

## Ap-prendere e imparare. Due parole fra epistemologia e storia dell'educazione

Simone di Biasio

*Da Socrate a Dewey, l'apprendimento (“ap-prensione”) è intellettualmente e storicamente legato a realtà e spostamento, ed anche attualmente le possibilità offerte dal virtuale, intese soprattutto all'interno delle logiche educative, esistono principalmente in quanto scelta di aumento della realtà, non sua diminuzione. L'articolo ripercorre alcune tappe del pensiero pedagogico in cui la questione del movimento è al centro insieme a quella dell'educazione, aprendo la storia dell'educazione all'opera di Marshall McLuhan e prendendo spunto da alcune delle pratiche didattiche dell'attuale momento storico di sospensione spazio-temporale in cui si è imposto il concetto dell'apprendimento “a distanza”.*

*From Socrates to Dewey, learning is intellectually and historically linked to reality and movement, and even today the possibilities offered by the virtual, understood especially within the educational approach, exist mainly as a choice to increase reality, not decrease it. The article retraces some stages of pedagogical thought in which the question of movement is at the center along with that of education, opening the history of education to the work of Marshall McLuhan and taking inspiration from some of the didactic practices of the current historical moment of space-time suspension in which the concept of "distance" learning has been introduced.*

*Parole chiave: apprendere, movimento, imparare, storia pedagogia, educazione*

*Key-words: learning, movement, teaching, history pedagogy, education*

### 1. Premessa

Quando si è al cospetto di un momento storico del tutto eccezionale, spesso anche le risposte e le conseguenze si rendono eccezionali, specie riflettendo sul fatto che “più che essere colpiti da un'epidemia imprevedibile, siamo stati ‘epidemizzati’ dall'imprevedibile stesso”<sup>1</sup>. La didattica a distanza è soltanto uno degli aspetti che stanno caratterizzando l'evoluzione della realtà che sperimentiamo quotidianamente a causa delle necessità e degli impedimenti imposti da questa imprevi-

<sup>1</sup> S. Petrosino, *Lo scandalo dell'imprevedibile. Pensare la pandemia*, Novara, Interlinea, 2020, p. 13.

sta e imprevedibile emergenza dovuta alla pandemia da Covid-19. Ogni nostra “azione” si mostra a distanza, in particolare ogni attività umana che richiede la “presenza” di un pubblico (potendo considerare anche gli studenti il “pubblico” dell’insegnamento). Ed è così che gli spettacoli dal vivo diventano spettacoli a distanza, la visita di mostre e di musei prende corpo sotto forma di visite “a distanza”. È il movimento, e dunque lo spazio-tempo, il principale attore non-protagonista delle nostre attuali vite, sollevando interrogativi che però hanno una matrice storica ben precisa, e generando dunque questioni che ci portano a guardare al prossimo futuro, nella fattispecie al futuro dell’educazione, con un misto di preoccupazione e di eccitazione al tempo stesso.

In una intervista del 1988 Gilles Deleuze ragionava di arte connessa a territorio e *deterritorializzazione* (Melville la chiamò, con un significato “vicino”, *outlandish*), e lo faceva considerando in prima istanza il comportamento in natura delle zecche, insetti che si muovono in base a soli tre fattori: luce, odore e tatto. La riflessione del filosofo abbracciava, in realtà, più genericamente tutti gli animali, che egli definisce “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 storico specifico, del tutto indifferenti: Deleuze fa infatti cenno a “congiunti” e a una “uscita” dal territorio, concetti che abbiamo “imparato” a gestire per via di *lockdown* che ci hanno costretti a ridurre i movimenti cui eravamo socialmente abituati, a ridurre il nostro spazio-tempo. Possono rilevarsi effetti anche sulla didattica e sull’educazione in rapporto a tale privazione di spostamento e, dunque, di esperienza? Questo contributo tenta di rispondere a questa domanda, di ragionare sul processo più che sul mezzo adoperato, sugli effetti che la forma può assumere sul contenuto.

Ben prima di Deleuze, uno dei “padri” della filosofia, Socrate, aveva già usato una metafora “animalesca” per esprimere il suo agire filosofico, quasi desiderando farsi insetto pungente, nello specifico un

<sup>2</sup> G. Deleuze, *Abecedario (intervista con C. Parnet, regia di P.-A. Boutang)*, Roma, Deriveapprodi, 2005.

“tafano”<sup>3</sup>. “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 procedeva “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 della periodizzazione e dell’interpretazione storiografica degli eventi. Nel libro *Ascolto il tuo cuore, città* il pittore e scrittore Alberto Savinio, interprete di un certo surrealismo italiano, scriveva che “La ricerca etimologica è una variante della psicologia, una delle più profonde e sorprendenti fonti di felicità”<sup>5</sup> in quanto, utilizzando proprio una metafora relativa all’infanzia, psicologi e alchimisti hanno in comune quella curiosità “bambinesca” con la quale “spezzavamo i nostri giocattoli per vedere com’eran fatti dentro”<sup>6</sup>. Rompere la parola, dunque, per poter osservare il suo gheriglio di verità e, in un certo modo, ricostruirne la stratificazione storiografica per analizzarne l’evoluzione.

Nell’Atene del V secolo a. C., in fondo, Socrate si configura come un personaggio bizzarro: percorre in lungo e in largo la città, chiede e poi resta in silenzio, smonta credenze e non offre alternative “percorsibili”, 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 in quanto 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>7</sup>. Tirando di molto l’elastico dell’interpretazione, potremmo dire che Socrate “inventa” non soltanto la filosofia,

<sup>3</sup> Platone, *Apologia di Socrate*, Mondadori, Milano, 2010, 217e, 218b.

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

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

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 34.

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>8</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>9</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>10</sup>.

## 2. La pantopia della didattica a distanza

Questo tempo di pandemia e *lockdown* non possiede, in effetti, atopia – il luogo è unico e costretto – ma potremmo dirlo di *pantopia*, in cui cioè 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 dimestichezza 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, negli Anni Sessanta del secolo scorso, che “crescere è diventato, nell’era delle informazioni elettroniche, il compito principale dell’umanità”<sup>11</sup>: per questo e altri motivi il nome dell’autore di *Understanding media* va inserito nel novero dei pedagogisti del secolo scorso, essendo la sua intera opera intrisa di continui riferimenti al sistema dell’educazione. In un articolo del 1956, ovvero solo pochi anni dopo la pubblicazione del suo primo li-

<sup>8</sup> Platone in G. Reale, *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, 2000, Milano, Rizzoli, 176.

<sup>9</sup> *Ivi*, 175.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 179.

<sup>11</sup> M. H. McLuhan, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Roma, Armando, 1998, p. 21.

bro *La sposa meccanica* (che però arrivò in Italia solo nel 1984), McLuhan anticipa un concetto che riprenderà in un altro volume estremamente utile alla didattica, anche all'attuale didattica alla prova della "distanza", "Città come aula"<sup>12</sup>: secondo lo studioso canadese le tecnologie, da intendersi come "estensioni dell'uomo", abbattano continuamente muri e i media elettrici accelerano di gran lunga questo processo. È così che nasce l'"aula senza muri", un'aula che ormai, attraverso le tecnologie digitali, si apre alla pioggia di informazioni provenienti dall'esterno e fatica a trattenerne la portata e gli effetti. In "Educational effects of mass media of communication", pubblicato sulla rivista "Teacher's College", McLuhan scrive che "Stiamo già vivendo il disagio e la sfida delle aule senza muri"<sup>13</sup>, intendendo con esse il fatto che la prima aula senza muri per eccellenza è la città, l'ambiente nel quale noi tutti, dunque studenti compresi, ci muoviamo, agiamo e da cui apprendiamo prima di entrare nella tradizionale aula ancora delimitata dalle quattro mura.

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>14</sup>. Eppure, la didattica a distanza è un fatto per niente nuovo: Langenscheidt e Toussaint per primi fondarono nel 1856 una casa editrice specializzata in "corsi per corrispondenza", e da quella "esperienza" – termine che ricorrerà spesso in questo articolo – furono avviate attività analoghe anche nel mondo anglosassone, a partire dalle cosiddette "University Extension"

<sup>12</sup> Cfr. M. H. McLuhan, K. Hutchon, E. McLuhan, *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Roma, Armando, 1980.

<sup>13</sup> M. H. McLuhan, "Educational Effects of Mass Media of Communication", *Teachers College Record*, March 1956, pp. 400-403.

<sup>14</sup> R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. VII.

(Laeng 1984)<sup>15</sup>. “Extension” è termine estremamente caro proprio a McLuhan, il cui sottotitolo dell’opera più nota *Understanding media* reca la specifica *The extensions of man*: l’università per corrispondenza è quindi intesa, sin dalle origini, come una estensione della stessa, non contrazione. Stesso principio ha guidato anche quella esperienza che potremmo considerare “madre” della didattica a distanza, vale a dire il progetto “Telescuola” avviato dalla Rai il 25 novembre 1958, ma che addirittura fondava le sue basi sulla “Radio per le Scuole”, avviata subito dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale. Giampiero Gamaleri, tra i più attenti studiosi italiani del pensiero mcLuhaniano<sup>16</sup>, è stato anche tra gli “operatori” di tali operazioni di avvicinamento tra nuovi media ed educazione, potendone dunque oggi anche ricostruire una storia. Tra le esperienze da ricordare ancora in orbita Rai c’è sicuramente, nella seconda metà degli Anni Sessante, anche l’avvio sperimentale delle cosiddette “Trasmissioni Integrative Scolastiche” (TIS). Come ricostruisce accuratamente Gamaleri, “in pochi mesi fu registrato un “pacchetto” di una cinquantina di trasmissioni che avevano la caratteristica non già di ripercorrere i programmi scolastici, che venivano lasciati ai docenti in classe, ma di integrare i loro insegnamenti attraverso le parole e le immagini di prestigiosi professori di diverse discipline”<sup>17</sup>. Integrazione, dunque, come ulteriore parola chiave per parlare con serietà dell’attuale rapporto tra scuola, educazione e media digitali.

Ora che la scuola e, in particolare, l’università sono costrette a una contrazione piuttosto che a una estensione delle proprie funzioni, come si impara nella didattica a distanza in quanto sola alternativa possibile? Cosa si apprende durante una lezione in streaming come 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>18</sup>. Ad ogni modo la fatica di

<sup>15</sup> Su questo argomento si vedano anche R. Erdos, *L’insegnamento per corrispondenza*, Roma, Armando, 1971 e F. Bertoldi, *Formazione a distanza*, Roma, Armando, 1980.

<sup>16</sup> Cfr. G. Gamaleri, *La Galassia McLuhan*, Roma, Armando, 1976.

<sup>17</sup> G. Gamaleri, *DAD - La didattica a distanza è nata in Rai*, in “Nuova Armonia”, Rai Senior, 2020, 5, pp. 4-5.

<sup>18</sup> R. Maragliano, *op. cit.*, p. 22.

apprendere in video come unica scelta possibile la si sperimenta ciascuno sul proprio “corpo”<sup>19</sup>: ci si collega, si prende parte, si disattiva poi il microfono nel tentativo di riduzione del rumore, si ascolta, presto spesso ci si annoia, e ancora ci si distrae perché lo stesso strumento ha in sé diverse funzioni, si disattiva anche la telecamera sul viso, magari si avverte necessità di alzarsi dalla sedia, dal divano, distendere le braccia, persino fare qualche piccolo esercizio fisico, mentre si prolunga la fatica di attendere, fare attenzione, ascoltare, “prendere” appunti. Ma ci si concentra con difficoltà e ci si dispera; in questa modalità v'è poca possibilità di dialogo, se non sul finale di lezione. I docenti “sfiorano” sempre oltre le ore stabilite, l'assenza di spazialità accresce la sensazione di un tempo indefinito a disposizione: spazio e tempo sono indissolubilmente legati, anche nel senso letterale di costrizione. La questione più preoccupante è avvertire questo latente interrogativo: ma non sono le “stesse lezioni” che seguivamo così appassionatamente “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 anche una opportunità straordinaria: possiamo seguire, ad esempio, alcune lezioni dell'Università di Toronto senza aver bisogno di percorrere migliaia di chilometri impiegando decine di ore. Ma è recandosi fisicamente in quel certo 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.

### 3. *Imparare vs. apprendere, da Rousseau a Dewey*

Giungiamo così al tentativo di una teorizzazione della differenza tra due termini e due concetti affini, ma non sovrapponibili: “imparare” e “apprendere”. I riferimenti a esperienze dirette e indirette sono da intendersi alla stregua di quello che sono: percezioni. Percepire,

<sup>19</sup> Al rapporto tra corpo e luoghi è dedicato anche un bel libro di S. Robinson, *Nestig, fare il nido. Corpo, dimora, mente*, Safarà, Pordenone, 2014. Ringrazio il professor Lorenzo Cantatore, che si è sovente interessato ai legami tra luoghi e formazione, per la pregevole segnalazione.

ancora à la McLuhan, per tentare di capire. Perché si avverte fortissima una sola sensazione: possiamo stare imparando, anzi, stiamo certamente continuando a imparare, ma si corre il rischio di non stare apprendendo niente di nuovo; o perlomeno la fatica appare enorme. Sembriamo spaventati, come animali che non sono usciti mai dalla tana e quindi, per riprendere Deleuze, non sappiamo stare in agguato: là fuori, quando la distanza sarà nuovamente annullata e la presenza riconsentita, potrebbero divorarci perché non abbiamo appreso come si fa a stare in agguato, da chi stare in agguato: apprendiamo per imparare, non il contrario. La soppressione dello spazio, ma in particolare del movimento, ci ha reso esseri stanziali e inermi, umani che adesso non sanno come muoversi. Possiamo però fare una cosa: riconoscere il movimento, possiamo riconoscerne la sua portata rivoluzionaria (di rivoluzione attorno a) ed educativa. Persino l'etimologia di educazione, per quanto 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, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, a parlare per primo esattamente di "rivoluzione copernicana" nel campo dell'educazione, il che presuppone una rivoluzione di moto, e denota 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. È anche, evidentemente, una ripresa del testo che apre le porte alla pedagogia moderna, *Emilio o dell'educazione* del 1762 di Jean-Jacques Rousseau: "L'infanzia non è affatto conosciuta: con le idee sbagliate che si hanno in proposito, più si va avanti, più cresce la confusione. I più saggi si attengono a quello che importa agli uomini di sapere, senza considerare ciò che i fanciulli sono in grado di apprendere. Cercano sempre l'uomo nel fanciullo e non pensano a ciò che egli è prima di essere un uomo"<sup>20</sup>. Ma soprattutto Rousseau è molto attento proprio alla libertà di movimento (in particolare nel primo libro è lui a "liberare" per primo i fanciulli dalle fasce: "ad ogni movimento di cui hanno bisogno non trovano che ostacoli; più sventurati di un criminale in catene"<sup>21</sup>) e a un concetto di cui si è già trattato e

<sup>20</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2012, p. 66.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 77.

che ritornerà prepotentemente nelle riflessioni attorno alle nuove tecnologie nel Novecento: il movimento come “estensione”. Infatti, secondo il filosofo francese, “Solo mediante il movimento apprendiamo che vi sono cose distinte da noi; e solo muovendoci noi stessi acquisiamo l’idea dell’estensione”<sup>22</sup>. Rousseau nell’*Emilio* sostiene convintamente che “Tutto è apprendimento per gli esseri animati e sensibili. Se le piante fossero capaci di un movimento progressivo, dovrebbero possedere sensi e acquisir conoscenze, altrimenti le specie vegetali perirebbero presto”<sup>23</sup>. Ciò significa anche che senso e conoscenza derivano proprio dal movimento.

Al centro della riflessione pedagogica deweyana, come in quella di Rousseau, è proprio l’esperienza, altro termine dall’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 splendidamente Georges Perec in *Specie di spazi*, “Vivere è passare da uno spazio all’altro senza farsi troppo male”<sup>24</sup>: esperire e perire hanno questa radice etimologica, storica e psicologica comune, all’esperienza è dunque legata anche l’esperienza stessa del male, la fatalità della morte. Già Immanuel Kant (nelle lezioni raccolte da Federico T. Rink) aveva posto l’accento sulla esperienza e sull’esperimento come atto dell’esperire: “... in generale, si pensa che non sia necessario sperimentare nel settore educativo e che sia sufficiente la ragione per giudicare se una cosa sia buona oppure no. Maci si sbaglia del tutto e l’esperienza insegna che spesso i nostri tentativi sortiscono risultati del tutto opposti a quelli che ci saremmo attesi. Pertanto, emerge chiaramente che, dal momento che l’esperimento è necessario, nessuna generazione può mettere a punto un piano di educazione definitivo”<sup>25</sup>. Come osserva anche Giorgio Agamben ne *L’uomo senza contenuto*, “La parola *praxis* viene da *peiro*, traverso, ed è etimologicamente connessa a *pera* (al di là), *pòros* (passaggio, *porta*) e *péras*; (limite). Vi è in essa il senso di un andare attraverso, di un passaggio che va fino al *péras*, al limite. *Péras* ha qui il senso di fine, termine, punto estremo, *tò télos ekàstou*, ciò verso cui procedono il movimento e l’azione; e questo termine, come abbiamo visto, non è esterno all’azione, ma è nell’azione stessa. Una

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 101.

<sup>24</sup> G. Perec, *Specie di spazi*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002, p. 11.

<sup>25</sup> I. Kant, *La pedagogia*, (a cura di R. Genovesi e L. Bellatalla), Roma, Anicia, 2009, p. 123.

parola italiana che, pensata secondo il suo etimo, corrisponde a *pràxis*; è esperienza, *ex-per-ientia*, che contiene la stessa idea di un andare attraverso dell'azione e nell'azione. La parola greca corrispondente a esperienza – *empeiria* – contiene, infatti, la stessa radice di *pràxis*: *per, peiro, peras*; è, etimologicamente, la stessa parola”<sup>26</sup>.

I riferimenti a Kant, continui anche nel ragionamento di Agamben, non sono “un atto culturale dovuto, ma... si riferiscono ancora alla genesi del fanciullo (e qui sta, come vedremo, il motivo dominante di molte delle ricerche psicologiche e pedagogiche contemporanee) dei concetti di spazio, di tempo, di causalità, di probabilità, di reversibilità e in termini più specifici dei momenti, degli stadi, dei processi cognitivi e delle categorie e strutture fondamentali che presiedono all’attività senso-motoria, alla formazione delle immagini e dei simboli e alle operazioni formali”<sup>27</sup>. Non passi in secondo piano, peraltro, che tali riflessioni, e in particolare quelle che poi svilupperà Dewey tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento, si accompagnano ad un clima scientifico profondamente intriso di (e votato a) novità e rivoluzioni, primo fra tutti il cambio di prospettiva impresso dalla pubblicazione del saggio sulla “Relatività speciale” nel 1905 (poi completato dalla pubblicazione nel 1915 della “Relatività generale”) da parte di Albert Einstein, autore di un articolo, “Sull’elettrodinamica dei corpi in moto”, che “non aveva note né citazioni, conteneva pochissima matematica, non faceva menzione alcuna di lavori che lo avessero influenzato o preceduto”<sup>28</sup>. È da tale serie di assunti, frutto di quello che è stato definito “pensiero puro”, che nasce anche l’idea di un universo in espansione, in “estensione” potremmo dire per continuare ad usare una metafora che ricorre spesso in questa riflessione, perché un universo statico, secondo la nuova concezione di spazio-tempo frutto di quelle rielaborazioni einsteiniane, finirebbe per collassare su se stesso. È un movimento, una espansione, una estensione che si riverbera agli inizi del Novecento anche sull’educazione, la scuola si fa “attiva” oltre che “nuova” sulla scia di Dewey e di Montessori, il focus “si sposta” verso il fanciullo, e in molti casi è la scuola stessa a “spostarsi” laddove non era ancora arrivata<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> G. Agamben, *L'uomo senza contenuto*, Macerata, Quodlibet, 2013, p. 111.

<sup>27</sup> R. Fornaca, R. Sante Di Pol, *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Milano, Principato editore, 1993, pp. 10-11.

<sup>28</sup> B. Bryson, *Breve storia di (quasi) tutto*, Milano, Tea, 2011, pp. 137-138.

<sup>29</sup> Si vedano, a proposito, le esperienze delle scuole per i contadini dell’Agro Romano e Pontino di inizio Novecento animate dai coniugi Celli, Giovanni Cena,

#### 4. *Etimologia come (storia del) movimento*

In questa ennesima rivoluzione dell'educazione in corso, accelerata dalle necessità imposte dalla pandemia di cui non conosciamo un orizzonte finale, siamo una luna, un satellite rimasto fermo nel suo moto originario e mostriamo la faccia che sinora non si era rivelata, ma col rischio di collassare. Perché non ho appreso niente se non ho mai avuto così tempo a mia disposizione? Perché non riesco a portare a termine quei compiti, quegli obiettivi, tra cui ad esempio scrivere un articolo, per cui in precedenza lamentavo proprio la mancanza di tempo? Si potrebbe azzardare una sola risposta: conosciamo più cose apprendendo che imparando. Tentando una ricostruzione, savinianamente, etimo-psicologica, osserviamo come il verbo “imparare” derivi da “preparare”, mentre “apprendere” ha più a che vedere con l'atto di “afferare”. “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 o qualcosa. Per questa ragione sostengo in questa riflessione l'ipotesi per cui imparare voglia dire prima di tutto “mettersi alla pari”. A scuola ci è 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 difatti derivano sia i termini “porta” che “parete”: certamente più consoni ci appare “parete” (ma si potrebbe discutere anche se la porta, in questo caso, sia un elemento di chiusura oppure di apertura), e rappresenta un ulteriore indizio grazie al quale costruire 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.

Da questo punto di “vista”, anche il termine “osservare” spesso utilizzato nelle pratiche educative, implica in sé il movimento: scavando nella sua etimologia, la parola indica principalmente l'atto del “custodire”. Quando osserviamo qualche cosa, in effetti, ne custodiamo una immagine nella memoria; alcuni fatti si “stampano”, si salvano nella

Alessandro Marcucci, Duilio Cambellotti e Sibilla Aleramo, e per cui valga il bel testo di Anna Celli con lo pseudonimo di M. L. Heid, *Uomini che non scompaiono*, Firenze, Sansoni, 1944; più tardi le esperienze della “Scuola di Barbiana” di don Lorenzo Milani e della “Scuola 725” di don Roberto Sardelli (per quest'ultima cfr. M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi*, Roma, Donzelli, 2020).

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, in un certo senso, 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, per esempio, che inevitabilmente subisce, nel tempo e nello spazio, spostamenti di senso. Oppure dobbiamo custodire i nostri oggetti preziosi perché sappiamo di doverci fisicamente spostare e, dunque, c’è il rischio rimangano incustoditi, vulnerabili al desiderio altrui di possesso. 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, gioielli o soldi ad esempio, dalla possibilità che ci siano sottratti impunemente. Possiamo essere derubati soltanto quando non ci siamo, senza movimento la nostra attenzione cala in quanto meno necessaria, siamo meno in ap-prensione. Dunque, apprendere (come comprendere, ma si tratta di una ulteriore e più complessa distinzione), al contrario, è evidentemente legato a uno spostamento: per prendere 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. L’apprendimento è, intimamente e deweyanamente, legato all’esperienza.

Una parziale conferma di questa distinzione, in effetti, ci giunge proprio da John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense tra i più influenti del secolo scorso, dalla cui opera scaturisce il concetto di “scuola come laboratorio” che ha poi generato quell’approccio educativo noto come “attivismo pedagogico” recepito anche in Italia nella prima metà del Novecento. In un’opera del 1910 recentemente ripubblicata, *Come pensiamo*, 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-prensione* – alternato con un intendimento indiretto, mediato – tecni-

camente, di *com*-prensione”<sup>30</sup>. “Ritmo di intendimento diretto”: è giusto sottolineare come “apprensione” sia usato da Dewey 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 anche Deleuze. Dewey inoltre 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>31</sup>. Dove vi è movimento, vi è mutamento, vi è sviluppo, perché “l’educazione è una maniera di vita e di azione”<sup>32</sup>: un concetto che Dewey sviluppa anche in una delle sue opere successive più note e di straordinario valore, *Arte come esperienza*. Secondo il filosofo, “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>33</sup>.

Ma che cos’è poi una esperienza, nello specifico l’esperienza dell’arte 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

<sup>30</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019, pp. 134-135.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 242.

<sup>32</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 20.

<sup>33</sup> J. Dewey, *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 31.

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>34</sup>. Potremmo concludere sostenendo che l'esperienza si produce “quando il movimento ... si carica di un significato che non è soltanto quello del movimento fisico ..., ma la comprensione della relazione tra ciò che si fa e ciò che ne consegue”<sup>35</sup>, un momento in cui dunque lo spazio-tempo assume una rilevanza persino in termini, potremmo dire, di responsabilità.

##### 5. *La riflessione pedagogica italiana sull'esperienza*

Nella direzione deweyana procede anche il pedagogista italiano Mauro Laeng, curatore di una monumentale *Enciclopedia pedagogica* e al quale è dedicato il Mused (Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre)<sup>36</sup> che diresse dal 1986 al 2004. 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>37</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 frequen-

<sup>34</sup> *Ivi*, pp. 50-51.

<sup>35</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012, pp. 62-63.

<sup>36</sup> Sulla storia del Mused C. Covato, “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>37</sup> M. Laeng, *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*, Roma, Armando, 1984, p. 87.

te), 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. Ancora secondo Laeng, “anche nell’aula 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*... 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>38</sup>.

Il “maestro in scatola” non sostituisce, dunque, quello reale? Perché la rappresentazione non sostituisce la realtà, la estende. Nel 1915 il filosofo e pedagogo italiano Giuseppe Lombardo Radice pubblica due saggi con cui anche nel nostro paese il dibattito pedagogico deve seriamente confrontarsi: il primo è un suo pamphlet, *Come si uccidono le anime*, in cui ridefinisce radicalmente il “ruolo del maestro, pure importante, di fronte alla potenza ‘didattica’ della vita”<sup>39</sup>; il secondo è la traduzione che egli fa uscire per le edizioni Battiato di Catania di *La scuola e la società* proprio di John Dewey. Una coincidenza temporale che è, ovviamente, una vicinanza intellettuale: ne *La fede del maestro* (contenuto in *Come si uccidono le anime*) Lombardo Radice scrive che “La realtà educa.... Realtà e idea hanno un’unica vita: non c’è idea se non come elaborazione del suo reale, immersa perciò nella storia e svolgitrice della storia; non c’è reale, né storia, se non come corso dell’idea, che essendo realtà creatrice non può cessar mai dal creare”<sup>40</sup>. Meno realtà, dunque, meno storia. Utilizzando termini marcatamente mcluhaniani, Laeng afferma che “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. Egli ha detto: ‘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 socia-

<sup>38</sup> *Ivi*, pp. 332-334, corsivo mio.

<sup>39</sup> G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Pisa, Ets, 2020, p. 35.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 109.

lizzando”<sup>41</sup>. La tecnologizzazione degli strumenti didattici è un’estensione, senza alcun dubbio sui suoi benefici effetti, della didattica tradizionale, ma esige spazio e tempi deputati e non una riduzione di essi: una “invenzione è la traduzione di un tipo di spazio in un altro”<sup>42</sup>, chiosa rigidamente McLuhan, ma questa sorta di aforisma ci permette di guardare direttamente in faccia anche l’innovazione didattica con cui, in questo dato momento storico, ci confrontiamo. Quella della didattica a distanza frettolosamente (e inevitabilmente) adottata per contrastare il dilagare della pandemia da Covid-19 non è una traduzione delle lezioni scolastiche universitarie tradizionali in lezioni “a distanza”, o in un certo qual senso, “virtuali”, ma ne è una esatta trasposizione, senza opera di traduzione, la quale è sempre una ricreazione. Citando ancora 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>43</sup>.

Ci si continua peraltro a ripetere e a chiedere, in questo momento storico: che cosa avremo imparato dalla pandemia? Fuor di retorica: niente; o almeno, niente nel senso che diamo comunemente a “imparare”, ma, 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, l’osservazione, 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

<sup>41</sup> M. Laeng, *op. cit.*, p. 381.

<sup>42</sup> M. H. McLuhan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell’uomo tipografico*, Roma, Armando, 2013, p. 81.

<sup>43</sup> M. Laeng, *op. cit.*, p. 283.

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.

## 6. *La realtà del virtuale*

Giusto domandarsi, a questo punto della nostra riflessione: che 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” ed egli si chiede da anni se sia davvero in atto una “ineluttabile dematerializzazione della realtà”<sup>44</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>45</sup>. Parliamo moltissimo di “realtà virtuale”, dove dunque “virtuale” è una qualificazione del reale, e già ci troviamo di fronte a un concetto ridondante: il virtuale è necessariamente

<sup>44</sup> T. Maldonado, *Reale e virtuale*, Milano, Feltrinelli, 1992, p. 9.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 16.

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>46</sup>. Mutamenti e dunque, deweyanamente e pedagogicamente, movimenti. Come precisa anche 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>47</sup>. Attraverso tale perenne movimento della realtà ambientale “l’azione entra così nell’interno del processo costruttivo del sapere”<sup>48</sup>.

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>49</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,

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>47</sup> L. Borghi in J. Dewey, *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957, pp. 3-4.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>49</sup> W. Whitman, *Foglie d’erba*, Milano, Mondadori, 1991, p. 139.

non prestano ascolto, non li “afferrano”, o non si sforzano di realizzarli effettivamente”<sup>50</sup>. Anche il critico 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* (Oates 2000)<sup>51</sup> la scrittrice americana Joyce Carol Oates si chiede, ci chiede: “Siamo reali in questo estraniamento?”. Oates è la stessa autrice, nel 1984, del libro *Figli randagi* in cui ha scritto qualcosa che oggi suona particolarmente familiare: “Il posto da cui sei venuto non esiste più e quello in cui avevi intenzione di andare si è anientato”<sup>52</sup>. 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 moto del reale, in cui, citando il filosofo Emanuele Coccia, “essere vivi e rimanere vivi significa andare costantemente alla deriva”<sup>53</sup>, come pianeti in quanto anche noi “siamo pianeti”<sup>54</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.

### Orientamenti bibliografici

- Agamben G., *L'uomo senza contenuto*, Macerata, Quodlibet, 2013  
Bertoldi F., *Formazione a distanza*, Roma, Armando, 1980  
Bryson B., *Breve storia di (quasi) tutto*, Milano, Tea, 2011  
Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005

<sup>50</sup> G. Steiner, *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*, Milano, Garzanti, 2007, pp. 47-48.

<sup>51</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-messay-joyce-carol-oates/](http://www.the-tls.co.uk/articles/my-therapy-animal-and-messay-joyce-carol-oates/).

<sup>52</sup> Cfr. J. C. Oates, *Figli randagi*, Roma, E/O, 1994.

<sup>53</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>54</sup> *Ibidem*.

- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012
- Covato C., “Il Museo Storico della Didattica ‘Mauro Laeng’ dell’Università degli Studi Roma Tre” in *Rpd. Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5 (2). Bologna, 2010
- Deleuze G., *Abecedario (intervista con C. Parnet, regia di P.-A. Boutang)*, Roma, Deriveapprodi, 2005
- Dewey J., *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Dewey J., *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Roma, Edizioni Anicia, 2018
- Dewey J., *Scuola e società*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018
- Dewey J., *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019
- Di Cesare D., *Sulla vocazione politica della filosofia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2018
- Erdos R. F., *L’insegnamento per corrispondenza*, Roma, Armando, 1971
- Fiorucci M., *Dalla parte degli ultimi*, Roma, Donzelli, 2020
- Fornaca R., Sante Di Pol R., *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del ‘900*, Milano, Principato editore, 1993
- Gamaleri G., *La Galassia McLuhan*, Roma, Armando, 1976
- Laeng M., *L’educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*, Roma, Armando, 1984
- Kant I., *La pedagogia*, Roma, Anicia, 2009
- Lombardo Radice G., *Come si uccidono le anime*, Pisa, Ets, 2020
- Maldonado T., *Reale e virtuale*, Milano, Feltrinelli, 1992
- Maragliano R., *Pedagogie dell’e-learning*, Roma-Bari, Laterza, 2004
- McLuhan M. H., *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Garzanti, 1977
- McLuhan M. H., *La galassia Gutenberg. Nascita dell’uomo tipografico*, Roma, Armando, 2013
- McLuhan M. H., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Roma, Armando, 1998
- McLuhan M. H., Hutchon K., McLuhan E., *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Roma, Armando, 1980
- Oates J. C., *Figli randagi*, Roma, E/O, 1994
- Perec G., *Specie di spazi*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002
- Petrosino S., *Lo scandalo dell’imprevedibile. Pensare la pandemia*, Novara, Interlinea, 2020
- Platone, *Simposio, Apologia di Socrate, Critone, Fedone*, Milano, Mondadori, 2010
- Reale G., *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, Milano, Rizzoli, 2000
- Robinson S., *Nestig, fare il nido. Corpo, dimora, mente*, Pordenone, Safarà, 2014
- Rousseau J.-J., *Emilio o dell’educazione*, Milano, Mondadori, 2012
- Savinio A., *Ascolto il tuo cuore, città*, Milano, Bompiani, 1988
- Steiner G., *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*, Milano, Garzanti, 2007
- Whitman W., *Foglie d’erba*, Milano, Mondadori, 1991