

EXORDIUM

L'ESPERIENZA ESTETICA DELL'APPRENDIMENTO TRA REALE E VIRTUALE

THE AESTHETIC EXPERIENCE OF LEARNING BETWEEN REAL AND VIRTUAL

di Simone Di Biasio (Università di RomaTre)

Da Socrate a Dewey, l'apprendimento (“ap-prensione”) è legato a realtà e spostamento, in relazione alle implicazioni estetiche della dinamica comunicazione/educazione: le possibilità offerte dal virtuale nelle logiche educative esistono come scelta di aumento della realtà, non sua diminuzione. Il contributo ripercorre tappe del pensiero pedagogico in cui la questione del movimento è al centro, accogliendo nella storia del pensiero educativo l’opera di Marshall McLuhan che per primo ha indagato il rapporto media-formazione. Nelle pratiche didattiche dell’attuale momento di pandemia dell’apprendimento “a distanza”, non si può prescindere da una idea di educazione come “esperienza estetica”, in cerca del bello e di un equilibrio, precario ma ricco, tra reale e virtuale.

From Socrates to Dewey, learning is linked to reality and movement, in relation to the aesthetic implications of the communication/education dynamic: the possibilities offered by the virtual in the educational logic exist as a choice to increase reality, not decrease it. The article retraces stages of pedagogical thought in which the question of movement is central, opening the history of education to the work of Marshall McLuhan who first investigated the relationship media-learning. Also, in the didactic practices of the current pandemic moment of “distance learning” has been introduced, we cannot disregard the idea of education as an “aesthetic experience”,

in search of beauty and of a balance, precarious yet rich, between real and virtual.

1. L'epidemiizzazione dell'esperienza

Negli ultimi due anni di “pandemizzazione” gli unici “privilegiati” sembrano essere loro: i bambini, in particolare dei primissimi anni di vita. Sono gli unici a toccare senza la paura di farlo, a respirare i luoghi senza il timore del contagio, a muoversi negli spazi senza anteporre la mancanza di coraggio. Ne ho avuto prova anche prendendo parte (in maniera “collaterale”, cioè stato “con” altri, ma più a lato) a un evento teatrale eccezionale, lo spettacolo *A corpo lib(e)ro* della regista Anna Fascendini, pensato e realizzato appositamente per bambini tra 0 e 18 mesi: al centro della performance sta un incipiente rapporto con l'oggetto libro, con la sua materialità, la carta, la stoffa che regge la rilegatura, dei segni, il colore e i contrasti. Il focus è, dunque, sulla bellezza dell'esserci, del reale, del materiale, del corpo. Ma quando si è in un momento storico del tutto eccezionale, anche le risposte e le conseguenze divengono eccezionali, riflettendo sul fatto che «più che essere colpiti da un'epidemia imprevedibile, siamo stati “epidemiizzati” dall'imprevedibile stesso.

La didattica a distanza è solo uno degli aspetti che stanno caratterizzando l'evoluzione della realtà sperimentata quotidianamente a causa degli impedimenti imposti da questa imprevedibile emergenza dovuta alla pandemia da Covid-19. Ogni nostra “azione” si mostra con distanza, ogni attività umana che richiede la “presenza” di un pubblico (potendo considerare anche gli studenti il “pubblico” dell'insegnamento). Ed è così che (per chi non è più bambino) gli spettacoli dal vivo sono diventati spettacoli a distanza, mentre esperiamo adesso una “evoluzione” con la cosiddetta “didattica mista” o *blended*, per metà in presenza e per metà “in assenza”, con studenti presenti online. È il movimento, lo spazio-tempo, il principale attore non-protagonista delle nostre 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 ed eccitazione.

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? (Di Cesare, 2018, p. 31).

In principio l'educazione era strettamente connessa al movimento: per Socrate, il primo tra i filosofi, e tra i primi educatori, il camminare procede "di pari passo" col suo domandare: cosa significa etimologicamente? De-mandare, dunque è primariamente movimento, perché mandare significa "dare in mano", consegnare: recapitare una richiesta. L'etimologia ci correrà in soccorso più volte nel corso di questa riflessione, nella convinzione che una ricostruzione linguistica rappresenti una chiave della periodizzazione e dell'interpretazione storiografica degli eventi. In *Ascolto il tuo cuore, città* il pittore e scrittore Alberto Savinio (1988), interprete del surrealismo italiano, scriveva che «La ricerca etimologica è una variante della psicologia, una delle più profonde e sorprendenti fonti di felicità» (p. 88) in quanto psicologi e alchimisti hanno in comune quella curiosità "bambinesca" con la quale «spezzavamo i nostri giocattoli per vedere com'eran fatti dentro» (Savinio, 1988, p. 88). Rompere la parola, dunque, significa 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. Socrate era 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 singolarità, eccentricità, perché più propriamente indica una fuga dal centro, un uomo capace di insegnare perché capace di uscire fuori. Come sostiene la filosofa Di Cesare (2018), «La sua atopia è un'eterotopia. Non è semplicemente un fuori-luogo, ma anche l'allusione

a un luogo altro» (p. 34). 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» (Platone, cit. in Reale, 2000, p. 176) e sceglie lui stesso quando fermarsi dal movimento e quando abitare lo spazio delle sue riflessioni. La sua “maieutica”, “metafora” di per sé anche criticata, è «diventata un punto di riferimento anche nella moderna scienza dell'educazione» (Reale, 2000, p. 175), 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 (Platone, cit. in Reale, 2000, p. 179).

2. Understanding distance: McLuhan, i media e l'apprendimento

In una intervista a *Forbes* dell'11 ottobre 2021 la tennista Maria Sharapova ha raccontato la sua vita dopo il ritiro dalla scena sportiva a soli trent'anni e sul finale il giornalista ha riportato queste sue parole: «I don't want to go into a room and be the smartest one in the room because then I'm not learning». Questo periodo di pandemia somiglia, in effetti, a una “atopia” – il luogo è unico e costretto – ma più a una “pantopia”, in cui cioè ogni luogo è tutti i luoghi e tutti i luoghi sono un unico luogo: spesso, la nostra stanza. Il rischio del virtuale è quello di diventare l'unica possibilità offerta dal reale: non si fa scelta di ampliamento, di aggiunta, ma riduzione del reale.

Lo studioso canadese Marshall McLuhan fu tra i primi a rendersi conto, negli anni Sessanta del Novecento, che «crescere è diventato, nell'era delle informazioni elettroniche, il compito principale

dell'umanità» (McLuhan, 1988, p. 21)¹. Attualmente la didattica a distanza (di cui in Italia si parla almeno dagli anni Settanta) è offerta come unica alternativa all'impossibilità di recarsi fisicamente "tutti" in una scuola, all'università o, più semplicemente, in un luogo, specie se chiuso, in cui ritrovarsi con altre persone. Come scrive anche Roberto Maragliano (2004) 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» (p. VII). Eppure la didattica a distanza non è un fatto nuovo: Langenscheidt e Toussaint 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" (Laeng, 1984). *Extension*, termine 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.

Ora che l'università e la scuola sono costrette a una contrazione piuttosto che a un'estensione delle proprie funzioni, come si impara nella didattica a distanza quando è sola alternativa possibile? Cosa si apprende durante una lezione in streaming dalla propria "stanza" come unica possibilità didattica? Partiamo dal 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 (Maragliano, 2004, p. 22).

¹ Gran parte della mia ricerca è volta a inserire 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 e ai cambiamenti in atto in ottica pedagogica.

Confermata da studenti universitari che in questo momento sperimentano contemporaneamente le lezioni a distanza e quella in presenza, la fatica di apprendere in video la si sperimenta ciascuno sul proprio “corpo”²: 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 “chiude” anche la telecamera sul viso, magari si avverte necessità di alzarsi dalla sedia, dal divano, mentre si prolunga la fatica di attendere, fare attenzione, “prendere” appunti. Ci si concentra con più difficoltà e in questa modalità v'è poca possibilità di dialogo, se non sul finale di lezione. 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. Ma è recandosi fisicamente in quel certo luogo che si amplia la propria formazione perché si allarga – huxleyanamente – la porta dell'esperienza: non è possibile sostituire questa esperienza seguendo in streaming le stesse lezioni che avremmo seguito in presenza, non potremmo incontrare 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. Da imparare ad apprendere, da Rousseau a Dewey

Proviamo a teorizzare la differenza tra 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, ancora *à la* McLuhan, per tentare di capire. Perché si avverte forte una sensazione: stiamo certamente continuando a imparare, ma si corre il rischio di non stare apprendendo

² Al rapporto tra corpo e luoghi è dedicato anche un bel libro di Robinson, 2014. Ringrazio il professor Lorenzo Cantatore, che si è spesso interessato ai legami tra luoghi e formazione, per la segnalazione.

abbastanza, o perlomeno la fatica appare enorme. Appariamo spaventati, come animali che non sono usciti mai dalla tana e quindi, non sappiamo stare in agguato: là fuori, quando la distanza sarà nuovamente annullata e la presenza ri-consentita, potrebbero divorarci perché non abbiamo appreso come si fa a (e da chi) stare in agguato: apprendiamo per imparare, non il contrario. La soppressione dello spazio e del movimento, ci ha resi esseri stanziali e inermi, umani che adesso non sanno come muoversi. Possiamo però riconoscere il movimento, riconoscerne la sua portata rivoluzionaria (di rivoluzione attorno a) ed educativa. E imparare da questo momento di mutamento, da questo stare collaterale, più “a lato”, ma comunque in maniera imprescindibile dall'essere *cum-* altri, insieme a qualcun altro. 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, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, a parlare per primo di «rivoluzione copernicana» nel campo dell'educazione, il che suppone 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 pone ora al centro non più il maestro o il docente, bensì l'allievo, lo studente. È anche, evidentemente, una ripresa del testo che apre le porte alla pedagogia moderna, *Emilio o dell'educazione* del 1762 di Jean-Jacques Rousseau (2012):

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 (p. 66).

Rousseau è vicino a un concetto 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» (Rousseau, 2012, p. 104). Ancora Rousseau (2012) 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» (p. 101). Senso e conoscenza derivano proprio dal movimento.

Al centro della riflessione pedagogica di Dewey, come in quella di Rousseau, sta 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 (2002) in *Specie di spazi*, «Vivere è passare da uno spazio all'altro senza farsi troppo male» (p. 11). Già Immanuel Kant (1945) aveva posto l'accento sull'esperienza e sull'esperimento come atto dell'esperire:

In generale si crede che l'esperimento non sia necessario in educazione e che già la ragione possa giudicare se qualcosa è per essa buona o cattiva. Ma si sbaglia molto e l'esperienza insegna che ai nostri tentativi seguono spesso risultati del tutto contrari a quello che ci aspettavamo. Si vede pure che, perché l'esperimento è necessario, nessuna generazione può formulare un piano completo di educazione (pp. 14-15).

I riferimenti a Kant non rappresentano

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 (Fornaca, Sante Di Pol, 1993, pp. 10-11).

Tali riflessioni, che poi svilupperà Dewey, si accompagnano a un clima scientifico profondamente intriso di (e votato a) novità e rivo-

luzioni, 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» (Bryson, 2011, pp. 137-138). Fu da quegli assunti, frutto di un “pensiero puro”, che nasce anche l'idea di un universo in espansione, in “estensione” per continuare a usare questa metafora, perché un universo statico, secondo la nuova concezione di spazio-tempo einsteiniana, collaserebbe 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 arrivata³.

4. *Apprendimento dell'esperienza ed esperienza dell'apprendimento*

In questa ennesima rivoluzione dell'educazione in corso, accelerata dalle necessità imposte dalla pandemia, perché avremmo appreso meno seppur con più tempo a disposizione? Perché non riusciamo a portare a termine obiettivi per cui in precedenza lamentavamo proprio la mancanza di tempo? Si potrebbe azzardare una risposta: conosciamo più cose apprendendo che imparando. Tentando una ricostruzione, savinianamente, etimo-psicologica, il verbo “imparare” deriva da “pre-parare”, mentre “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

³ 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, Alessandro Marcucci, e per cui valga il bel testo di Anna Celli con lo pseudonimo di Heid M. L. (1944). *Uomini che non scompaiono*, Firenze: Sansoni; più tardi le esperienze della “Scuola di Barbiana” di don Lorenzo Milani e della “Scuola 725” di don Roberto Sardelli (per quest'ultima cfr. Fiorucci, 2020).

greca *parà*, ma ancor più alla latina *par*, cioè pari, uguale a qualcuno o qualcosa. Per questa ragione sostengo l'ipotesi per cui imparare significhi prima di tutto “mettersi alla pari”. A scuola ci viene chiesto di imparare, ma anche sul luogo di lavoro, ci viene 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” (si potrebbe discutere se la porta sia elemento di chiusura o di apertura) e rappresenta un ulteriore indizio grazie al quale costruire la tesi sulla “immobilità fisica” dell'atto di imparare: imparare non presuppone movimento, 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 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. Dobbiamo anche custodire il significato originario di una parola che inevitabilmente subisce, nel tempo e nello spazio, spostamenti di senso. Oppure, 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 vengano sottratti: si può essere derubati solo quando non ci siamo, senza movimento la nostra attenzione è meno necessaria, siamo meno in ap-prensione. Dunque apprendere (come comprendere, ma è un'ulteriore più complessa distinzione), al contrario, è legato a uno spostamento: per prendere qualcosa, un oggetto, finanche un “oggetto” del sapere, un oggetto del desiderio, dobbiamo alzarci, muoverci per afferrarlo, magari prima che lo faccia un altro prima di noi, o semplicemente perché sta lontano.

Una parziale conferma di questa distinzione ci giunge da John Dewey, dalla cui opera scaturisce quell'“attivismo pedagogico” poi recepito anche in Italia a inizio Novecento. In un'opera che racchiude i suoi primi scritti, *Come pensiamo*, Dewey (2019) 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*-presa – alternato con un intendimento indiretto, mediato – tecnicamente, di *com*-presa (pp. 134-135).

“Apprensione” è usato da Dewey in luogo di apprendimento e in conformità al termine comprensione, conservando pertanto l'ambiguità di una tensione, quello “stare in agguato” animalesco. Dewey (2019) 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» (p. 242). Dove è movimento, è mutamento, sviluppo, perché «l'educazione è una maniera di vita e di azione» (Dewey, 1951b, p. 20): un concetto che Dewey sviluppa anche in una delle sue opere successive più note e di straordinario valore, *Arte come esperienza*. Secondo il pensatore,

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 [...]. Come disse James, noi impariamo a pattinare in estate dopo aver cominciato in inverno (Dewey, 1951a, p. 31).

Cos'è una esperienza, l'esperienza dell'arte cui Dewey fa cenno già nel titolo del suo saggio? Qualcosa che abbia una “qualità estetica”. Il filosofo indica l'esempio di una pietra che rotola lungo un

pendio: per poter definire questa attività un'esperienza, la pietra dovrebbe desiderare, considerare la sua meta finale, gli oggetti che incontra lungo il cammino: c'è bisogno che la pietra senta, altrimenti non avrà fatto esperienza, ma “solo” un'attività pratica.

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. [...] C'è [un'] 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 (Dewey, 1951a, pp. 50-51).

Insomma 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» (Chiosso, 2012, pp. 62-63), un momento in cui lo spazio-tempo assume una rilevanza persino in termini di responsabilità.

5. I pedagogisti italiani alla prova dell'esperienza e del virtuale

Nel 1915 il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice pubblica due saggi con cui in Italia il dibattito pedagogico deve 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» (2020, p. 35); il secondo è la traduzione de *La scuola e la società* di John Dewey. Una coincidenza temporale che è una vicinanza d'intenti: ne *La fede del maestro* (in *Come si uccidono le anime*) Lombardo Radice (2020) 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 (p. 109).

Utilizzando termini mcluhaniani, Mauro Laeng (1984) sostiene 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 socializzando" (p. 381).

La tecnologizzazione degli strumenti didattici è una estensione, senza alcun dubbio sui suoi benefici effetti, della didattica tradizionale, ma esige spazio e tempi dedicati e non una riduzione di essi: per McLuhan (2013) una «invenzione è la traduzione di un tipo di spazio in un altro» (p. 81), e questa definizione ci permette di guardare direttamente in faccia anche l'innovazione didattica con cui, in questo momento storico, ci confrontiamo. Quella della didattica a distanza frettolosamente (e inevitabilmente) adottata per contrastare la pandemia non è una traduzione delle lezioni scolastiche universitarie tradizionali in lezioni "a distanza", o "virtuali", ma ne è una esatta trasposizione, senza opera di traduzione, la quale sarebbe ricreazione. Per Laeng (1984),

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 (p. 381).

Dunque: che cosa avremo imparato dalla pandemia? Molto, ma nulla nel senso che diamo comunemente a "imparare", perché, secondo la definizione che ho illustrato, ci saremo "solo" messi in pari con la natura, con la sua terribile inestinguibile richiesta di vita e di morte. E allo stesso modo c'è il rischio di non apprendere molto, in quanto non si può apprendere abbastanza senza muoversi, quando

la libertà di movimento è soppressa, e con essa lo spostamento, l'osservazione, il mutamento, l'apprensione. Il rischio è che la limitazione della libertà di movimento si tramuti nella libertà di non movimento; la possibilità che molti diranno, anche dopo la pandemia: “non ho bisogno di uscire, andare, posso seguire corsi universitari senza muovermi”. 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 costruire un manichino senza una idea di uomo.

Non è semplice definire univocamente cosa sia il virtuale. L'etimologia è dal latino (medievale) *virtualis* che rimanda alla *virtus*, alla forza, alla potenza: il virtuale come potenziamento della realtà, sua progenie che scalcia per aprirsi nuovi varchi. Secondo lo studioso di nuove tecnologie digitali Tomas Maldonado (1992), il virtuale è un insieme di «tecniche di modellazione della realtà» (p. 9) e ed egli si chiede da anni se sia davvero in atto una «ineluttabile dematerializzazione della realtà» (Maldonado, 1992, p. 11). Di fronte alla paventata de-realizzazione, de-materializzazione del reale, Maldonado (1992) 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 (p. 12).

Nominiamo sovente la “realtà virtuale”, dove dunque “virtuale” è una qualificazione del reale, e già 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 (1992),

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 (p. 13).

Mutamenti che sono, deweyanamente e pedagogicamente, movimenti. Come precisa anche Lamberto Borghi (1957) 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» (pp. 3-4).

Attraverso tale perenne movimento della realtà ambientale «l'azione entra così nell'interno del processo costruttivo del sapere» (Borghi, 1957, p. 7).

Cinquant'anni prima del saggio di Dewey sopra citato, in *Foglie d'erba*, capolavoro della letteratura mondiale, il poeta americano Walt Whitman (1991) scriveva: «Capire che cosa è lo spazio!» (p. 139). Quel "capire" è la traduzione del poeta Giuseppe Conte dell'originale *realize*: realizzare significa dunque capire, perché capire è realizzare, vi è un intimo legame 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 l'etimologia della parola stessa, ovvero "prendere", che si sviluppa anche nel concetto di "entrare" (e per questo ne deriva anche la capacità, contenere e capire). Quando afferriamo qualcosa, affermiamo due concetti: che l'abbiamo fisicamente presa, oppure anche che ci siamo arrivati con l'intelletto, l'abbiamo compresa. Capire lo spazio significa realizzarlo, vivificarlo, crearlo: comprendere indica un atto realizzativo, creativo, (ri)fondativo. È quello che hanno fatto i bambini che hanno assistito allo spettacolo teatrale *A corpo lib(e)ro*: c'è chi al termine della performance ha "assaggiato" la materia della costruzione dello spazio, chi ha osservato, chi ha

esplorato, chi ha guardato, chi ha pensato, o almeno così mi è parso. Per questo osservare le loro reazioni è stato un privilegio da antropologo: la sensazione è stata quella di scrutare creature nel loro primo atto del pensare, quasi già sporti sul crinale di un tentativo di comprensione, di decifrazione del reale. La bellezza del virtuale che ci si è posto dinanzi è quella di saperlo decifrare, come sin da bambini, con le chiavi della realtà fisica.

Bibliografia

- Bertoldi F. (1980). *Formazione a distanza*. Roma: Armando.
- Birnbaum J. (2021). Shunning Retirement, Under 30 Tennis Champ Maria Sharapova Eyes Health And Wellness Startups. *Forbes*, www.forbes.com/sites/justinbirnbaum/2021/10/11/shunning-retirement-under-30-tennis-champ-maria-sharapova-eyes-health-and-wellness-startups/?sh=1f51ad0c1dc9 [25/10/2021].
- Bryson B. (2011). *Breve storia di (quasi) tutto*. Milano: Tea.
- 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).
- Dewey J. (1951). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. 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.
- Erdos R.F. (1971). *L'insegnamento per corrispondenza*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2020). *Dalla parte degli ultimi*. Roma: Donzelli.
- Fornaca R., & Sante Di Pol R. (1993). *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato.
- Kant I. (1945). *Pedagogia*, Torino: Paravia.
- Laeng M. (1984). *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*. Roma: Armando.
- Lombardo Radice G. (2020). *Come si uccidono le anime*. Pisa: Ets.
- Maldonado T. (1992). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli.

- Maragliano R. (2004). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- McLuhan M.H. (1977). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti.
- McLuhan M.H., Hutchon K., & McLuhan E. (1980). *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Roma: Armando.
- McLuhan M.H. (1998). *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Roma: Armando.
- McLuhan M.H. (2013). *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*. Roma: Armando.
- 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: Rizzoli.
- Robinson S. (2014). *Nestig, fare il nido. Corpo, dimora, mente*. Pordenone: Safarà.
- Rousseau J. (2012). *Emilio o dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Savinio A. (1988). *Ascolto il tuo cuore, città*. Milano: Bompiani.
- Whitman W. (1991). *Foglie d'erba*. Milano: Mondadori.