

## 8.

# Ap-prendere un concetto distante. Per un profilo storico educativo della relazione tra apprendimento e movimento

Simone di Biasio

### 1. La specie in agguato

In una intervista del 1988<sup>1</sup> il filosofo Gilles Deleuze ragiona di arte connessa a territorio e *deteritorializzazione*, e lo fa considerando dapprima il comportamento in natura delle zecche, insetti che si muovono in base a soli tre fattori: luce, odore e tatto. La riflessione del filosofo abbraccia poi più genericamente tutti gli animali, che chiama “la specie in agguato”: «Ci sono anche animali senza territorio, ma quelli con un territorio sono prodigiosi. Costituire un territorio per me è quasi la nascita dell’arte. (...) Ci sono animali che riconoscono i propri congiunti, li riconoscono nel proprio territorio, non fuori. (...) Mi dico che “il territorio mi interessa in relazione al movimento con il quale se ne esce”»<sup>2</sup>. Gli ultimi due enunciati non possono lasciarci, in questo momento specifico, del tutto indifferenti: Deleuze fa cenno a “congiunti” e a “uscita” dal territorio, concetti che abbiamo “imparato” a gestire in questi ultimi mesi di lockdown planetario che ci hanno costretti a ridurre i movimenti cui eravamo socialmente abituati, a ridurre il nostro spazio-tempo. Possono rilevarsi effetti sulla didattica e sull’educazione in rapporto a tale privazione?

Un altro filosofo, riprendendo la metafora animalesca di Deleuze, quasi desiderava farsi insetto, insetto pungente, nello specifico un “tafano”<sup>3</sup>: Socrate, il primo tra i filosofi. «Eccolo percorrere i viali che circondano il ginnasio, sostare alle tavole dei cambiavalute, dirigersi verso il mercato, discutere con un rinomato uomo politico, fermarsi ancora con un paio di fabbri e conciapelli, e poi proseguire instancabile. Che cosa vorrà mai ottenere con quella smania di domandare?»<sup>4</sup>. Si osservi come il camminare di Socrate proceda “di pari passo” col suo domandare: e cos’è domandare, almeno cosa significa etimologicamente? È de-mandare, dunque è primariamente movimento, perché mandare significa “dare in mano”, dunque consegnare: consegnare una richiesta. L’etimologia ci correrà in soccorso più volte nel corso di questa riflessione, nella convinzione che una ricostruzione linguistica rappresenti una chiave dirimente

<sup>1</sup> Cfr. Deleuze G., *Abecedario*, Deriveapprodi, Roma 1996.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Cfr. Platone, *Menone*, 80a; *Simposio*, 217e, 218b; *Apologia*, 30e., Mondadori, Milano, 2010.

<sup>4</sup> D. Di Cesare, *Sulla vocazione politica della filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2018, p. 31.

della periodizzazione e dell'interpretazione storiografica degli eventi; in "Ascolto il tuo cuore, città" il pittore e scrittore Alberto Savinio, interprete di un certo surrealismo italiano, scriveva: «La ricerca etimologica è una variante della psicologia, una delle più profonde e sorprendenti fonti di felicità»<sup>5</sup>.

## 2. Socrate il virtuale

Nell'Atene del V secolo a. C. Socrate è un personaggio bizzarro: percorre in lungo e in largo la città, chiede e poi resta in silenzio, smonta credenze e non offre alternative "percorribili", rimane fermo in un punto a pensare per ore; con lui e con i suoi movimenti e arresti nasce la filosofia. Secondo Alcibiade, Socrate è *atopòteros*, ovvero strano, fuori del normale: dunque la sua "atopia" è stranezza, o meglio eccentricità, perché più propriamente indica una sorta di fuga dal centro, un uomo capace di insegnare perché capace di uscire fuori. Come afferma la filosofa Donatella Di Cesare, «La sua atopia è un'eterotopia. Non è semplicemente un fuori-luogo, ma anche l'allusione a un luogo altro»<sup>6</sup>. Tirando molto la molla dell'interpretazione, potremmo dire che Socrate "inventa" non soltanto la filosofia, ma anche il "virtuale", una realtà virtuale, quella in cui entra quando si concentra su un pensiero e vi rimane impigliato impassibile per un tempo imprecisato. Socrate non fa «che seminare dubbi»<sup>7</sup> e sceglie lui stesso quando fermarsi dal movimento e quando abitare lo spazio delle sue riflessioni. La sua "maieutica", metafora di per sé anche molto criticata, è «diventata un punto di riferimento anche nella moderna scienza dell'educazione»<sup>8</sup>. L'arte del dialogo per generare conoscenza: «il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vieta di generare. Io sono dunque, in me, tutt'altro che sapiente, né da me è venuta fuori alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo; quelli invece che amano stare con me, se pur da principio appariscano, alcuni di loro, del tutto ignoranti, tutti quanti poi, seguitando a frequentare la mia compagnia, ne ricavano, purché il dio glielo permetta, straordinario profitto»<sup>9</sup>.

Forzo questo accostamento perché questo tempo di pandemia e lockdown non ha atopia – il luogo è unico e costretto – ma potremmo dirlo di *pantopia* – ogni luogo è tutti i luoghi e tutti i luoghi sono un unico luogo. Il problema reale del virtuale è che in questo momento è l'unica possibilità offerta dal reale: non è una scelta di ampliamento, non una aggiunta, ma una riduzione del reale (qualcuno già la chiama *diminished reality*). Pur percorrendo con dime-

<sup>5</sup> Savinio A., *Ascolto il tuo cuore, città*, Bompiani, Milano, 1988, p. 88.

<sup>6</sup> Ivi, p. 34.

<sup>7</sup> Platone, "Teeteto", 148 E-151 D, in Reale G., *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, BUR, Milano, 2000, p. 176.

<sup>8</sup> Ivi, p. 175.

<sup>9</sup> Platone, "Teeteto", 148 E-151 D, in Reale G., op.cit. p. 179.

stichezza e agio le possibilità offerte dalle tecnologie elettriche, in chiave marcatamente McLuhaniana, è possibile – nonché necessario – evidenziare una serie di disfunzioni, di cortocircuiti. Proprio lo studioso canadese Marshall Herbert McLuhan fu tra i primi a rendersi conto che «crescere è diventato, nell'era delle informazioni elettroniche, il compito principale dell'umanità»<sup>10</sup>: per questo motivo la mia ricerca di dottorato ha l'obiettivo di introdurre il nome dell'autore di "Understanding media" nel novero dei pedagogisti del secolo scorso, essendo la sua intera opera intrisa di continui riferimenti al sistema dell'educazione. In questo intervento intendo attraversare il pensiero di McLuhan tra autori a lui familiari e contigui, in chiave ermeneutica e di storia dell'educazione.

### 3. Gli strumenti dell'educare (a distanza)

Si parlava di disfunzioni e cortocircuiti: la didattica a distanza (di cui, in verità, in Italia si parla almeno dagli Anni Settanta) è attualmente offerta come unica alternativa all'impossibilità di recarsi fisicamente in una scuola, all'università o, più semplicemente, in un luogo, specie se chiuso, in cui ritrovarsi con altre persone. La differenza con un qualsiasi altro luogo di "assemblamento" risiede nel fatto che, proprio come nelle passeggiate socratiche, quelli che ci interessano in questa riflessione pedagogico-educativa sono spazi votati al sapere (non sapere era, ed è, un sapere). Come scrive anche Roberto Maragliano nel suo "Pedagogie dell'e-learning" «è impossibile pensare e praticare una formazione totalmente a distanza, senza che in essa siano inclusi (e non in spazi marginali) elementi di presenza, di oggetti come di soggetti»<sup>11</sup>.

Eppure la didattica è un fatto per niente nuovo: Langenscheidt e Toussaint per primi fondarono nel 1856 una casa editrice specializza in "corsi per corrispondenza", e da quella "esperienza" – termine che ricorrerà in questo articolo – sono avviate attività analoghe anche nel mondo anglosassone, a partire dalle cosiddette "University Extension"<sup>12</sup>. "Extension", termine estremamente caro proprio a McLuhan, il cui sottotitolo dell'opera più nota "Understanding media" reca la specifica "The extensions of men": l'università per corrispondenza è intesa, sin dalle origini, come una estensione della stessa, non contrazione.

Ora che la scuola e, in particolare, l'università sono costrette a una contrazione piuttosto che una estensione, come si impara nella didattica a distanza come sola alternativa possibile? Cosa si apprende durante una lezione in streaming come

<sup>10</sup> McLuhan M. H., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Armando editore, Roma, 1998, p. 21.

<sup>11</sup> R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Bari, 2004, p. VII.

<sup>12</sup> Cfr. "La comunicazione multimediale ed a distanza", in Laeng M., *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*, Armando, Roma, 1984.

unica possibilità didattica? Intanto bisognerebbe partire dal tentativo di chiarire il significato di e-learning, concetto con cui «si può infatti intendere di tutto: dal corso per corrispondenza in forma elettronica alle lezioni erogate in videoconferenza, a un insieme misto di strumenti. Le caratteristiche costanti, comunque, sono la distanza degli utenti, il supporto elettronico, la diffusione in rete»<sup>13</sup>.

Ad ogni modo la fatica di apprendere in video come unica scelta possibile l'ho sperimentata su me stesso: mi collego, prendo parte, disattivo poi il microfono nel tentativo di riduzione del rumore, ascolto, presto mi annoio, mi distraigo perché lo stesso strumento ha in sé diverse funzioni, disattivo anche la telecamera sul mio viso, avverto necessità di alzarmi dalla sedia, distendere le braccia, mentre prolungo la fatica di attendere, fare attenzione, ascoltare, “prendere” appunti; in questa modalità v'è poca possibilità di dialogo, se non sul finale di lezione. L'assenza di luoghi altri accresce la sensazione di un tempo indefinito a disposizione: spazio e tempo sono indissolubilmente e fisicamente legati, anche nel senso letterale di costrizione.

La questione più preoccupante è avvertire questo latente interrogativo: ma non sono le “stesse lezioni” che seguivamo “in presenza” all'università? Forse il problema risiede proprio nel fatto che sono esattamente – troppo - le stesse, uguali e dunque la “realtà” è la sua rappresentazione. Al contempo sappiamo che la didattica a distanza rappresenta una opportunità straordinaria: possiamo seguire, ad esempio, lezioni dell'Università di Toronto senza aver bisogno di percorrere migliaia di chilometri. Ma è recandosi fisicamente in un luogo che si amplia la propria formazione perché si allarga la porta dell'esperienza: non è possibile sostituire questa esperienza seguendo in streaming le stesse lezioni che avremmo seguito in presenza; non potremmo incontrare, ad esempio, le stesse persone che avremmo incontrato sul posto, magari fortuitamente, o dalle connessioni attivate da quell'ambiente fisico. È bene dunque continuare a ragionare sull'andare, sul de-mandare, sul prendere, sull'apprendere.

#### 4. Apprendimento è movimento: per un'etimologia pedagogica

Per chiudere questo articolo ho impiegato circa sessanta giorni per elaborare una riflessione sulla differenza tra “imparare” e “apprendere”. I riferimenti all'esperienza personale – che perdonerete - sono intesi alla stregua di percezioni: percepire, mcluhianamente, per tentare di capire. Si avverte fortissima una sola sensazione: possiamo stare imparando, anzi, stiamo certamente continuando a imparare, ma corre il rischio di non stare apprendendo niente di nuovo; o perlomeno la fatica appare enorme. Sono spaventato, come un animale che non è uscito mai dalla tana e quindi, per riprendere Deleuze, non so stare in agguato: là fuori, quando la distanza sarà nuovamente annullata e la presenza ri-consentita, mi divoreranno perché non ho appreso come si fa a stare in ag-

<sup>13</sup> R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Bari, 2004, p. 22.

guato, da chi stare in agguato. La soppressione dello spazio, ma in particolare del movimento, ci ha resi esseri stanziali e inermi, umani che adesso non sa come muoversi. Posso fare solo una cosa: riconoscere il movimento, posso riconoscerne la sua portata rivoluzionaria (di rivoluzione attorno a) ed educativa.

Persino l'etimologia di educazione, assai discussa, implica un movimento, ruota attorno a questo movimento: "educazione" deriva, secondo l'ipotesi su cui maggiormente si conviene, da "ex-ducere", condurre fuori, estrarre, in un percorso volto a concentrare le potenzialità umane, fisiche e intellettuali dell'individuo. È il filosofo John Dewey a parlare per primo di «rivoluzione copernicana» nel campo dell'educazione, che è una rivoluzione di moto, e presuppone un cambiamento prospettico non indifferente: come la rivoluzione copernicana pone al centro del movimento la Terra, dunque l'uomo, così la rivoluzione educativa copernicana pone ora al centro non più il maestro, bensì l'allievo. E al centro della riflessione pedagogica deweyana è l'esperienza, altro termine dalla etimologia adamantina: dal verbo "esperire", ovvero "ex" e "perior", tentare attraverso, e "perior" è legato alla radice indoeuropea "par" che significa "muoversi attraverso". Come scrive anche Georges Perec in "Specie di spazi", «Vivere è passare da uno spazio all'altro senza farsi troppo male»<sup>14</sup>.

In questa ennesima rivoluzione dell'educazione in corso, accelerata dalle necessità imposte dalla pandemia in corso, siamo una luna, un satellite rimasto fermo nel suo moto originario e mostriamo la faccia che sinora non s'era rivelata, ma col rischio di collassare. Perché non ho appreso niente se non ho mai avuto così tanto tempo a mia disposizione? Perché non riesco a fare quelle cose, tra cui scrivere un articolo, di cui prima lamentavo proprio la mancanza di tempo? Si potrebbe azzardare una sola risposta: conosciamo più cose apprendendo che imparando. Imparare è "pre-parare", apprendere ha più a che vedere con l'atto di "afferrare". "Parare" significa infatti riparare, e "pararsi" ripararsi: in questo senso è vicino alla particella greca *parà*, ma ancor più alla latina *par*, cioè pari, uguale a qualcuno.

Per questo motivo sostengo l'ipotesi per cui imparare è prima di tutto "mettersi alla pari". A scuola ci viene chiesto di imparare, ma anche sul luogo di lavoro, ci viene cioè domandato di metterci allo stesso livello degli altri: raggiunto questo stadio, siamo "in pari", il compito è stato in gran parte svolto. Stando all'etimologia greca, "parare" si avvicina anche al *parein* greco che implica un passare, e da cui derivano sia i termini "porta" che "parete": certamente più vicino ci appare "parete" (ma si potrebbe discutere anche se la porta, in questo caso, sia un elemento di chiusura oppure di chiusura), e rappresenta un ulteriore indizio grazie al quale costruisco la mia tesi sulla "immobilità fisica" dell'atto di imparare: imparare non presuppone alcun movimento, alcun movimento fisico, se si esclude – naturalmente – il movimento intellettuale. Apprendere (come comprendere, ma si tratta di una più complessa distinzione), al contrario, è evidentemente legato a uno spostamento: per prendere

<sup>14</sup> Perec G., *Specie di spazi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002, p. 11.

qualcosa, un oggetto, finanche un “oggetto” del sapere, un oggetto del desiderio, dobbiamo alzarci, muoverci per afferrarlo, magari anche prima che lo faccia un altro prima di noi, o semplicemente perché sta lontano. Si pensi anche all'utilizzo di “prendere” riferito ai mezzi pubblici: non li agguantiamo davvero con le mani, ma evidentemente il movimento è doppio, nostro per salirci e del mezzo per trasportarci da un luogo all'altro.

## 5. La rivoluzione deweyana nel moto

Una parziale conferma di questa distinzione giunge da John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense tra i più influenti del secolo scorso, dalla cui opera scaturisce l'“attivismo pedagogico” poi recepito anche in Italia. In un'opera recentemente pubblicata, ma che racchiude alcuni dei suoi primi scritti, *Come pensiamo* (Raffaello Cortina, 2018), Dewey sostiene che «Noi possiamo arrivare a vedere, percepire, riconoscere, afferrare, abbracciare, possedere principi, leggi, verità astratte - ossia a capire in maniera immediata i loro significati. Il nostro progresso intellettuale consiste, come si è detto, in un ritmo di intendimento diretto – tecnicamente, di *ap*-presaione – alternato con un intendimento indiretto, mediato – tecnicamente, di *com*-presaione»<sup>15</sup>.

«Ritmo di intendimento diretto»: è da sottolineare come “apprensione” sia usato in luogo di apprendimento e in conformità al termine comprensione, conservando pertanto l'ambiguità di una tensione, quello “stare in agguato” degli animali cui faceva cenno Deleuze. Dewey aggiunge: «Dove vi è sviluppo, vi è movimento, mutamento, processo; e vi è quindi una ordinata disposizione dei cambiamenti di un ciclo. La prima cosa fa sorgere il pensiero, la seconda lo organizza»<sup>16</sup>. Dove vi è movimento, vi è mutamento, vi è sviluppo: un concetto che Dewey sviluppa anche in una delle sue opere più note e di straordinario valore, “Arte come esperienza”.

Secondo il filosofo e pedagogista statunitense vissuto a cavallo tra Otto e Novecento, «lo spazio diventa in tal modo qualcosa di più di un vuoto in cui andare vagando, cosparso qua e là di cose pericolose e cose che soddisfano l'appetito. Diventa una scena delimitata e comprensiva in cui si dispongono le azioni e passioni in cui l'uomo si impegna. Il tempo cessa di essere lo scorrere uniforme e senza fine o la successione di punti istantanei che qualche filosofo ha detto. Inoltre esso è il medium organizzato e organizzante del ritmico flusso e riflusso dell'impulso alla ricerca, del movimento in avanti e indietro, della resistenza e della sospensione, con il soddisfacimento e il completamento. È un coordinatore della crescita e della maturazione. Come disse James, noi impariamo a pattinare in estate dopo aver cominciato in inverno»<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019, pp. 134-5.

<sup>16</sup> Ivi, p. 242.

<sup>17</sup> Dewey J., *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p. 31.

Ma che cos'è una esperienza, nello specifico l'esperienza dell'arte di cui Dewey fa cenno già nel titolo del suo saggio? Qualche cosa che abbia una "qualità estetica". Il filosofo, per farci meglio comprendere la questione, pone l'esempio di una pietra che rotola lungo un pendio: per poter definire questa attività una esperienza, la pietra dovrebbe desiderare, considerare la sua meta finale, gli oggetti che incontra lungo questo cammino: c'è bisogno che la pietra senta, altrimenti non avrà fatto una esperienza, ma "solo" una attività pratica. Come una pietra «in gran parte della nostra esperienza noi non ci preoccupiamo di connettere il fatto incidentale con ciò che veniva prima e ciò che viene dopo. [...] Qualche cosa accade, ma questa non è né definitivamente inclusa né decisamente esclusa; noi andiamo alla deriva. Ci sottomettiamo alla pressione esterna, o sfuggiamo e ci adattiamo a compromessi. Vi sono inizi e arresti, ma non principi e conclusioni vere e proprie. [...] C'è esperienza, ma così fiacca e discorsiva che non è esperienza. Non c'è bisogno di dire che esperienze simili non sono estetiche. [...] I nemici dell'estetico non sono né il pratico né l'intellettuale. Essi sono la stanchezza, la rilassatezza nel perseguire uno scopo, l'ossequio alle convenzioni nei procedimenti pratici e intellettuali»<sup>18</sup>.

## 6. Il bagaglio italiano

Nella direzione deweyana procede anche il pedagogista italiano Mauro Laeng, autore di una monumentale "Enciclopedia pedagogica" e al quale è dedicato il Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre<sup>19</sup>. Secondo Laeng «non v'è sapere genuino che sia meramente trasmissibile come "bagaglio" (infelice espressione ancor oggi troppo ripetuta), perché la verità inerte e morta non è più verità, nella misura stessa in cui non è più pensiero, o meglio rapporto vivo tra pensiero e cose. Insegnare vuol dire riproporre all'allievo il cammino già compiuto dal maestro perché egli lo possa a sua volta ripercorrere: non vuol dire prenderlo di peso e condurlo al di là del traguardo, come corpo greve incapace di moto proprio. L'allievo deve camminare da sé, o rimarrà metaforicamente paralitico»<sup>20</sup>.

Il pedagogista italiano utilizza proprio tutti questi termini afferenti la sfera del movimento per descrivere l'insegnamento: «inerte», «cammino», «moto proprio», «camminare»; persino «bagaglio», termine che Laeng critica nell'utilizzo corrente (e frequente), assume in questo caso una valenza importante perché un bagaglio rimane pur sempre un peso che si trasporta, qualche cosa che da un luogo solitamente è spostato in un altro. È evidente che «anche nell'aula

<sup>18</sup> Ivi, pp. 50-1.

<sup>19</sup> Sulla storia del Museo Covato C., "Il Museo Storico della Didattica 'Mauro Laeng' dell'Università degli Studi Roma Tre", in "Rpd. Ricerche di Pedagogia e Didattica, Bologna, 2010, 5, 2.

<sup>20</sup> Laeng M., *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*, Armando, Roma, 1984, p. 87.

scolastica, per ripetere McLuhan, fa irruzione il mondo: non solo mediato dai filtri della memoria culturale dotta, come in passato, ma mediato dalle grandi correnti di opinioni vive e scottanti dell'ora, dai condizionamenti ideologici sottintesi negli spettacoli e nei notiziari, e comunque urgente e imminente per mille forme di *presenza* [corsivo mio]<sup>21</sup>. Ma, attenzione, «si deve rammentare che le macchine per insegnare, come i computer o per altro verso gli audiovisivi, meccanizzano ciò che è per sua natura meccanizzabile, e non meccanizzano (semplicemente perché non potrebbero meccanizzare ciò che non è meccanizzabile. Il maestro “in scatola” non sostituisce quello vivo, mai)<sup>22</sup>. «L'uomo organizza intorno a sé mille forme di protesi atte a moltiplicare le sue capacità di presa sulla realtà, a facilitare la conquista dello spazio e del tempo, della massa e dell'energia. [...] John Dewey ha espresso tutto ciò con una frase a mio parere bellissima nella sua capacità sintetica [...]: “A poco a poco, man mano che la storia avanza, la natura si va sempre più meccanizzando, e l'uomo, in pari tempo, si va sempre più socializzando»<sup>23</sup>.

Anche il termine osservare, da questo punto di “vista”, implica in sé il movimento: significa principalmente “custodire”. Quando osserviamo qualche cosa, ne custodiamo una immagine nella memoria; alcuni fatti si “stampano”, si salvano nella nostra memoria più a lungo di altri perché diamo loro una importanza, una rilevanza. Quando abbiamo osservato qualcosa, decidiamo cosa “servare”, cosa serbare, e ce ne prendiamo cura: ne osserviamo il rispetto. Ma che cosa occorre custodire, e soprattutto da che cosa c'è bisogno di proteggerla? Dai terremoti degli spostamenti, dagli smottamenti anche di significato: dobbiamo custodire il significato originario di una parola che inevitabilmente subisce, nel tempo e nello spazio, spostamenti di senso. Custodiamo i nostri oggetti preziosi perché sappiamo di spostarci e, dunque, c'è il rischio rimangano incustoditi, vulnerabili al desiderio altrui. Se fossimo costretti a “vivere” per sempre in un unico spazio (la casa, per dire il luogo di questo tempo “sospeso”), non ci sarebbe motivo di serbare alcuni oggetti, preziosi, i soldi ad esempio, dalla possibilità che ci vengano sottratti. Possiamo essere derubati soltanto quando non ci siamo, senza movimento la nostra attenzione cala. Citando ancora il pedagogista Laeng, «se insegnare vuol dire sempre qualcosa in più del nudo sperimentare individuale, in quanto è un avviare, dirigere, sollecitare all'espressione in un sistema di simboli socialmente accettati l'attività di acquisizione del singolo, è non di meno incontestabile che senza tale partecipazione diretta individuale l'insegnare stesso diverrebbe impossibile. Giustamente si insiste nel caratterizzare l'educazione come rapporto, l'insegnamento come dialogo: ma il rapporto si vanificherebbe senza le persone vive, e il dialogo si dissiperebbe in una tautologia inconsistente senza i riferimenti all'esperienza che è vita di essi»<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> Ivi, p. 332.

<sup>22</sup> Ivi, p. 334.

<sup>23</sup> Ivi, p. 381.

<sup>24</sup> Ibid.

## 7. Una *diminished reality*?

Ci si continua a chiedere, in questo momento storico: cosa avremo imparato dalla pandemia? Niente, o almeno niente nel senso che diamo comunemente a imparare, ma molto secondo la definizione che ho provato a illustrare in precedenza: ci saremo “soltanto” messi in pari con la natura, con la sua terribile e inestinguibile richiesta di vita e di morte. E allo stesso modo, dunque, non avremo appreso niente, perché non si può apprendere abbastanza senza muoversi, quando la libertà di movimento è soppressa, e con essa lo spostamento, lo sguardo, il mutamento, l'apprensione. E il rischio che è possibile avvertire è che la limitazione della libertà di movimento si tramuti nella libertà di non movimento; ovvero il rischio che molti diranno, anche dopo la costrizione fisica in un dato luogo: “non ho bisogno di uscire: posso seguire i corsi universitari senza muovermi”. Un esempio banale: sarebbe assurdo come chi preferisce “muoversi” su un tapis roulant quando esistono condizioni perfette per correre fuori, lontano dal nastro elettrico. Un tapis roulant è un esempio banale e alla portata di tutti di *augmented reality*, “realtà aumentata”, in quanto aumenta le possibilità del reale (correre anche in uno spazio ridotto, ma soprattutto indipendentemente dalle condizioni naturali), e ci offre anche l'opportunità di riflettere sul fatto che non sostituisce del tutto il movimento, ma lo emula, lo comprime: non è, insomma, una realtà altra, ma una realtà oltre. Per questo motivo il virtuale non è una realtà indipendente dal reale stesso, bensì un “aumento” di realtà: ciò implica che senza realtà non avrebbe potuto svilupparsi, non avrebbe un modello per farlo, come voler costruire un manichino senza una idea di uomo.

Dunque, cos'è il virtuale? Tutt'oggi non è semplice fornire una definizione univoca. Ci basti conoscerne, anche in questo caso, l'etimologia dal latino (medievale) *virtualis* che rimanda alla *virtus*, alla forza, alla potenza: il virtuale come realtà in potenza, una progenie della realtà che scalcia per aprirsi nuovi varchi. Secondo lo studioso di nuove tecnologie digitali Tomas Maldonado, il virtuale è un insieme di «tecniche di modellazione della realtà» e ed egli si chiede da anni se sia davvero in atto una «ineluttabile dematerializzazione della realtà»<sup>25</sup>. Di fronte alla paventata de-realizzazione, de-materializzazione del reale, Maldonado sostiene che non c'è «scampo al vincolo della fisicità. Si possono creare, come dimostrano ampiamente gli ultimi sviluppi dell'informatica, filtri e diaframmi che, a livello, percettivo, sono in grado di allontanarci dall'esperienza diretta della fisicità. Ciò nonostante, è irragionevole congetturare, come qualcuno si azzarda a fare oggi, che gli uomini, nel loro vivere di ogni giorno, potrebbero alla lunga sbarazzarsi definitivamente della elementare e persino, si dice, troppo rozza e ingenua esigenza di voler sempre e comunque *toccare con mano* le cose di questo mondo. In verità, manca ogni parvenza di prova che ciò effettivamente possa avvenire»<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> T. Maldonado, *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 9.

Parliamo sovente di “realtà virtuale”, dove dunque “virtuale” è una qualificazione del reale, ma spesso ci troviamo di fronte a un concetto ridondante: il virtuale è necessariamente reale, nel senso che rientra nel reale, nelle sue possibilità. Ancora secondo Maldonado, «è discutibile, per esempio, definire immateriale il software. A ben guardare, il software è una tecnologia, ossia uno strumento cognitivo che, in modo diretto o indiretto, contribuisce, a conti fatti, a mutamenti senza dubbio di natura materiale»<sup>27</sup>. Mutamenti e dunque, deweyanamente e pedagogicamente, movimenti. Come spiega Lamberto Borghi nell'introduzione a “Intelligenza creativa”, infatti, Dewey costruisce il suo ideale di “intelligenza impegnata” «intorno al concetto dell'esperienza come sviluppo dell'esistenza biologicamente e socialmente intesa, di cui la conoscenza è soltanto un momento, sebbene sia di essa un momento fondamentale. [...] Comportamento adattivo è per il Dewey non quello caratterizzato da una condotta stabile e ripetitoria, ma quello contrassegnato da plasticità e dalla capacità di affrontare con nuove risposte le nuove domande della situazione perennemente in movimento della realtà ambientale»<sup>28</sup>; «l'azione entra così nell'interno del processo costruttivo del sapere»<sup>29</sup>.

## 8. Conclusioni

Cinquant'anni prima del saggio di Dewey sopra citato, in *Foglie d'erba*, capolavoro della letteratura mondiale, il poeta americano Walt Whitman scrive, quasi urlante di scoperta: «Capire che cosa è lo spazio!»<sup>30</sup>. Capire cosa è lo spazio, con quel “capire” che è la traduzione del poeta Giuseppe Conte dell'originale *realize*: realizzare significa dunque capire, perché capire è realizzare, vi è un intimo legame ontologico tra i due concetti. Capire ha a che fare con la realtà, con la “realizzazione”, proprio quella dimensione che così tanto, e da sempre, ci sfugge: capire significa entrare nella realtà, e ce lo suggerisce proprio l'etimologia della parola stessa, ovvero “prendere”, che si sviluppa anche nel concetto di “entrare” (e per questo ne deriva anche la capacità, di contenere e di capire). Quando afferriamo qualcosa, possiamo stare affermando due concetti: che l'abbiamo fisicamente presa, oppure anche che ci siamo arrivati con l'intelletto, l'abbiamo com-presa. Dunque, capire lo spazio significa realizzarlo, vivificarlo, crearlo: comprendere indica un atto realizzativo, creativo, (ri)fondativo.

«La pluralità innumerevole degli esseri umani, anche se per così dire sfiorati di passaggio da pensieri di prim'ordine, da osservazioni radicali, non prestano

<sup>26</sup> Ivi, p. 12.

<sup>27</sup> Ivi, p. 13.

<sup>28</sup> Dewey J., *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1957, pp. 3-4.

<sup>29</sup> Ivi, p. 7.

<sup>30</sup> W. Whitman, *Foglie d'erba*, Mondadori, Milano, 1991, p. 139.

ascolto, non li “afferrano”, o non si sforzano di realizzarli effettivamente»<sup>31</sup>: anche il saggista George Steiner allude, infine, a un movimento, al “gesto” di “afferrare” (che lui stesso pone tra virgolette), e lo collega a uno “sforzo” (nel senso letterale di “perdita” della forza, di impiego della forza, come è ogni moto), più precisamente uno sforzo di realizzazione, di creazione di realtà, di sua formazione e, conseguentemente, di nostra continua formazione. Lo scorso 15 maggio 2020, in un articolo pubblicato sul *Times Literary Supplement* dal titolo *My therapy animal and me. Identity and companionship in isolation*<sup>32</sup> la scrittrice americana Joyce Carol Oates si chiede, ci chiede: «Siamo reali in questo estraniamento?». Oates che, nel 1984, ha pubblicato il libro *Figli randagi* in cui ha scritto: «Il posto da cui sei venuto non esiste più e quello in cui avevi intenzione di andare si è annientato». Sarà complicato tornare ad apprendere, tornare a prendere, riprendersi, tanto quanto irrimediabilmente reale. Dovremo tornare a essere atopici, ovvero a scegliere il non movimento, a desiderarlo di fronte all’incessabile ineludibile moto del reale, in cui, citando il filosofo Emanuele Coccia, «essere vivi e rimanere vivi significa andare costantemente alla deriva»<sup>33</sup>, come pianeti in quanto anche noi «siamo pianeti»<sup>34</sup>, legati a un moto incessante. Se imparare è quasi un dato biologico, una necessità connaturata al nostro stare al mondo, apprendere è un desiderio, desiderio di spaesamento per approdi fino a poco prima solo immaginati.

<sup>31</sup> G. Steiner, *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*, Garzanti, Milano, 2007, pp. 47-8.

<sup>32</sup> J. C. Oates, *My therapy animal and me. Identity and companionship in isolation*, TLS, 15 maggio 2020, [www.the-tls.co.uk/articles/my-therapy-animal-and-me-essay-joyce-carol-oates/](http://www.the-tls.co.uk/articles/my-therapy-animal-and-me-essay-joyce-carol-oates/).

<sup>33</sup> Cfr. conferenza di Emanuele Coccia al Teatro Franco Parenti, Milano, 4 ottobre 2018, [www.youtube.com/watch?v=ZIJckhrXjpA](http://www.youtube.com/watch?v=ZIJckhrXjpA).

<sup>34</sup> *Ibid.*

## Riferimenti bibliografici

- CAMBI, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- CHIOSSO, G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: Editrice La Scuola.
- COVATO, C. (2010). Il Museo Storico della Didattica 'Mauro Laeng' dell'Università degli Studi Roma Tre. *Rpd. Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(2)
- DELEUZE, G. (1996). *Abecedario*. Roma: Deriveapprodi.
- DEWEY, J. (1951). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1957). *Intelligenza creativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (2018). *Democrazia e educazione*. Roma: Edizioni Anicia.
- DEWEY, J. (2018). *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- DEWEY, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- DI CESARE, D. (2018). *Sulla vocazione politica della filosofia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- FORNACA, R., SANTE DI POL, R. (1993). *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato editore.
- LAENG, M. (1984). *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*. Roma: Armando.
- MALDONADO, T. (1992). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli.
- MARAGLIANO, R. (2004). *Pedagogie dell'e-learning*. Bari: Laterza.
- MCLUHAN, M. (1977). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti.
- MCLUHAN, M., HUTCHON, K., MCLUHAN, E. (1980). *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Roma: Armando editore.
- MCLUHAN, M. (1998). *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Roma: Armando editore.
- OATES, J.C. (2020). My therapy animal and me. Identity and companionship in isolation. <http://www.the-tls.co.uk/articles/my-therapy-animal-and-me-essay-joyce-carol-oates/>. Ultimo accesso 21 maggio 2020.
- PEREC, G. (2002). *Specie di spazi*, Torino: Bollati Boringhieri.
- PLATONE, (2010). *Simposio, Apologia di Socrate, Critone, Fedone*. Milano: Mondadori.
- REALE, G. (2000). *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*. Milano: Bur.
- SAVINIO, A. (1988). *Ascolto il tuo cuore, città*, Milano: Bompiani.
- STEINER, G. (2007). *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*. Milano: Garzanti.
- WHITMAN, W. (1991). *Foglie d'erba*. Mondadori, Milano.