezioni a distanza; anzi, ne vedo una: che le lezioni a distanza sono sicuramente e di gran lunga meglio. Quindi il punto non è semplicemente che il professore sia o no fisicamente presente, che si ascolti solo la sua voce, che lo si scorga da lontano, che la sua immagine venga riprodotta sullo schermo di una televisione (come accade se fai una conferenza e ci sono, oltre alla sala principale, anche sale attigue con lo schermo). Il punto è un altro e lo esprimerei così: la differenza è rappresentata dal fatto che un gruppo di esseri umani si trovi *insieme* ad abitare *uno spazio comune*, destinato a uno scambio di parole (e anche di testi, immagini, musiche, figure, lavagne, gessi e altri strumenti oggi molto sofisticati), scambio nel quale c'è un passaggio di conoscenze, di esperienze e di saperi. E assieme a tutto ciò, c'è naturalmente una esperienza

relazionale di vita, con le sue ovvie modalità intersoggettive appassionate, imitative, emulative e affettive. E qui tornerei a Platone, che nelle *Leggi* mostrava che non c'è formazione se non c'è anzitutto capacità di stare fisicamente insieme, costituendo una comunità al tempo stesso libera e rispettosa della legge che si è data. Come in una esecuzione musicale: bisogna imparare come procede e come suona la melodia, che cosa dicono le parole, come si entra a tempo debito, come si accompagnano gli altri, come si esercita il proprio a solo, coraggioso e insieme accorto. Insomma: formazione come arte dinamica della *musiké*.

Questa presenza comune comporta anzitutto un patto tacito, ma "istitutivo" delle azioni e della collaborazione complessiva. Essa suggerisce e ispira uno stile di comportamento idoneo, un rispetto reciproco, una consapevolezza dei ruoli che ognuno è chiamato a svolgere per l'efficacia e il buon esito del tutto, un uso funzionale dell'autorità, o meglio della autorevolezza. In breve, la presenza fisica disegna una comunità fondamentalmente "politica", che decide e condivide a ragion veduta i tempi e i modi dei suoi itinerari, le sue modalità di esercizio, di valutazione e di prova, le collaborazioni attive nel lavoro, al di fuori (idealmente) di ogni burocrazia; quindi una comunità parzialmente libera dalla incidenza, peraltro necessaria e importante, della strumentazione tecnica del lavoro e concentrata invece sulla sua finalità propria: la formazione nei presenti (docente incluso) di una sapienza umana *in esercizio*, e perciò e solo perciò "culturale".

La burocrazia tecnologico-amministrativa ha invaso da tempo la scuola e gli atenei. Essa ha di fatto cancellato in gran parte il senso profondo della formazione e la libertà della ricerca. Nella trasmissione a distanza certamente la logica delle macchine e dei poteri che le rendono disponibili la fa da padrona. Si impone di fatto quella divisione delle discipline, quella specializzazione di competenze in cui la domanda di senso del processo formativo, la competenza in "umanità" della ricerca scompare quasi del tutto. Interdisciplinarietà senza nessuna trans-disciplinarietà intesa come "ricostruzione", diceva Dewey, del lavoro sociale della conoscenza come sterminato processo umano in cammino. Competenza senza sapienza, che non è l'oggetto di una "super-disciplina", ma un modo di stare e di fare insieme il sapere, ricostruendolo e reinterpretandolo sempre di nuovo nelle sue componenti operative, nelle sue pratiche in azione, nei suoi plessi vitali irripetibili; anzitutto l'azione comunitaria del gruppo esistenzialmente attivo *qui e ora*. È la sua azione che determina il senso del luogo formativo e l'uso in esso di tecniche, macchine e strumenti (certo preziosi e anzi indispensabili) ma non viceversa: la macchina che stabilisce il luogo. Azione solo idealmente a distanza, per la tradizione infinita dei saperi che ogni formazione frequenta; ma nel concreto solidamente *in presenza*. La necessità profonda di questi "luoghi" ai fini della formazione non potrà mai essere vicariata o sostituita da strumenti che agiscono come protesi sostitutive dell'incontro, diceva Husserl, in carne e ossa.

(16 aprile 2020)

**Scorci di Mechrí**  
*La formazione in rete*

**EDUCARE AL TEMPO DEL CORONAVIRUS**

Rossella Fabbrichesi

Che significato ha svolgere un ruolo educativo *in absentia*, o in quella strana forma dell'esser presenti che è la presenza sospesa, rifratta, mediata da un mezzo tecnologico che "scherma", appunto, cioè, come dice la parola stessa, fa da scudo, ripara, difende e, per quanto raffinato, gracchia, procede a salti, sgrana l'immagine, rendendo a volte impercettibile la comunicazione? Educhiamo "schermendoci", sottraendoci. Invece che "e-ducare", cioè condurre i nostri allievi fuori da un luogo di oscurità, vi ci rifugiamo noi, nascondendoci, o offrendoci in una visibilità che è puramente fantasmatica. Non dimentichiamo che la prima definizione della parola 'schermo' riporta: «Dispositivo atto a impedire la propagazione di radiazioni elettromagnetiche o corpuscolari, o dell'azione di un campo elettrico o magnetico, in una certa regione dello spazio».

Ecco, proprio questo a me sembra il punto: vivere significa essere affetti. Subire radiazioni, immersi in un campo energetico. Patire l'affezione dei corpi fisici, dei loro odori, sapori, dei loro urti, e insieme agire, esercitando influenze di ogni genere negli incontri che possiamo intrecciare. Essere nel mondo è dunque un complesso rapporto tra velocità differenziali, rallentamento o accelerazione di particelle, diverse distribuzioni molecolari che attivano potenze e scambiano energie. Proprio ciò che appare impossibile nel mondo della comunicazione virtuale: schermate, le forze si sfibrano, si esauriscono rapidamente. Fermiamo il virus e con esso ogni irraggiamento vitale. Sul video sfumano anche i volti – per necessità di connessione – e rimane il logo delle iniziali di chi ci sta davanti. Perfetta superfetazione del logico, senza orpelli patici. Nulla più ci tocca.

Seguendo questo ordine di pensieri, potrei aggiungere che ogni vita individuale non *ha* rapporti, ma è un rapporto. È un rapporto dotato di una singolarità precisa che dispone i poli incatenati in una relazione, diversa ogni momento, con ciò che li avvolge. L'esistenza, molto semplicemente, non è composta di esercizi di schermatura, ma di involuppo e avvolgimento – direi quasi di ingestione e digestione – con ciò che la affetta. È questa la ragione, a mio modo di vedere, per la quale perfino i giovani (che dovrebbero essere ben usi alle relazioni sociali "distanziate" e mediate dal web) vivono una sensazione di straniante e profonda alienazione ad essere istruiti nel modo che oggi si considera inevitabile. La depressione, la grande stanchezza, che ci coglie tutti dopo una seduta allo schermo si spiega forse così: le affezioni, che in misura diversa ampliano o restringono la nostra possibilità di azione, si traducono in affetti – come voleva Spinoza –, affetti di *laetitia* e di *tristitia*. L'arte della vita è l'arte degli incontri e gli incontri devono essere sapientemente composti e dosati, utilizzando ogni elemento relazionale possibile. Ogni idea è idea delle affezioni del corpo, aggiungeva Spinoza. Che idee abbiamo quando l'affezione del corpo è ridotta ad un quasi nulla e, anzi, è tutta rivolta ad impedire qualsiasi scambio fisico che non sia quello puramente visivo e uditivo – per altro mai perfettamente soddisfacente? Che affetti ne possono nascere? Che mi accade quando sto davanti ad uno schermo e vedo una figura speculare alla mia con cui l'unico incontro possibile è fatto di *flatus vocis e modi significandi*? Sarà un incontro ben povero, asciugato, dimidiato, dove ogni idea non ha nessun vigoroso contralto corporeo, dove le nostre *psychai* si riducono ai fiati che escono dalla cerchia dei denti dei morti e volano via, immagine omerica che ben si attaglia a questi tempi di evanescenza. L'anima più saggia, ci ha lasciato scritto Eraclito (fr. 118), è quella "secca", asciutta, dunque arida, depurata da ogni "umidità" ed "ebbrezza" patica. Chi avrebbe detto che il mondo contemporaneo ci avrebbe dato la possibilità di raggiungerla?

Ma – si dice – l'importante è capirsi, l'importante è che il contenuto logico arrivi a chi ascolta, che si possa comunicare. Appunto. Si accetta che il lavoro della conoscenza sia un lavoro puramente epistemico e contenutistico, che si possa sviluppare nell'etere, nella piana delle idee. Ma già Platone sapeva che così non poteva essere. Nel *Teage* (130d-e) il giovane Aristide dice a Socrate che sente di progredire nella sapienza semplicemente restandogli accanto, meglio ancora "toccandolo". Come scrive Carlo Sini, la formazione si costituisce nell'ambito di un gruppo di esseri umani che si trovano *insieme* ad abitare uno *spazio comune*. Il digitale incarna invece il sogno dell'universale, del vero in sé, apatico e completamente desomatizzato.

Guardiamo allora le immagini delle lezioni che teneva Deleuze a Vincennes<sup>1</sup>, perché sono una descrizione icastica di ciò che voglio dire. Eccoci di fronte ad un vero assembramento, ad un'assemblea di membra che aspirano a diventare un corpo comune. Il "maestro" è avvicinato, toccato, quasi divorato dall'ingordigia fisica e intellettuale di chi gli sta intorno. Essere vicini nei corpi è essere vicini nelle idee. Quell'assembramento vuol dire qualcosa, e ci tocca nel profondo<sup>2</sup>. Vuol dire che il sapere – non *il* sapere, ma *un* sapere – può divenire comune grazie alla prossimità, anche fisica, all'attrazione erotica, di cui già Platone aveva chiara la carica formativa, all'amicizia, fondante ogni crescita individuale, e alla mimesi relativa alla postura, ai gesti, alle intonazioni di chi parla. Non c'è distanza tra Deleuze e i suoi allievi, non c'è schermatura. La "creazione di concetti" si produce e corre come su di un cavo elettrico e tutti, lì, sono "nel pensiero", come scriveva Peirce (piuttosto che avere, in proprio, dei pensieri). Docente e discenti sono poli di conduttività energetica. E in questo senso i loro corpi, il loro toccarsi, lo scambiare fiati fumanti e probabilmente virali, appaiono, ahimè, imprescindibili.

Pensiamo ad un'altra immagine platonica: Socrate e Alcibiade nel *Simposio*. Non mi soffermo su cose molto note: in epoca greca il rapporto tra amante e amato era ampiamente praticato e senza di esso non si progrediva nel percorso di sapienza. Ma anche nel periodo ellenistico il rapporto all'interno della scuola e, soprattutto, tra maestro e allievo (il *proficiens* stoico) procedeva attraverso scambi prossimi, continui, di raddrizzamento posturale e intellettuale. Certo, anche là agiva a volte – come accade a noi, per congiunture pratiche – la distanza. E si scrivevano lettere. Ma restava dominante il corpo a corpo col maestro, che era un vero e proprio accostamento al corpo del sapere. Tutto ciò si è tradotto via via in qualcosa di più rarefatto: la scuola, con i bimbi da educare ognuno seduto al proprio banco, in una posizione anch'essa formata all'ascolto e alla disciplina ("mani in seconda!") e, infine, eccoci qui, ancora più disciplinati e segregati, giovani e adulti, seduti dietro alle nostre scrivanie, nuove celle carcerarie, apoteosi della società della disciplina e del controllo. Dall'erotica fondativa di ogni insegnamento siamo passati alla distanza "schermata" che ci impongono i tempi odierni. È davvero un punto insorpassabile?

Ovviamente, il mio non è un appello a tornare, con un gesto di nefasta incoscienza, alle classi di Vincennes. Quella che ci stringe è una necessità ineludibile di fronte alla quale l'unica libertà che abbiamo è forgiare una resistenza del pensiero atta a comprenderla. Perché aveva ragione McLuhan: il *medium* è il messaggio, e c'è da studiare bene quale sia il messaggio che veicola questa nuova medialità in cui, molto velocemente e senza possibilità di adattamento graduale, siamo stati catapultati.

Si è detto che scuole e università saranno le ultime a riaprire. E anche questo si comprende. Come ho cercato di spiegare, non c'è educazione senza assembramento e prossimità corporea, e milioni di studenti non possono essere mandati allo sbaraglio. Però. Però, come ci si è predisposti a organizzare fabbriche e negozi per la nuova emergenza, si potrebbe utilmente lavorare a pensare ad una scuola protetta, e tuttavia in continuità con il suo obiettivo formativo. Distanziamenti, turnazioni, perfino temporanei numeri chiusi – ci deve essere un modo, in altri paesi si sono preparati a farlo, e verrà fatto. Decidere senza particolari tormenti che le scuole possono aspettare mi sembra un'operazione di totale dismissione della cultura, della formazione al pensiero, al conoscere. Credo invece che, come pane e latte, queste ultime siano beni di prima necessità e si debba tornare a nutrirsi al più presto in condizioni di sicurezza.

(20 aprile 2020)

---

<sup>1</sup> A titolo di esempio, si vedano le immagini reperibili a questi indirizzi on line: <https://www.youtube.com/watch?v=sxDATF6Iu4c>, <https://www.youtube.com/watch?v=5ndNVjS0svI>, <https://www.deuxiemepage.fr/2016/06/21/documentaire-vincennes-l-universite-perdue-enfants-de-foret-pensante/>.

<sup>2</sup> D'altronde non si tratta solo di un'esperienza del secolo scorso: le nostre aule universitarie – a parte la posizione 'alta' della cattedra, spesso per altro anch'essa invasa da gruppi di studenti che non hanno trovato posto altrove – ne sono una testimonianza, dolente secondo le autorità accademiche, esaltante secondo l'opinione di molti utenti.

Scorci di Mechrí  
*La formazione in rete*

## L'UOMO E LO SCHERMO Note sulla formazione a distanza

Enrico Redaelli

Capire il presente significa coglierlo nella continuità e nella discontinuità rispetto al passato. Partiamo allora dalla prima. Per cogliere la continuità tra le attuali tecniche di formazione e quelle passate, è bene anzitutto sgombrare il campo dalla retorica della presenza e dell'immediatezza. Ossia quell'insieme di luoghi comuni per cui la formazione tradizionale dal vivo, in carne e ossa, sarebbe caratterizzata da una "presenza" e da una "immediatezza" che andrebbero invece perdute nella formazione "a distanza" mediata da strumenti tecnologici. In realtà noi sappiamo che la formazione è sempre a distanza, nel senso che passa sempre attraverso una qualche forma di schermo:

- Carlo Sini, nel suo contributo *Pensare la formazione in rete oggi*, osserva come la formazione a distanza sia molto antica: la riscontriamo già col diffondersi della scrittura alfabetica e dei libri, che sono gli antesignani dello schermo. Sempre Carlo Sini, in altra circostanza, ci ricorda come, ben prima della diffusione dei libri e della nascita della scrittura alfabetica, la formazione passa attraverso un'altra forma di schermo: la "tenda di Pitagora". Ossia quella soglia che, nella formazione "orientale" arcaica, divide maestro e allievo, da sempre presente anche laddove non è materialmente visibile.
- Foucault ci ha insegnato che non esiste condivisione di spazi comuni – ad esempio un'aula di lezione – senza una qualche forma di schermo (o di "tenda pitagorica"). Spazi architettonici e spazi pubblici sono cioè sempre attraversati da relazioni di potere, la loro fruizione è sempre mediata da dispositivi. Sono dispositivi l'organizzazione interna degli spazi, la dislocazione e l'orientamento dei posti a sedere nelle aule, la distribuzione delle sedie rispetto alla cattedra, il gioco dialettico tra vuoti e pieni che si instaura tra pareti, locali e corridoi: tutto ciò orienta i corpi, plasma le abitudini, permette certi movimenti piuttosto che altri, rende visibili alcune cose e ne cela altre, ecc.
- Se Hegel ha distrutto ogni idea di "immediatezza" legata alla conoscenza e all'apprendimento della verità, Derrida ha decostruito anche l'ultimo residuo di questa "metafisica della presenza": la voce. Viene così meno anche il luogo comune per cui la voce dal vivo sarebbe qualcosa di presente e di immediatamente evidente, di contro alla scrittura o ad altre tecniche di comunicazione. Anche la voce è uno schermo.

D'altronde, la Bibbia insegna che lo schermo – ossia una qualche tenda pitagorica, una qualche forma di velo – è costitutivo della conoscenza in quanto tale e si origina assieme ad essa: la celebre foglia di fico compare non appena è colto il frutto del sapere. Lo schermo – e il gioco di presenza/assenza che esso porta con sé – è insomma costitutivo dell'essere umano sin dalle origini. Il linguaggio che ci rende animali umani – ha mostrato Carlo Sini in più occasioni – è proprio questa dialettica di presenza/assenza. Non c'è dunque sapere senza schermo, non c'è formazione che non implichi un velo.

Sin qui la continuità del presente col passato. Ora, quale la differenza tra la formazione che passa attraverso lo schermo attuale e quella che passa attraverso i suoi antesignani?

Prima di vedere la discontinuità, un altro importante elemento di continuità.

Eliminiamo un altro luogo comune: la differenza tra gli schermi di oggi e quelli di ieri non è questione di superstizione e di superficialità. Lo schermo attuale, quello del computer e dei telefo-

nini, non genera più superstizione o più superficialità rispetto ad altri schermi precedenti. Semmai genera la medesima superstizione e la medesima superficialità, solo declinate in una forma diversa.

Lo schermo è infatti duplice: permette di vedere ma anche, contemporaneamente, copre la vista. Mostra e nasconde, svela e vela, fa apparire qualcosa sulla sua superficie e fa sprofondare qualcos'altro sullo sfondo. Com'è tipico del linguaggio e, più in generale, di ogni strumento (ricordiamoci del primo Seminario di filosofia a Mechrí<sup>1</sup>).

Lo schermo – antico o moderno che sia – è insomma *pharmakon*, veleno e rimedio insieme. Rimedio perché permette la formazione mediante ciò che appare sulla sua superficie (sia esso la parola orale, la parola scritta, l'immagine statica o l'immagine in movimento). Veleno per la stessa ragione. Ossia perché rischia di far credere che la formazione si riduca a ciò che appare sulla sua superficie.

La formazione, infatti, non è solo trasferimento dal maestro all'allievo del *pieno* – le informazioni che appaiono sullo schermo –, ma anche e soprattutto del *vuoto* – ciò che manca e che, proprio in quanto manca, genera la domanda, accende l'eros del sapere, innesca il desiderio della ricerca e la volontà di andare oltre lo schermo (ossia, di oltrepassare la tenda di Pitagora, di non accontentarsi del “detto” e magari di superare, un giorno, il maestro). È quanto spiega Socrate ad Agatone nel *Simposio*: «Sarebbe bello, Agatone, se la sapienza fosse tale da scorrere dal più pieno al più vuoto di noi, quando ci tocchiamo l'un l'altro, come fa l'acqua nelle coppe, che dalla più piena scorre nella più vuota attraverso un filo di lana». Sarebbe più semplice, insomma, se la formazione fosse un semplice travaso di sapere, ma così non è, sostiene Socrate, che si rifiuta dunque di incarnare il pieno, l'*eromenos*, l'oggetto amato, per mostrarsi piuttosto come un vuoto, come una mancanza, come l'*erastes*, un puro amante del sapere. Se la formazione fosse un travaso, dice Socrate, basterebbe *toccarsi*: ed ecco distrutta tutta la retorica della presenza “piena”, “dal vivo”, “in carne ed ossa”, quale veicolo necessario della formazione, giacché è proprio nella distanza, nel vuoto, nel non toccarsi (non consumare l'eros in una fusione carnale, come vorrebbe Agatone) che la formazione può avere luogo. D'altra parte, come nota Rossella Fabbrichesi nel suo contributo, nel *Teage* Platone fa dire ad Aristide esattamente l'opposto, in merito al “toccarsi” del maestro e dell'allievo: è proprio nella vicinanza con Socrate e nello sfiorarlo che Aristide ha progredito nella sapienza. Doppiezza del divino – o diabolico – Platone: vuole confonderci le idee o non sta forse suggerendo che la formazione e l'eros filosofico passano proprio per questa dialettica (presenza e assenza, toccarsi e non toccarsi, pieno e vuoto, vedo e non vedo)? D'altronde è propria di Eros la natura mediana, figlio di Penia e Poros, di mancanza ed espediente: una eccessiva distanza dei corpi non lo innescerebbe, così come una loro totale fusione lo consumerebbe.

Dunque, anche il vuoto è necessario: ma questa non è la novità introdotta dalla filosofia, ossia da Socrate e da Platone, entrambi bravi a giocare “di schermo” sul filo del pieno e del vuoto (vedi Platone che critica il pieno della scrittura ma anche la usa e ne sfrutta i vuoti, giocando tra il detto e il non-detto, tra il dire e l'indicibile). Questa è piuttosto la funzione stessa dello schermo sin dai tempi della foglia di fico: ciò che lo schermo non mostra, ciò che è schermato, è ciò che accende il desiderio; d'altronde, ciò che lo schermo non mostra può apparire assente, e accendere il desiderio, solo grazie a ciò che lo schermo mostra e che, con la propria presenza, funge da copertura.

La formazione passa attraverso questo gioco di presenza e assenza, di pieno e vuoto, di ciò che lo schermo appalesa e di ciò che esso nasconde. È cioè una questione di ritmo: necessita del battere e del levare, di Apollo e di Dioniso, del lavoro e della festa (tutti temi ampiamente trattati a Mechrí). E questo è anche il limite e il pericolo di ogni schermo e dunque di ogni formazione, costretta a passare da un cuneo sottilissimo tra Scilla e Cariddi, col rischio di cadere da una parte o dall'altra: nel dogmatismo del pieno o nel nichilismo del vuoto, nello scintillio della luce apollinea sprigionata dallo schermo o nella distruzione dell'oscurità dionisiaca che si nasconde sul fondo. La

---

<sup>1</sup> I materiali e le audio-registrazioni di quel Seminario, intitolato *Diventa ciò che sei* e tenuto da Carlo Sini, sono reperibili nel sito online [www.mechri.it](http://www.mechri.it), sezione Archivio, anno 2015-2016.

vita e la formazione alla vita passano attraverso questi due differenti rischi di morte, per troppa luce o per troppo buio: schermo completamente pieno e schermo completamente vuoto.

Il vuoto, ossia ciò che non compare sullo schermo, non è – dicevo – una novità introdotta da Socrate e Platone nella formazione occidentale, è semmai il modo con cui entrambi traducono a modo loro una tradizione formativa, un “giocar di schermo”, che caratterizza tutte le civiltà, tutte le religioni, tutte le forme sapienziali. Le religioni che hanno affidato il proprio insegnamento allo “schermo” della scrittura – realizzando i Veda, la Bibbia, il Corano – lo hanno sempre affiancato con commenti orali “*off screen*”, affinché i segni sullo schermo non rimanessero astratti ma riprendessero ogni volta respiro nel contesto vivente. I commenti si sono poi evoluti in commentarii, sono cioè stati a loro volta riversati sullo schermo della scrittura, divenendo appendici o parte integrante dei testi sacri, sicché altri antidoti ancora sono stati elaborati per ravvivare il dogma e non cadere nella superstizione di ciò che appare sullo schermo. Ne sono un esempio le pratiche mistiche delle religioni del Libro, che condividono con le pratiche misteriche delle religioni pagane la diffidenza verso la superficie luminosa dello schermo, ossia verso la rappresentazione e formalizzazione del proprio insegnamento. Per liberare lo schermo e reinfondere lo spirito nella lettera, tali pratiche si accompagnano volentieri a musica, danze e canti (come il canto *niggun* nella mistica ebraica chasidica o la danza dei dervisci nella mistica islamica sufi), ossia ad altri schermi, ad altri ritmi e giochi di veli, col loro battere e levare, coi loro pieni e vuoti, col loro vedo e non vedo. Di qui il loro carattere esoterico e l’eterno conflitto con l’ortodossia essoterica, che nel corso della storia ha però anche dato luogo a temporanei armistizi, incontri fecondi, quando non a tardivi reclutamenti con lacrime di coccodrillo (vedi il destino di molti mistici, eretici in vita, divenuti santi dopo la morte).

Dunque le religioni e le forme sapienziali hanno sempre prodotto, nel corso della storia, tante superstizioni quanti antidoti alle loro stesse superstizioni. È tutta una storia di schermi.

Ciò che distingue lo schermo attuale da tutti i suoi predecessori sono le diverse modalità con cui esso declina la superstizione e l’antidoto.

L’antidoto: lo schermo del computer toglie molto lavoro alla filosofia, che da sempre è in prima linea nella battaglia contro le superstizioni dovute alla rigidità e all’inerzia della scrittura su carta. Infatti la scrittura elettronica, cancellandosi e modificandosi di continuo, rende semplicemente ridicola l’idea di una Verità scolpita nella pietra. I giovani nativi digitali – abituati a vedere scritte che appaiono e scompaiono, su pagine web che a loro volta appaiono e scompaiono, e abituati a leggere testi che loro stessi, come chiunque altro, possono modificare in qualsiasi momento – faticano a comprendere cosa possa significare “verità assoluta” e, dunque, che necessità vi sia di farne una critica.

La superstizione: se ve n’è una che lo schermo digitale porta con sé non è certo quella di un dogmatismo dei contenuti. Semmai è la superstizione di un divenire e di un movimento incessanti che non necessitano di punti fermi o, quanto meno, di una pausa. Favorendo il ritorno all’oralità, rispetto al muto “schermo cartaceo”, e integrando quello televisivo, lo schermo digitale scioglie la scrittura in una danza di suoni e immagini che, diversamente dall’inchostro su carta, non si depositano e non fanno ostruzione al transito. Ne consegue una bulimia senza contenuti, perché quello che entra esce immediatamente per far spazio a quello che entrerà successivamente per uscire subito dopo. Un affastellarsi di pieni che non riempiono affatto perché subito evacuati.

In breve, l’aspetto virtuoso e anti-superstizioso dello schermo digitale coincide con il suo aspetto potenzialmente nocivo e superstizioso. Il suo punto debole è il suo stesso punto di forza: una vorticoso *kinesis* che non permette coagulazioni e scioglie le tradizionali partizioni, come quella tra pubblico e privato (la scuola entra in casa e la casa entra nella scuola) e tra spazio lavorativo e spazio festivo (la stessa superficie mostra il docente a lezione come il cantante al concerto). Virtuosa esibizione della vita come un tutto senza scomparti, deleteria illusione della vita come un flusso senza tagli.

(21 aprile 2020)

**Scorci di Mechrí**  
*La formazione in rete*

**SULLA RELAZIONE A DISTANZA**  
**Autenticità dell'incontro ed efficacia della psicoterapia online**

Enrico Bassani

Ci abbiamo creduto fermamente e a lungo, noi “esperti della psiche”, educati al (ma soprattutto educati dal) metodo sperimentale. Creduto al fatto che l'uomo fosse un *elaboratore di informazioni*, senza pensare che tale metafora avesse bisogno di ulteriori specificazioni, ritagli, iscrizioni, delimitazioni; che in rapporto alle informazioni processate dalla mente umana fosse possibile *dire la verità* rispetto a come *stanno realmente le cose* nel mondo; che, semplicemente, maneggiando le credenze di un individuo si potessero produrre, in lui, effetti emotivi, affettivi, relazionali, esistenziali.

Coerentemente con tutto ciò abbiamo creduto, soprattutto in ambito cognitivista, che il cambiamento verso il benessere potesse passare dalla *persuasione*. Ossia che potesse avere la forma del “ti dimostro che...”, “ti faccio capire che...”; la logica dell’oggettività, della purezza “formale” del ragionamento, della verità che discende dall’alto ed è possibile osservare attraverso l’*Occhio di Dio*, l’assoluto, data la sua iscrizione nelle cose per come sono in sé. Abbiamo dunque creduto che esistessero credenze adattive, adeguate, veritiere, logiche, da una parte, automaticamente generatrici di benessere, e, dall’altra, “false *beliefs*”, credenze disadattive, disfunzionali, sbagliate, inadeguate, altrettanto automaticamente generatrici di malessere. Individuare l’errore, indicarlo e correggerlo, persuasivamente, sarebbe dunque stato sinonimo, in psicoterapia, di togliere l’inciampo del sintomo e aprire alla possibilità della guarigione.

Quando Vittorio Guidano, uno dei padri del costruttivismo italiano, parlava della sua visita al gruppo di terapeuti cognitivisti “standard” – come li chiamiamo oggi – (ossia “ortodossi”) della scuola di Beck, raccontava di battaglie argomentative estenuanti, tra pazienti e terapeuti, per “convincere” (letteralmente “vincere insieme”) i primi a far proprie le argomentazioni oggettive, vere e formalmente ineccepibili dei terapeuti. Vincere la paura con la persuasione, ad esempio. Come – per citare il caso più paradossale – l’irrazionale paura di morire, la cui fallacia starebbe nella non conclusività dell’induzione come processo logico formale: anche se tutti gli uomini, fino ad oggi, sono morti non è certo che tale destino toccherà anche a te!

Ci siamo sbagliati. O meglio, la metafora offerta dalla psicologia sperimentale (nel secolo scorso soprattutto attraverso il paradigma cognitivista, oggi attraverso il riduzionismo neuroscientifico di carattere anatomo-fisiologico) non coglie la complessità del fenomeno uomo e quindi non lo comprende, non riesce a “prenderlo insieme” (seppur nella forma plastica, metamorfica, *in transitu*, costitutivamente difettiva con cui questa operazione è, in qualche modo, possibile).

Non è così, non funziona – dicevamo. Dimostrare ad un paziente aerofobico (perdonate le semplificazioni e generalizzazioni psicodiagnostiche) che l’aeroplano è uno dei mezzi più sicuri al mondo non scalfisce in nessuna misura il suo terrore di volare; spiegare ad un soggetto depresso che la vita può essere degna di essere vissuta non ha effetti sul suo tono emotivo (neanche se si portano i più edificanti aneddoti biografici a testimoniare); dimostrare logicamente senza tema di smentita che l’aver chiuso, aperto, richiuso, riaperto la serratura della porta di casa 33 volte prima di andarsene non offre una garanzia di maggiore sicurezza lascia del tutto invariato il bisogno del paziente ossessivo di compiere quel rituale.

Evidentemente l’indigestione di “ermeneutica psicanalitica”, che ci accompagna da oltre un secolo, in tutte le sue infinite variazioni, declinazioni, forme, talvolta geniali, talaltra maldestre – ma comunque, sempre, affidate all’intuito individuale – ci ha portati a rimanere disperatamente ancorati, noi “esperti della psiche”, al *dato*, all’oggettività, alla “dimostrabilità” di ciò che viene detto, ossia al suo valore “assoluto”. Abbiamo cercato, cioè, di collocarci a distanze siderali da qualsiasi *interpretazione del dato*. E così abbiamo perso di vista una delle conquiste più potenti e rivoluzionarie del Novecento: il dato, qualsiasi dato, è già un’interpretazione (altrimenti sarebbe “dato” a chi? per chi? agli occhi di chi?), *non è là fuori in sé*. Ogni sguardo – ossia ogni verità – è prospettico; ogni oggetto emerge dalle pratiche di cui è fatto (compresa la psicanalisi, il cognitivismo o le neuroscienze); ogni realtà, nella sua costruzione, è autobiografica, ossia dice della propria provenienza, della propria genealogia, del lavoro che mette in esercizio all’interno di una comunità (e quindi in ogni suo rappresentante); non dice della cosa in sé.

Siamo così arrivati al cortocircuito, così lucidamente indicato da Guidano, per cui «è stato possibile mettere a punto tecniche per modificare le conoscenze “erronee” senza chiedersi prima che cosa fosse la conoscenza».

Ma, ora, che cosa c'entra tutto questo con la formazione a distanza, o, nel caso della psicoterapia, con la relazione a distanza?

Cerco di venire subito al nodo della questione e, poi, di annodare tra loro i fili sospesi: la presenza relazionale, per come è possibile sperimentarla e viverla “in presa diretta” (per quanto sempre mediata, come Redaelli sottolinea nel suo intervento *L'uomo e lo schermo*), è altra cosa rispetto a come si configura nello spazio bidimensionale dello schermo. Nella relazione mediata dallo schermo è possibile solo una forma di empatia monca, castrata e castrante nella misura in cui gli interlocutori *non sono insieme*. O meglio, lo sono – per così dire – a metà. In una metà che, attraverso i dispositivi che definiscono confini, perimetri e “soglie” (termine caro a Carlo Sini, attorno al quale nel Laboratorio di Mechrí si lavora da sempre), decide per loro. Paziente e terapeuta si esibiscono e si espongono, cioè, in un luogo virtuale in cui il dispositivo tecnico seleziona lo spazio, fissa (in senso letteralmente prospettico) il punto di osservazione, decide la provenienza e la destinazione dello sguardo, stabilisce che cosa è (e può essere) oggetto di attenzione, gestisce i tempi e il ritmo (per il semplice fatto che l'azione e la parola sono sempre differite), subisce possibili perturbazioni (non intenzionali ma legate al medium tecnologico), ritaglia il campo della presenza fenomenica.

Per carità, è sempre così e così è sempre stato. Il cosiddetto “setting psicoterapeutico” è già una scelta e attraverso i suoi dispositivi, qualsiasi essi siano, è già in atto un'operazione di potere, direbbe probabilmente Foucault, o comunque l'indicazione, in qualche misura coercitiva, di una disposizione relazionale. Impostare un colloquio psicoterapeutico attraverso una seduta frontale, oppure nella classica disposizione psicanalitica sul lettino o “di spalle” cambia la modalità dell'incontro e dunque anche gli oggetti che, in quell'incontro, emergeranno.

La differenza sostanziale, rispetto al *setting hypertext* – chiamiamolo così, per intenderci – sta nel fatto che nel setting tradizionale i due interlocutori, paziente e terapeuta, hanno maggiori margini di movimento e uno spazio più articolato e articolabile in rapporto a ciò che è funzionale all'obiettivo di quell'incontro, di quelli che l'hanno preceduto e di quelli che seguiranno: stare insieme (in un modo molto specifico) in vista di un lavoro che produca maggior benessere per il paziente, a breve, medio, ma soprattutto a lungo termine.

Ma qui torniamo al nostro punto: che cosa è funzionale al benessere del paziente? Come avviene il cambiamento? Da quale “metafora dell'uomo” (inevitabilmente parziale, prospettica, in errore, ma altrettanto inevitabilmente necessaria per poter articolare un qualsivoglia discorso) è opportuno che ci facciamo condurre in vista di questo particolarissimo obiettivo che abbiamo in testa?

Dicevamo poco sopra che il “passaggio di informazioni” tra terapeuta e paziente, in un'ottica di efficacia psicoterapeutica, non è determinante. La persuasione non è uno strumento psicoterapeutico. Guidano l'ha detto e dimostrato in infiniti modi. Nei suoi testi più importanti ha mostrato che l'individuo è un sistema chiuso, ancorato alla propria coerenza di significato interna e che tra psicoterapeuta e paziente non c'è passaggio diretto di informazioni. Il paziente, come qualsiasi individuo, è un *attributore* di significati, non un *assemblatore* di significati a lui esterni raccolti nell'incontro con il mondo. Guidano ha dunque mostrato come «i pensieri cambiano i pensieri, ma solo le emozioni cambiano le emozioni» – per citare una sua celebre espressione.

Quindi il lavoro psicoterapeutico è un lavoro emotivo, di presenza, di postura. È ciò che scorre tra me e te, le emozioni che affiorano in seduta, che albergano nei nostri animi e che sgorgano nel rievocare un passaggio, un aneddoto, un racconto di vita. E che viviamo qui, adesso, insieme. È come si avvilluppano i nostri vortici (per usare un'altra immagine siniana, tante volte evocata nei lavori di Mechrí), il mio e il tuo, il ritmo che riusciamo a condurre insieme nel nostro procedere comune, come intoniamo il nostro canto. Insieme, insieme, insieme.

L'emotività (e quindi ogni specifica emozione) non è un'informazione che si appiccica ad un episodio di vita come un'etichetta, bensì è un'istantanea dell'autobiografia incarnata che abita, ogni volta, ognuno di noi. Ognuno la sua. E ogni volta quell'emozione lì e nessun'altra, nelle sue metamorfiche articolazioni di immediatezza impastata con le parole.

Tutto parla di me. Come spiega Bruno Bara ai suoi allievi della scuola di psicoterapia costruttivista di Como, possiamo impostare un'intera seduta di psicoterapia su come mi hai stretto la mano quando ci sia-

mo incontrati, su come hai incrociato il mio sguardo, su ciò che hai provato nell'entrare in aula, su come mi hai passato il bicchiere d'acqua che ti ho chiesto...

Certo, un lavoro mediato dalla parola, dal significato, ma non dalla semplice informazione. In quest'orizzonte il cambiamento passa dalla *perturbazione*, non dalla *persuasione*. Citiamo, ancora una volta, Guidano: «Lo psicoterapeuta è un perturbatore strategicamente orientato che gioca il proprio ruolo principalmente attraverso due strumenti: se stesso e la relazione che instaura con il paziente». Ossia, lo psicoterapeuta è colui che rompe la coerenza (emotiva, non logica) interna dell'individuo come attributore di significato attraverso uno stacco a sua volta emotivo, una piccola breccia, una fenditura operata con attenzione e cura, in vista dell'obiettivo di restituire maggior elasticità al sistema nel suo complesso.

Una fenditura da cogliere, e da "agire", nell'istante in cui avviene: una pausa nel discorso del paziente, una titubanza, un moto d'ira o d'affetto controllato, la commozione accennata in un passaggio delicato. Tutti movimenti che accadono lì, in seduta, spesso rilevabili da particolari apparentemente insignificanti: l'aggrottarsi di un sopraciglio, una smorfia, un cambio di ritmo, di tono, di cadenza. E che possono essere legittimati, incoraggiati, assecondati o, viceversa, giudicati, rifiutati o bloccati, dal terapeuta, seguendo la stessa dinamica emotiva implicita che conduce il paziente (come ognuno di noi): il tono, l'apertura o chiusura del viso, il ritmo, ecc ecc. Aspetti "sottotraccia", afferenti all'implicito, all'inavvertito, al non-intenzionale, all'incarnato, che valgono più di mille parole. Aspetti che il terapeuta stesso spesso "subisce" (se agiti da lui stesso in prima persona nella relazione col paziente), o non vede (se da osservare nel comportamento del paziente), perché è il primo a non riconoscerli in sé o dai quali, inavvertitamente, si difende.

Non a caso le ricerche di efficacia sulla psicoterapia (mi riferisco in particolare ai lavori di Emilio Fava e del Gruppo Zoe raccolti nel volume *La competenza a curare*, Mimesis, 2016) indicano nella relazione il fattore terapeutico imprescindibile, il luogo dove tutto accade e riaccade nuovamente, compreso il passato del paziente.

Ecco, dunque, che tutto questo lavoro attenzionale (lo stesso richiesto da Carlo Sini sulla soglia del Seminario del 2015-2016 intitolato *Diventa ciò che sei*, i cui materiali sono raccolti nel volume miscelaneo *Vita, conoscenza*, a cura di Florinda Cambria, Jaca Book, 2018) non può accadere in una seduta a distanza, mediata dallo schermo di un computer. E se anche, in qualche modo, accadesse, non lo si potrebbe cogliere o lo si coglierebbe "in differita", in modo inautentico, artificioso, disarmonico, ossia psicoterapeuticamente inefficace.

Ciò che, al contrario, viene assolutamente garantito nella relazione durante una seduta a distanza è il passaggio di informazioni. Proprio quell'aspetto che noi, "esperti della psiche", per tanto tempo abbiamo ritenuto essere centrale, decisivo, abbagliati dalla metafora dell'uomo come elaboratore di informazioni. E che ora, invece, siamo costretti a mettere in discussione in favore della relazione.

Tutto questo è ben espresso dalla testimonianza di una delle ultime pazienti di Freud, nel suo periodo londinese (episodio raccontato da una nipote di Freud stesso e rievocato nel documentario *Freud 2.0*). La paziente racconta in prima persona, autobiograficamente, il passaggio che ha sentito come decisivo nel percorso psicoterapeutico compiuto con Freud, avvenuto nella primissima seduta. Racconta dell'ingresso di sua madre nello studio. La madre inizia a parlare per spiegare, illustrare, chiarire, *dare informazioni* sulla condizione che, secondo lei, sua figlia stava vivendo. Freud, a un certo punto, la ferma: «Adesso basta, grazie. Voglio sentire lei» (indicando la paziente e accompagnando gentilmente la madre fuori dallo studio).

In quel movimento relazionale, per la prima volta, la paziente – nel racconto che lei stessa dà di sé – si è sentita vista, investita di attenzioni, legittimata. E il percorso ha preso avvio...

(25 aprile 2020)

**Scorci di Mechrí**  
*La formazione in rete*

**FORMARE E INFORMARE: DISTANZE**

Gabriele Pasqui

Come mi ha insegnato Mechrí, prendo le mosse dalla pratica che mi è propria, dall'occasione che mi è data, nell'attuale contingenza, di fare esperienza della formazione "a distanza".

In queste settimane, fin dalla fine di febbraio, sto svolgendo la mia attività di docente nel Corso di studi triennale in Progettazione dell'Architettura, nell'ambito della Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano. Il mio non è un corso, ma un laboratorio progettuale. Si tratta del Laboratorio di urbanistica, primo anno, secondo semestre, i cui titolari siamo io e un mio collega, il prof. Piergiorgio Vitillo, che è il responsabile del Laboratorio. Io sono il suo "integratore". Abbiamo tre collaboratori che lavorano con noi e con gli studenti, e che vengono remunerati (molto poco, a dire il vero, ma comunque qualcosa) per un impegno orario rilevante. Il Laboratorio si svolge settimanalmente il giovedì pomeriggio, dalle 14.15 alle 18.15, e il venerdì tutto il giorno, dalle 9.15 alle 18.15, con un intervallo di un'ora per la pausa pranzo.

Gli studenti sono circa 55. In questo momento sono nelle loro case, sparsi in tutta Italia anche se con una netta prevalenza di lombardi. Oltre al nostro Laboratorio, gli studenti seguono altri tre corsi "frontali". Gli studenti, per il nostro laboratorio, sono stati divisi in gruppi da due o tre persone, che lavorano insieme ai docenti, ai tutor e tra loro,

L'attività laboratoriale prevede per ogni sessione di mezza giornata alcune attività nella cosiddetta "aula plenaria", a cui tutti hanno accesso, e in aule virtuali più piccole, sempre aperte (sul "calendario" le vediamo correre in alto, ogni giorno, per tutto il semestre), a cui hanno accesso i membri dei singoli gruppi, i docenti e i tutor. Durante le cosiddette "revisioni", che impegnano al massimo tre gruppi in parallelo, gli altri gruppi lavorano in autonomia.

La piattaforma utilizzata, Microsoft Teams, è abbastanza versatile. Permette di condividere il proprio schermo e di mostrare elaborati, tavole, ma anche quanto vediamo su internet, per esempio la visione aerea dell'area di progetto attraverso programmi come Google Maps. Con alcuni accorgimenti (ad esempio, utilizzando un tablet invece che un pc), è possibile interagire direttamente sugli elaborati degli studenti, disegnando sopra i loro disegni. La chat permette, anche durante le comunicazioni collettive e le revisioni, di interagire con gli studenti, caricando materiali e riferimenti "in presa diretta".

Ma cosa accade, concretamente, durante le ore di lezione e di revisione? Ci si trova nell'aula plenaria, di solito molto puntuali (non è possibile per gli studenti accampare scuse relative a ritardi nei mezzi di trasporto!) e si organizza il lavoro. Nel caso vi sia una comunicazione, il docente "prende il controllo" (come se salisse sulla cattedra) e condivide il suo schermo, scegliendo dunque la presentazione o i materiali che intende mostrare mentre parla. Gli studenti vedono quanto il docente vede sul suo schermo e, in un angolo, intravedono anche il docente in un piccolo riquadro rettangolare. Nel caso di una revisione, nell'aula "ristretta", si instaura un dialogo tra docenti, tutor e studenti a partire dalla presentazione dello stato di avanzamento del lavoro.

Gli studenti qualche volta si mostrano; più spesso (quasi sempre) escludono il video. Non vedo i loro visi ma conosco meglio i loro nomi, che vedo in basso a sinistra sui riquadri che li "rappresentano" nello spazio virtuale. Dunque, li chiamo per nome, quando interagisco con loro, e cerco di animare un interesse che potrebbe essere discontinuo. Li riesco a immaginare, nelle loro stanze o negli spazi comuni delle loro case: possono alzarsi, andare a mangiare qualcosa, a prendere un caffè o dell'acqua mentre ascoltano il docente. Non sono costretti a stare innaturalmente seduti per ore. Io stesso mi alzo ogni tanto, escludendo il mio video e il mio audio.

Lo so, lo sappiamo: non è la stessa cosa. Molte pratiche che in presenza erano sperimentate efficacemente (disegnare alla lavagna per esemplificare una soluzione progettuale alternativa, mettere un foglio lucido sulla tavola degli studenti e disegnarci sopra, ma anche guardare in faccia, da vicino, le ragazze e i ragazzi durante una revisione, magari seduti al loro fianco) non è possibile. Così come viene meno una prossemica dei corpi, che in un'attività laboratoriale è assai importante. Per non dire della deprivazione che gli studenti provano in ragione dell'assenza di un rapporto diretto, fisico, con i loro compagni con i professori, con la città e con il campus. Si va all'università per imparare ma non solo: ci si siede nell'erba o sulle pan-

chine durante gli intervalli, soprattutto a primavera e nella prima estate, si chiacchiera, si flirta, si intrecciano amicizie e amori. Anche nei confronti dei docenti l'erotica dell'insegnamento, fatta di posture, di gesti e di sguardi, oltre che di voce, ha meno frecce al suo arco per potersi dispiegare. Ecco, questo certamente manca.

Sono stato pedante, me ne rendo conto, ma Mechrí mi ha insegnato che la prima mossa è la descrizione (sempre dalla mia postazione, nella mia stanza, davanti al computer in un lunedì piovoso) delle concrete "operazioni", di quel che accade, dell'intreccio tra parole e scritture, ma anche tra gesti e protesi tecniche, nella convergenza specifica di una pratica.

Pertanto, suggerirei innanzitutto di non generalizzare. C'è didattica a distanza e didattica a distanza. Quella che svolgo io, con il mio collega e i miei collaboratori, è ben diversa da quella che sto programmando per il prossimo semestre (che con ogni probabilità sarà svolto ancora "in remoto"), quando dovrò gestire un corso cosiddetto "frontale" di circa 80 ore.

Ancora diversa l'esperienza di didattica a distanza dei miei figli, rispettivamente in terza liceo scientifico e in terza media inferiore, che seguono per alcune ore alla settimana lezioni "on line", in alcuni casi registrate, in altre in diretta, qualche volta sul computer, talora sullo schermo dello *smartphone*. Il loro rapporto è certamente più "passivo" e meno interattivo di quello che è consentito ai miei studenti.

Per non parlare di chi ha problemi di connessione, di chi parla male l'italiano e fa ancora più fatica ascoltando una voce lontana. La didattica a distanza, come ogni altra cosa, è presa dentro pratiche sociali e istituzionali che la connotano e la delimitano. Non può essere compresa nel suo senso senza tener conto della trama, della tela di ragno entro cui l'evento della lezione prende corpo (virtuale).

Insomma, non solo, come hanno già ricordato Carlo Sini ed Enrico Redaelli, la formazione è sempre "a distanza", perché per l'appunto accade in un farsi spazio peculiare, in un peculiare "distanziamento" (dalla tenda pitagorica fino all'aula stracolma delle lezioni di Deleuze, ricordata da Rossella Fabbrichesi, in cui il filosofo francese mi appare non tanto meno lontano di Pitagora dai suoi ascoltatori, che lo guardano spesso in adorazione). Ogni formazione, se e alle condizioni in cui accade, produce la propria distanza, che dipende certamente dalle protesi e dalle tecnologie (fin dal libro, ricordava Sini, che mette a distanza, permette la memorazione distante nello spazio e nel tempo della parola e dà un corpo materiale alla voce viva dell'anima), ma anche dalle condizioni istituzionali, sociali e culturali in cui si fa spazio.

Da questo punto di vista, davvero la formazione a distanza non mi sembra produrre, sulla pratica formativa a livello universitario (diverso il discorso per la formazione primaria e secondaria di primo e secondo grado, per la formazione professionale etc.), una rottura così decisiva.

Bisogna guardare dietro, all'università di massa, ai processi sociali e politici avviati negli anni del secondo dopoguerra del XX secolo, per cogliere l'origine della trasformazione della formazione in informazione, o addirittura in addestramento. La perdita di "aura" affonda lì le sue radici, insieme alla crisi della trasmissione intergenerazionale basata sui maestri e sulle loro "scuole".

Bisogna capire come e perché siano cresciuti i dispositivi di aziendalizzazione e burocratizzazione, che oggi dominano in modi diversi l'università, e che costituiscano il "potere invisibile" intorno a cui ruota l'organizzazione del "servizio" didattico, nei suoi rapporti complessi con la ricerca.

Bisogna riconoscere nel processo di specializzazione e parcellizzazione dei saperi (ossessione di Mechrí, non dimentichiamolo) il luogo di scaturigine della crisi di una esperienza di formazione che per lunghi secoli abbiamo chiamato "cultura".

Bisogna infine dar conto di un processo antropologico, di cui ancora stentiamo a vedere con precisione i contorni, che è stato veicolato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ma anche dalla crisi radicale della cultura "storica", anche in relazione al dominio dell'immagine. Capite bene che questo processo ha valenze diverse in differenti ambiti del sapere, ma ha una forza inarrestabile nei saperi del progetto architettonico e urbanistico.

Quattro dimensioni almeno, dunque. Università di massa, e progressiva perdita di "aura" e autorevolezza di alcuni saperi e di alcune pratiche formative, ma anche delle competenze nel loro insieme. Convergenza tra eteronomia dei fini (la ricerca non si decide più dentro, ma fuori dall'università) e domanda di efficienza "tecnica" del servizio erogato. Specializzazione e frammentazione dei saperi, con conseguenze passaggio dalla formazione all'addestramento. Mutazione antropologica (e tecnica, ma poi è lo stesso se davvero comprendiamo di essere da sempre animali tecnici) del modo in cui gli studenti pensano e apprendono.

Solo dentro questo scenario possiamo capire caratteristiche e conseguenze dell'attuale congiuntura e della didattica "a distanza". Da questa prospettiva, che io e la mia collega Laura Montedoro abbiamo variamente esplorato nel volume *Università e cultura. Una scissione inevitabile?* (Maggioli, 2020), il lavoro di comprensione delle possibilità e dei limiti della didattica in remoto si colloca inevitabilmente dentro un processo che trova le sue radici ben prima della pandemia.

Non dobbiamo naturalmente sottovalutare alcune conseguenze, non solo materiali, dell'attuale congiuntura, cercando di comprenderle nel dettaglio e nella varietà di pratiche ed esperienze, negli specifici assemblaggi tra tecnologie e dispositivi, forme di interazione, meccanismi di apprendimento.

Proprio per questo assumo e problematizzo il riferimento allo "spazio comune", evocato da Carlo Sini. Come si produce lo spazio comune della formazione, nella attuale condizione e persino nella specificità della distanza propria dello schermo, del *pharmakon* di cui parlava Enrico Redaelli?

Crede che per rispondere a questa domanda non possiamo assumere un atteggiamento nostalgico per un'università che non c'è più e che non tornerà. Da molti punti di vista – mi permetto di dire da studente "lavoratore" di Filosofia nella Statale dei primi anni '90 – per fortuna.

Dobbiamo comprendere se e come un nuovo "spazio comune" può lavorare efficacemente sull'orizzontalità dei saperi (sul foglio-mondo della rete), recuperando però una dimensione memoriale, alimentando l'esercizio rimemorativo non solo nostro, ma anche dei nostri studenti. Solo se cerchiamo di capire non "cosa fanno", ma "come pensano", e più in generale, come "si pensa", potremo ambire in modo non velleitario a una nuova idea di formazione che si faccia carico dei processi di produzione e riproduzione dei saperi che caratterizzano la nostra contemporaneità.

Questa è appunto la sfida di Mechrí: transdisciplinarietà come sperimentazione nel corpo vivo dei saperi e come esercizio di rimemorazione, senza alcuna nostalgia ma con gli occhi bene aperti sugli intrecci specifici tra protesi e pratiche, tra poteri e saperi.

In questo senso, come ha scritto Carlo Olmo (<https://inchieste.ilgiornaledellarchitettura.com/a-distanza-da-chi-2/>) in un interessante dialogo con il Rettore del mio Politecnico Ferruccio Resta, la didattica a distanza sarebbe tanto più ricca e liberatoria quanto più si liberasse dalla con-formazione ai modelli formativi ordinari. Luogo di sperimentazione libera, di scarto e dissipazione, non dispositivo di "supplenza" rispetto alla didattica in presenza.

(11 maggio 2020)

## A DEBITA DISTANZA

### Alcune considerazioni sulla didattica a distanza e non solo

Francesco Emmolo

Parto col dire che, a mio avviso, la didattica a distanza (DaD) non ha posto alcuna nuova sfida agli insegnanti, semmai ha esplicitato e radicalizzato alcune contraddizioni e alcuni limiti che già erano (più o meno) impliciti nella didattica ordinaria, ma che spesso venivano ignorati o sepolti sotto la sabbia della consuetudine e del quieto vivere.

Alle menti pensanti la DaD ha offerto l'occasione per un ripensamento radicale dell'insegnamento, della didattica, della funzione formativa del sapere; oltre a consentire di recuperare degli spazi "perduti", quali la ricerca personale, sia in ordine ai contenuti, sia in ordine alle modalità didattiche.

Soprattutto all'inizio, ho potuto riscontrare che la DaD ha fatto esplodere la creatività dei docenti; ci sarebbe da riflettere seriamente sui meccanismi, personali e istituzionali, che impediscono ai docenti, in condizioni ordinarie, di avere la stessa intraprendenza e creatività. Tuttavia, questa creatività pare aver registrato una battuta d'arresto nel momento in cui ha dovuto misurarsi con una questione radicale: la costruzione del sapere. Se è possibile, e auspicabile, sperimentare molteplici tecniche e strumenti per consentire agli studenti di apprendere i contenuti, la costruzione del loro sapere, cioè l'insegnamento propriamente detto, resta comunque difficile da veicolare "a distanza".

Sono persuaso che qualsiasi riflessione sulla formazione scolastica, debba partire da una riflessione sulla differenza (e co-implicazione) tra insegnamento e apprendimento. Sebbene i due termini indichino due aspetti del medesimo processo, tuttavia non sono né temporalmente né "ontologicamente" mescolabili o identificabili. Il processo formativo consta di queste due "ante". L'insegnamento è paragonabile alla semina, che è e rimarrà sempre un'attività eteroprodotta: la collocazione del seme nel terreno spetta sempre all'insegnante; e se è vero che lo studente può reperire semi propri, è vero anche che essi richiederanno comunque la mediazione di un "maestro" (incarnato, letterario o virtuale che sia). L'apprendimento invece richiama il processo di crescita e di sviluppo della pianta: deve essere accompagnato e curato; deve essere quanto più possibile modellato sul singolo studente, prevedere tempi lunghi e modalità fluide e versatili, per consentire ad ogni studente di far germogliare nella maniera meglio radicata possibile il proprio sapere.

Indubbiamente è possibile "apprendere facendo", non penso però che "far fare" o "far eseguire" qualcosa, equivalga a insegnare. Noi imprudentemente diciamo che "abbiamo insegnato a qualcuno ad andare in bicicletta", ma il siciliano (lingua nobile) dice più opportunamente: "io ho *imparato* a qualcuno qualcosa", perché l'andare in bicicletta non deriva dall'accesso a un sapere teorico, ma è il risultato di un apprendimento pratico. Si può "far imparare" qualcosa, cioè riavvicinare molto le due dimensioni della scuola, ma esse restano distinte.

Per questo, a mio avviso, la lezione è e resta frontale per definizione; e la sua frontalità non ha a che fare necessariamente con la sua forma (uno che parla e l'altro che ascolta), ma con il fatto che l'insegnante offre un apporto fondamentale e non derogabile nella costruzione del sapere dell'alunno, in quanto quest'ultimo apprende ciò che è stato ruminato e metabolizzato anzitutto dall'insegnante (cioè da chi lo ha appreso prima di lui).

La classe rovesciata, per esempio, è una straordinaria tecnica di apprendimento, non di insegnamento! Nella classe rovesciata il docente guida l'apprendimento degli studenti (come il papà o la mamma, che tengono in equilibrio il figlio o la figlia mentre impara ad andare in bicicletta). Indubbiamente la sua sapienza lo guida nell'orientare gli studenti, ma è altra cosa dall'insegnamento. Persino il dialogo socratico che, se vogliamo, è la prima forma di "classe rovesciata" della storia, con buona pace di didatti e pseudo-pedagogisti odierni, non è un metodo di insegnamento, ma una forma di ricerca del sapere che si fa tra pari. Come, d'altronde, il dialogo platonico è una "finzione letteraria", finalizzata a nascondere il meno possibile il processo attraverso il quale si generano le idee, per evitare che si identifichi il sapere con il risultato della ricerca. Certo, se attraverso la rimodulazione della didattica si volesse pervenire alla creazione di una scuola socratica, a una maieutica moderna, sarei il primo a sposare il progetto. Questo comporterebbe però la possibilità di disporre di tempi di lavoro lunghi e di apportare modifiche che non si sposano con l'idea di "istruzione", a meno che non si intenda fare una "finta maieutica", cioè usarla come tecnica di apprendimento.

Io stesso ho fatto un "esperimento socratico" con i miei studenti; e posso testimoniare che ho scoperto cose che non conoscevo, concetti sui quali non avevo mai riflettuto. Ma questo esperimento ha comportato

tempi molto lunghi e il lavorare non su un contenuto di studio, ma su un'esperienza vissuta: lo studio, per l'appunto.

È indubbio che, oggi più che mai, si avverte l'esigenza di ritrovare il senso della funzione educativa e formativa del sapere. La "scuola informativa", che identifica l'insegnamento con il trasferimento di informazioni e l'apprendimento con il reperimento e la ripetizione delle stesse, non funziona più e forse non ha mai funzionato. Se il semplice apprendimento dei contenuti, il semplice trovarsi di fronte al dispiegamento del sapere, producesse (quasi per "illuminazione") la comprensione della realtà, non si ascolterebbero tante bestialità da parte di persone "istruite", come si suol dire. Lo stesso concetto di "istruzione", poi, non mi soddisfa; dal momento che, a ben guardare, terminologicamente, concettualmente e operativamente avvicina il percorso formativo dell'uomo alle "istruzioni" per far funzionare un elettrodomestico, che tanto più sono efficaci quanto più sono dettagliate! A voi le conclusioni...

D'altra parte è comprovato che i ragazzi che si affacciano al mondo del lavoro dopo un lungo, e spesso tormentato, percorso scolastico, pur dotati di titoli che attestano la loro "preparazione", sono impreparati e incapaci di utilizzare il loro sapere in una forma diversa da quella scolastica, cioè dalla forma attraverso la quale lo hanno appreso. Per non parlare del fatto che noi insegnanti per primi, non abbiamo alcuna preparazione all'insegnamento. Veniamo catapultati in classe sulla base di un titolo che attesta che siamo in grado di insegnare Hegel, solo perché lo abbiamo studiato e ripetuto ad un professore visto una volta sola per 15/20 minuti. Per non parlare della contraddizione di chiamare "abilitazioni" percorsi e concorsi che nulla hanno a che fare con le abilità che vengono richieste ad un insegnante quando varca la soglia di un classe.

Nell'esperienza scolastica, la funzione educativa del sapere è strettamente legata alla natura dell'apprendimento e alla didattica che deve supportarlo. Sembra sempre più necessario che l'insegnante (a differenza di ciò che è accaduto fino ad ora nella scuola "gentiliana") non sia solo la incarnazione di un sapere (oggettivo) da dispiegare di fronte allo studente, ma sia al contempo implicato nel processo di apprendimento dei contenuti. D'altra parte, una scuola che si vuole definire pubblica non può sfuggire a questa necessità. Credo che molti di noi, soprattutto al liceo, abbiano, almeno per una materia nel quinquennio, fatto ricorso a insegnanti privati che ci guidassero nella comprensione di alcuni argomenti. L'idea che "esporre" un contenuto in maniera asettica ad una classe di 27 (almeno) studenti in un tempo relativamente breve basti alla comprensione non funziona e non ha mai funzionato. Tuttavia non si tratta di una questione solo "sociale".

Nel processo della conoscenza possiamo distinguere un momento pratico-esperienziale e un momento teorico; parlare di apprendimento dovrebbe voler dire parlare della necessità di non rimuovere la prassi che sta alla base dell'esercizio del tuo sapere. La strutturazione della nostra logica (chiedo venia al mio maestro per la semplificazione) è strettamente legata alla scrittura, cioè ad una sequenza ben precisa di azioni, per questo la conoscenza passa per l'apprendimento: senza la capacità di impugnare la penna e riprodurre i suoni con segni grafici, nessuna logica!

L'insegnante coinvolto nell'apprendimento è l'insegnante che semina e che segue lo sviluppo del seme. Il fallimento della semina deriva spesso dall'ignoranza (o dal disinteresse) per la cura; e se è vero, come dice il Vangelo, che il seme cresce sia che il contadino vegli, sia che dorma, è vero anche, sempre secondo il Vangelo, che non basta seppellire un talento perché si riproduca. Ma la questione dell'apprendimento, della cura e dello sviluppo del sapere *nello* studente non può essere risolta con il semplice ricorso a "trovate" didattiche. Chi guarda alla propria didattica non può non constatare che non esistono "formule per tutte le stagioni". Se una lezione di matematica può raggiungere il suo scopo di apprendimento guidando lo studente nella riproposizione della dimostrazione del teorema di Pitagora, una lezione di filosofia può dire raggiunto il suo scopo solo perché lo studente sa elencare le regole del metodo cartesiano o "raccontare" come funzionano materia e forma in Aristotele? D'altra parte, come è possibile che uno studente, abituato a dimostrare il teorema di Pitagora o a risolvere disequazioni complicatissime, si trovi completamente spaesato di fronte alla illustrazione del ragionamento deduttivo, che pure esercita quotidianamente?

Devo confessarlo, io non ho cambiato modo di insegnare, piuttosto, per effetto della DaD, ho potuto finalmente fare delle cose che prima non potevo fare (se non in parte) e ottenere, alla prova dei fatti, dei "risultati" che ho sempre solo immaginato e sperato. E mi chiedo: perché queste cose non posso farle in condizioni normali? Non dobbiamo ingannarci: la buona riuscita della DaD è strettamente legata alla possibilità di limare e limitare alcune contraddizioni e storture del sistema scolastico. La DaD (se non in casi rari in cui dirigenti e docenti scellerati hanno preteso di replicare la stessa formula della didattica in presenza) ha comportato una diminuzione delle ore di lezione settimanale. Diminuire le ore di lezione significa diminuire la quantità di contenuti impartiti nell'arco della giornata, disporre di tempi di studio (e di riposo) più dilatati. Il risultato è che molti dei miei studenti hanno usato i tempi più lunghi per studiare con più calma e più approfonditamente, leggere (saccheggiando Amazon, con buona pace dei genitori), interpellare e interagire con gli in-

segnanti. Merito della DaD? No! Come è accaduto in altri ambiti della nostra vita, è stato un frutto dell'essere stati costretti a recuperare alle nostre occupazioni una dimensione "più umana". La scuola è fatta per gli studenti e non gli studenti per la scuola (cioè per i programmi, le verifiche, le interrogazioni etc). Si scopre, tra l'altro, che a volte cambiando le modalità della lezione, "magicamente" non c'è più bisogno della disciplina, né della "coercizione" allo studio.

Un altro elemento interessante è la possibilità di dare una dimensione (quasi) individuale all'insegnamento. Superando i limiti spazio-temporali imposti dalla scuola come luogo, ho potuto fare esperienza di un insegnamento a piccoli gruppi, il più delle volte su richiesta degli studenti; ho avuto più tempo per rispondere singolarmente alle domande, ai dubbi e alle confidenze dei miei studenti; per condividere con loro materiali di lavoro e riflessioni personali. Merito della DaD? Sicuramente la DaD, l'uso di piattaforme per video lezioni, ha agevolato questa possibilità; ma non è questa un'esigenza che da tempo avvertiamo intimamente connessa all'efficacia della nostra azione formativa?

Un altro aspetto che la DaD ha permesso di stigmatizzare è la solitudine dello studente. Indubbiamente la DaD, eliminando il contatto con la classe come organismo vivente, ha eliminato molte delle variabili che "intaccano" la riuscita della lezione. A mio avviso, una perdita e non un guadagno. D'altra parte proprio il fatto di fare e ricevere la lezione in ambienti privi di distrazione (salvo cani, fratelli e genitori) ha consentito agli studenti di avere una concentrazione maggiore, o in altri casi una distrazione maggiore, ma in ogni caso ha amplificato l'intensità del tempo della lezione.

Non è però su questo che voglio concentrarmi, ma sul fatto che, anche supportato dal dato visivo, osservando gli studenti, nelle loro cellette sul video, seguire la lezione dalle loro stanze, ho realizzato che il loro è un lavoro estremamente solitario e noi con il nostro insegnamento, con le nostre richieste, agevoliamo questa solitudine. Lo studente deve essere interessato, attento, puntuale, capace di prendere appunti e reperire informazioni, deve rielaborare e studiare; tutto da solo! Il nostro modo di porci è un appello continuo all'individuo, tanto che a volte il compagno di banco o di studio può diventare fonte di disturbo o di distrazione. Nella nuova situazione, in cui i ragazzi sono anche fisicamente da soli, la cosa si è acuita. Motivo per cui ho proposto loro di ritagliarci del tempo per studiare insieme (ma di tempo, nonostante le precauzioni adottate, ne hanno poco). Certo ci sono dei momenti necessari di solitudine nello studio, che dovrebbero essere quelli della rielaborazione, ma non si può pretendere che l'intero processo sia affidato alle sole forze dello studente.

C'è un ultimo punto: la valutazione. Pur essendo un appassionato di gialli, ho sempre malsofferto le interrogazioni/interrogatori, in cui anziché chiedere: "Chi hai ucciso, quando e perché", l'insegnante chiede date, contenuti ed esercizi, cosicché lo studente "dimostrò la sua innocenza". Sono fermamente convinto che, cambiando il modo di intendere l'apprendimento, cambia anche il modo di intendere la valutazione. Se limito il mio lavoro alla semplice esposizione dei contenuti, ho necessità, come si dice, di verificarli. Io però non ho mai desiderato fare il controllore o il secondino, peraltro la cosa mi annoia. Se, invece, l'insegnante ha modo di accompagnare il processo di apprendimento dello studente, consentendogli di mettere in gioco anche le sue risorse personali, allora la valutazione viene da sé. Magari non avrai la precisa "quantità", ti sbaglierei di qualche decimale, ma chi l'ha detto che la conoscenza va quantificata? E che il valore quantitativo è più oggettivo di un giudizio qualitativo? Forme di restituzioni "anomale", motivate dalle esigenze logistiche della DaD, hanno "costretto" gli insegnanti a individuare altri criteri e altre modalità di valutazione.

Alla luce di ciò che ho provato a descrivere, provo ora a raccogliere qualche riflessione. Mi pare evidente che la questione della formazione "a distanza" rischi di diventare sterile, se mal posta. Dico brutalmente: la formazione a distanza esiste da che esistono i libri! Leggere un libro di Camus è formazione a distanza? Credo di sì, dal momento che, banalmente, non ho conosciuto Camus, non ho ascoltato ciò che leggo dalla sua viva voce; e, più profondamente, ciò che di Camus leggo nel *Mito di Sisifo* non coincide con la vita che ha generato e sorretto la scrittura del libro. Leggere le *Confessioni* di Agostino è assistere ad una lezione frontale? Credo proprio di sì! Non credo che Agostino, per quanto appassionato sia il suo racconto, scrivendole non si aspettasse altro che il consentire del lettore. *Umano, troppo umano* di Nietzsche è un'esperienza maieutica? Forse sì, perché non richiede un assenso a dei contenuti, ma di ripercorrerli e di ricomporre gli infiniti percorsi aperti dai suoi aforismi. Allora cosa ci manca nella DaD? Perché ci risulta così difficile? Sicuramente ci sono degli aspetti "pratici", relazionali, emotivi che sorreggono la trasmissione del sapere e che, venendo a mancare, rendono più "pesante" la lezione. Ma è davvero solo il corpo e la voce del professore, o il trovarsi con lui nella stessa stanza, a fare la differenza? O c'è forse una mancanza più profonda che si nasconde dietro questi elementi? Forse a mancare non è il contatto fisico con la persona, con il corpo del maestro, ma il contatto con il corpo del suo sapere; forse ciò che manca è il fatto che il maestro deve fare corpo con il sapere che incarna.

Se solo avessimo la pazienza di conoscer(ci), di metterci alla prova delle cose che già abbiamo, di assumere la sfida di incarnare il sapere (che siamo) e non solo “esporlo” o trasferirlo, la nostra didattica si trasformerebbe. Sicuramente il mezzo suggerisce possibilità nuove, ma, mi verrebbe da dire, è il sapere a chiamare in causa lo strumento! È *Umano, troppo umano* di Nietzsche, che impedisce (se l’ho davvero attraversato) di essere esposto come se fosse la favola di Cappuccetto Rosso. Invece, da generazioni, ci ostiniamo a identificare la conoscenza della filosofia con lo studio (nozionistico) della storia della filosofia e la storia della filosofia con il riassunto del pensiero disincarnato dei filosofi. E, una volta stabilito questo contenuto sterile e disincarnato (che chiunque potrebbe esporre), ci scervelliamo per inventare teorie e tecniche per renderlo più piacevole, efficace, attraente! Ciò che il manuale scolastico non potrà mai riassumere è l’esperienza viva che si fa quando si attraversa il pensiero di un autore. Parlo della filosofia perché è ciò che insegno, ma lo stesso si può dire per la letteratura, per le scienze, per la fisica etc. Ciò che il manuale non potrà mai descrivere è l’esperienza che hai fatto (se l’hai fatta) quando hai attraversato il sapere; è questa che serve ai tuoi ragazzi. Servono corpi segnati dal loro sapere, corpi sapienti, vite “gustose”.

Mi si obietterà che un insegnante non può sapere tutto; e ben venga! Non è forse questa consapevolezza (il sapere di non sapere) l’origine stessa della conoscenza (filosofica), da che è sorta? Anzi, mi verrebbe provocatoriamente (e nemmeno tanto) da dire che l’insegnante deve incarnare più vuoti che pieni, perché dove c’è un vuoto, proprio lì si apre la possibilità della conoscenza, lo spazio della ricerca. Il che non è un elogio dell’insegnante ignorante, perché solo il vero sapiente può proporre un sapere che non è pieno e compatto. Di solito quanto più ho attraversato un autore tanto più la mia esposizione è “problematica”, aperta, rizomatica; meno so e più mi affido a nozioni e concetti ben organizzati e compatti; presto mi trovo di fronte alla sensazione di “non avere altro da dire o da sapere”, cioè credo di sapere tutto!

Si dice (e concordo) che, per essere efficace, il sapere deve essere un’esperienza, si discute sul fatto che l’apprendimento si compia facendo (il che non ha a che fare solo con la manualità), cioè che sia un’esperienza. Perché ciò accada, è anzitutto necessario che l’insegnante abbia fatto esperienza del sapere (cioè che il sapere sia stato anzitutto per lui un’esperienza); se ne ha fatto esperienza, sa anche trovare le formule giuste, altrimenti finirà per affidarsi a formule stereotipate. Così insegnando, l’insegnante incarna il suo apprendimento, incarna ciò che ha appreso, ciò che ha sperimentato attraversando e costruendo il sapere.

Questo mi porta ad un aspetto fondamentale dell’insegnamento. L’insegnamento è anzitutto un racconto. Platone lo sapeva bene! Qualche settimana fa uno studente di terza mi ha chiesto perché mai Platone, che pretende di esercitare un sapere solido e razionale, si affidi poi all’immaginazione per produrre i suoi miti. Mi si è aperta una possibilità: spiegare che ogni sapere è racconto! Il sapere non è mai in presa diretta: l’evoluzionismo studiato sui libri, o il Big Bang o che so io, non sono saperi in presa diretta, per quanto “oggettivamente” dimostrabili; sono miti (racconti). Il mito non è una favola, non è un prodotto della fantasia; c’è una profonda differenza tra fantasia e immaginazione. Senza immaginazione non c’è concetto, non c’è pensiero; e senza racconto non c’è sapere, non c’è trasmissione di conoscenza. Quando l’insegnante dimostra il teorema di Pitagora, non è Pitagora che scopre il teorema, che fa esperienza del suo sapere. In quel momento l’insegnante sta facendo una narrazione autobiografica, sta narrando (più o meno consapevolmente) che cosa ha appreso, la sua esperienza con quel dato contenuto dei suoi studi, incontrato chissà quando. Se vuoi trasmettere il sapere non puoi fare a meno di raccontare, perché un conto è l’esperimento in laboratorio (la supposta esperienza in presa diretta) e un conto è la relazione di laboratorio, che è un racconto.

Ripensandoci, è stata una coincidenza straordinaria che questa riflessione sia emersa proprio in relazione al *Timeo*, e che proprio in relazione al *Timeo* il mio maestro Carlo Sini, in apertura di uno dei suoi testi più belli, *Raccontare il mondo*<sup>1</sup>, rifletta sul racconto della conoscenza o sulla conoscenza come racconto. Ed è stato straordinario che questa connessione d’esperienza mi sia stata suggerita dalla domanda di uno studente. Lì ho avvertito che c’erano delle vite che si parlavano!

(15 luglio 2020)

---

<sup>1</sup> C. Sini, *Raccontare il mondo. Cosmologia e filosofia*, Libro quinto di Id., *Transito Verità*, a cura di F. Cambria, Jaca Book, Milano 2012.