

Relazioni:

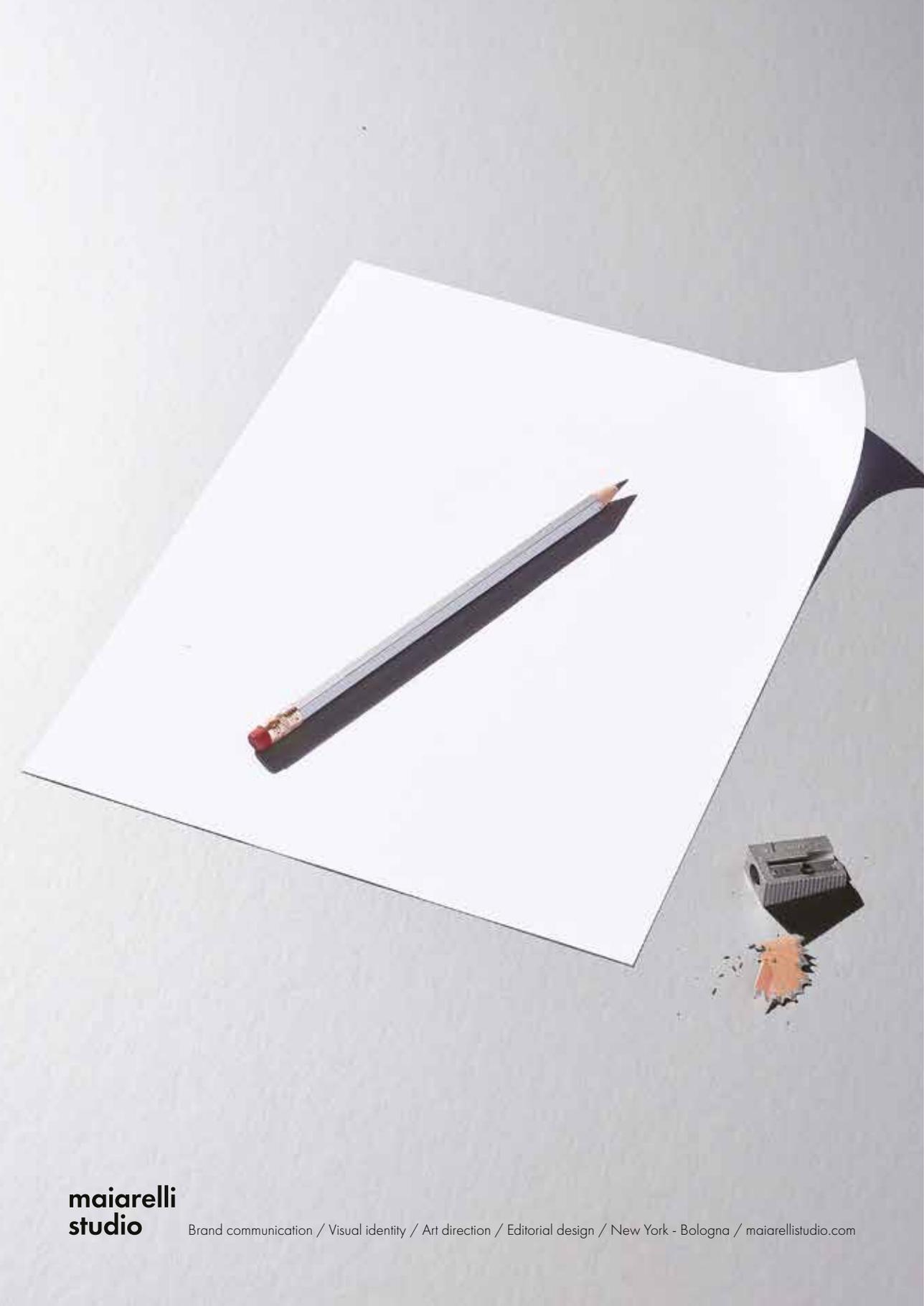
03

Il futuro non è scritto
1/2023—€20

Il mondo come aula



9 791259 980137



**maiarelli
studio**

Brand communication / Visual identity / Art direction / Editorial design / New York - Bologna / maiarellistudio.com

luca
sossella
editore

COBOL PONGIDE
**DALLA TERRA
AL COSMO**
VERSO LA COMUNITÀ
MULTIPLANETARIA



Pensiamo alla fotografia come discorso e mai come ornamento; la nostra volontà è di inserire le foto senza alcuna contestualità documentaria riferita ai testi, ma come tracce di una persistente molteplicità. Ne *La camera chiara* Barthes racconta la compresenza nella fotografia di una dualità, li nomina elementi eterogenei in quanto non appartenenti allo stesso mondo: *studium* è ciò che si decodifica, che rappresenta la piccola pelle della realtà, pellicola, partecipazione senza intensità, mentre il *punctum* è ciò che mi travolge, mi trafigge, è la ferita che suscita in me: l'immagine mi guarda e lavora nella mia memoria, lavora su di me, in me. **L.S.**



Salonina



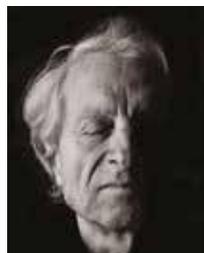
Paul Auster



Giovanni Atzeni



Anders Petersen



Iannis Xenakis



Paolo Dezza



Mikhail Gorbachev



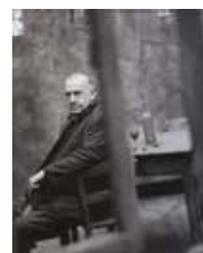
Joseph Ratzinger



Giulio Andreotti



Marina Abramović



Daniel Spoerri



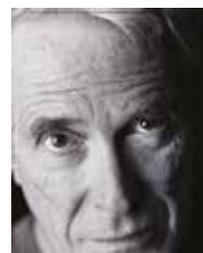
Rocco Carbone



Annunciata



Senada



Mark Strand



Pierre Bonnet



Graciela Iturbide

Ri-conoscenza

Testo **Francesca Campana**

Esiste tra il narrare con le immagini e il narrare con le parole una relazione naturale e intima, attraverso la quale anche storie passate continuano a definire il presente.

Proprio per il suo valore narrativo, nonché storico-artistico, antropologico e documentale, la fotografia costituisce una risorsa preziosa per conoscere la storia delle persone, dei luoghi e degli avvenimenti. L'ordinario dell'oggetto fotografato assurge, così, a straordinario e significativo per il solo essere divenuto immagine, in un riuscito tentativo di oltrepassare la fissità del momento facendosi ritmo e parola.

Il ritratto in fotografia è una delle possibili declinazioni di questo incontro tra discorsività visive e storie ed è, tra l'altro, un soggetto caro a Marco Delogu. Il suo approccio alla fotografia è volto a instaurare un rapporto *non mediato* con il soggetto, privo di sovrastrutture, netto e senza sfumature, che ne restituisce gli elementi essenziali e più profondi. Tutte le fotografie sono realizzate chiedendo ai soggetti di posare davanti alla sua macchina di grande formato.

Le foto pubblicate in questo numero – senza alcuna contestualità documentaria – consentono di cogliere le riflessioni di Delogu sul ritratto: nelle sue immagini è, infatti, reso in maniera personale l'incontro con un altro essere umano, la costruzione di un racconto silenzioso di esistenze, che nella loro apparente iconica fissità condensano un'azione, un *potere attivo* e vitale.

Per questo, forse, un posto privilegiato nel pantheon dei riferimenti di Marco Delogu può essere attribuito a Sebastiano del Piombo, il cui campo di eccellenza, per unanime consenso della

critica, è – anche per il pittore del Cinquecento – quello della ritrattistica. Si ritrovano comuni elementi espressivi e stilistici: nella dignità assegnata ai volti, nell'espressività che travalica i margini dell'opera, nei neri solenni e austeri. La galleria delle espressioni, gli sguardi colti da Delogu come da Sebastiano del Piombo, emergono dall'oscurità dello sfondo, dalla compattezza del nero, che genera tridimensionalità, poiché "il nero è [...] quello che è l'aria in scultura, lo spazio martellato intorno alla figura. [...] Il nero è aria e inchiostro".*

L'insieme dei ritratti di Delogu è organizzato per serie – quella dei cardinali in pensione, dei carcerati di Rebibbia, dei compositori di musica classica contemporanea dell'Ircam, dei contadini della bonifica pontina del ventennio e recente, dei pastori sardi emigrati in Maremma, dei fantini del palio di Siena, una comunità di zingari e poi categorie più ampie come scrittori e artisti ecc. – e costituisce un *archivio*, un *catalogo umano*, che organizza presenze e testimonianze, rendendole conoscenza.

I suoi ritratti sono, dunque, concepiti come una biografia, una dichiarazione di carattere morale, non una semplice restituzione delle caratteristiche fisiche, non il *sentire comune delle cose*, che la fotografia sottrae al loro svilimento e salva dall'inevitabile oblio, instaurando con la memoria una feconda e complessa relazione.

Uno strumento, quindi, eidetico e critico di conoscenza, prezioso veicolo artistico per comprendere la contemporaneità.

* Erri De Luca, *Il nero e la musica*, in Marco Delogu, *Compositori*, edizioni e/o, Roma 1997.

3 **Ri-conoscenza**
di Francesca Campana

8 **Uniti, diversi**
Intervista con Sabine Verheyen

Apocalissi mediatiche, ovvero la rivoluzione digitale

15 **Lo scaffale della formazione**
Roberto Maragliano risponde

21 **Disimparare per formarsi**
di Mario Pireddu

24 **Non essere te stesso!**
di Ilaria Gaspari

29 **La formazione dei docenti, tra strumenti e pratiche**
di Daniela Di Donato

34 **Quando abbiamo smesso di divertirci**
di Mafe de Baggis

41 **Verso un cambio di paradigma**
di Pierre Lévy

46 **Apprendimento tra senso e significato**
di Giuseppe Varchetta

53 **Edgar Morin**
di Stefano Rolando

Fuori contesto, ovvero la formazione diffusa

66 **Dove non ti porta il cuore**
di Gian Piero Jacobelli

72 **Formazione, apprendimento e realizzazione del sé**
di Fabio Turchini

76 **Formazione 4.0cov**
di Andrea Granelli

81 **La formazione "ai tempi del colera"**
di Federico Mioni

86 **L'impresa di formazione come agenzia del cambiamento**
di Lorenza Lei

90 **Dalla stessa parte**
di Simonetta Pattuglia

95 **Il futuro del lavoro si basa sulla conoscenza**
di Michele Valerio

99 **L'apprendimento emergente**
di Laila Bonazzi

Oltre la linea, ovvero la logica alternativa

112 **Per una scuola del frattempo**
di Alberto Abruzzese

117 **Una nuova enciclopedia, per cominciare**
di Riccardo Fedriga e Margherita Mattioni

122 **Correre il rischio**
di Carolina Scaglioso

126 **Scriveremo danzando**
Paolo Gervasi intervista Silvia Ferrara

130 **Il termostato e la tetraide**
di Stefano Moriggi

136 **Un nuovo orizzonte della formazione e dell'apprendimento**
di Alberto F. De Toni

143 **Guardare altrove. Omaggio a Mario Perniola**
di Enea Bianchi

Rubriche

6 **Hanno collaborato**

7 **La foto**
di Marco Delogu

59 **La macchina delle parole**
di Gian Piero Jacobelli

64 **Roger**
di Elisabetta Gola e Mario Pireddu

103 **La macchina delle parole**
di Paul Watzlawick

107 **Kafka-Hag**
di Guido Vitiello

147 **La macchina delle parole**
di Pier Luigi Celli

150 **La penultima parola**
Conversazione tra Luca Sossella e Giovanna Barni

160 **Ultimo tratto**
di Federico Ferrari



1/2023

Direttore editoriale
Luca Sossella

A cura di
Gian Piero Jacobelli

Editor
Alessandra Maiarelli

Progetto grafico
Maiarelli Studio

Photo Editor
Alice Sossella

Impaginazione
MML srl

Redazione
redazione@lucasossellaeditore.it

Editore
MML srl
via Francesco Denza 27
00197 Roma

Stampa
Digitalteam srl
Fano (PU)

Font
Antwerp (A2-TYPE)
Söhne (Klim Type Foundry)

Promozione
NW Consulenza e marketing editoriale
info@ennew.it

Distribuzione
A.L.I. Agenzia libreria international
distribuzione@alilibri.it

Foto di copertina: Marco Delogu

È turpe creare complessità con le sciocchezze
turpe est difficiles habere nugas
e lavorare sulle frivolezze è da stolti
et stultus labor est ineptiarum
Marziale, Liber II, LXXXVI

Quando si parla (e si scrive) ci deve guidare un principio etico, perché è turpe rendere difficili, inutilmente complicate, le questioni banali ed è da stolti considerare importanti le sciocchezze. E quanti sono nel nostro tempo (e sono stati) i pensatori che non hanno parlato e scritto per conoscere e far conoscere, ma per vanità hanno reso complesse le sciocchezze?

Non ci resta che unire le nostre debolezze, contrapporle, come dice in modo esemplare Leonardo da Vinci: "Arco non è altro che una fortezza causata da due debolezze, imperoché l'arco negli edifici è composto di parti di circolo, i quali quarti circoli, ciascuno debolissimo per sé, desidera cadere, e opponendosi alla ruina l'uno dell'altro, le due debolezze si convertano in unica fortezza".

Marco Delogu è nato a Roma nel 1960. Ha realizzato oltre venti libri monografici, editi fra gli altri da Einaudi, e/o, Koenig books. Ha esposto in Italia e all'estero con mostre personali a Villa Medici, Roma; Centre George Pompidou, Parigi; Warburg Institute, Londra; PhotoMuseum, Mosca e in altri luoghi prestigiosi. Le sue fotografie fanno parte di importanti collezioni pubbliche e private.

Nel 2002 ha ideato FotoGrafia. Festival internazionale di Roma, che ha diretto sino al 2018. Nel 2003 ha ideato la Commissione Roma, da lui curata sino al 2017. Nell'ottobre 2008 l'Accademia di Francia Villa Medici di Roma gli ha dedicato una grande mostra retrospettiva dal titolo *Noir et Blanc*. Dal luglio 2015 al luglio 2019 ha diretto l'Istituto Italiano di Cultura di Londra. Nel dicembre 2019 il Presidente della Repubblica Italiana Sergio Mattarella lo ha insignito dell'onore di "Ufficiale" della Repubblica Italiana. Da giugno 2022 è presidente dell'azienda speciale Palaexpo di Roma.

Alberto Abruzzese

Sociologo e mediologo, è stato professore ordinario di sociologia dei processi culturali e comunicativi a Napoli, Roma e Milano.

Giovanna Barni

Esperta in project management, comunicazione e valorizzazione del patrimonio culturale. Socia fondatrice e Presidente CoopCulture fino al 2022, oggi Presidente CulTurMedia.

Enea Bianchi

Allievo di Mario Perniola e curatore dei suoi ultimi scritti, insegna Estetica nel Dipartimento di Studi Italiani della National University of Ireland, Galway.

Laila Bonazzi

Giornalista e sustainability editor. Da quando ha lasciato il posto fisso ha riscoperto il piacere di studiare e il vero significato di *lifelong learning*.

Pier Luigi Celli

Dirigente d'azienda, saggista e scrittore, è stato Direttore generale di LUISS e RAI, membro dei Consigli di amministrazione di Illy e Unipol, Presidente di ENIT.

Mafe de Baggis

Digital media strategist e designer della comunicazione, lavora come consulente, formatrice e divulgatrice nel campo della trasformazione e dell'evoluzione digitale.

Alberto F. De Toni

Professore ordinario di ingegneria economico-gestionale presso l'Università degli Studi di Udine, della quale è stato Magnifico Rettore dal 2013 al 2019.

Daniela Di Donato

Dottoranda di ricerca in Psicologia sociale, dello sviluppo e della ricerca educativa, è docente nella scuola secondaria e formatrice sui temi del digitale.

Riccardo Fedriga

Storico delle idee, insegna presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna. Tra i suoi lavori *La filosofia e le sue storie* (con Umberto Eco).

Silvia Ferrara

Professore ordinario di Civiltà egee all'Università di Bologna. Dirige un progetto europeo sull'invenzione

della scrittura (INSCRIBE Invention of Scripts and their Beginnings).

Federico Ferrari

Insegna Filosofia dell'arte all'Accademia di Belle Arti di Brera. È stato professore in diverse università europee.

Ilaria Gaspari

Ha studiato filosofia. Fra i suoi libri, *Lezioni di felicità* (Einaudi 2019) e *Vita segreta delle emozioni* (Einaudi 2021). Collabora con vari giornali e riviste.

Paolo Gervasi

Ricercatore ed editor, ha lavorato alla Scuola Normale Superiore di Pisa e alla Queen Mary University of London.

Elisabetta Gola

Docente di Filosofia e Teoria dei linguaggi all'Università di Cagliari, tiene corsi dedicati alla comunicazione efficace.

Andrea Granelli

Presidente di Kanso, società di consulenza che si occupa di innovazione. Il suo ultimo libro è *Roma e il nuovo Grand Tour*.

Gian Piero Jacobelli

Filosofo e antropologo, docente universitario, è attualmente direttore di "MIT Technology Review Italia".

Lorenza Lei

Già direttore generale della Rai, è docente di Filosofia della mente e ProRettore della Università e Campus.

Pierre Lévy

Filosofo e docente universitario, ha studiato e descritto le conseguenze cognitive della cultura digitale.

Roberto Maragliano

Già docente universitario, si occupa di formazione e media. Per questo lo Scaffale Maragliano: www.scaffalemaragliano.it.

Margherita Mattioni

Ricercatrice indipendente. Specializzata in filosofia della tecnologia, studia l'evoluzione dei modelli di rappresentazione della conoscenza.

Federico Mioni

Direttore di Federmanager Academy e docente presso Master di IULM e Università Cattolica.

Stefano Moriggi

Storico e filosofo italiano, docente nelle università di Brescia, Parma, Milano e presso la European School of Molecular Medicine (SEMM).

Simonetta Pattuglia

Professore aggregato di Marketing, Comunicazione e Media, e di Advanced e Strategic Marketing nella Facoltà di Economia dell'Università di Roma Tor Vergata.

Mario Pireddu

Docente e presidente del corso di laurea magistrale in Informazione digitale presso l'Università degli Studi della Tuscia.

Stefano Rolando

Docente e direttore scientifico dell'Osservatorio sulla comunicazione pubblica, il public branding e la trasformazione digitale dell'Università Iulm di Milano.

Carolina Scaglioso

Ricercatrice e docente di Pedagogia generale e sociale all'Università per stranieri di Siena.

Fabio Turchini

Di estrazione filosofica, scrittore, saggista, performer, docente e consulente di management e sviluppo organizzativo, nel cui ambito coltiva l'impiego del teatro.

Michele Valerio

Partner di Eupragma, CEO e fondatori di Viblio – Learning Digital Mentor, si occupa di change management e organization redesign.

Giuseppe Varchetta

Psicologo dell'organizzazione, formatore nell'ambito dello sviluppo organizzativo e della gestione del personale, docente presso l'Università Bicocca di Milano, fotografo.

Sabine Verheyen

Parlamentare europea e presidente della Commissione cultura ed educazione del Parlamento europeo.

Guido Vitiello

Giornalista e ricercatore all'Università La Sapienza di Roma, scrive per "il Foglio" e per "Internazionale".



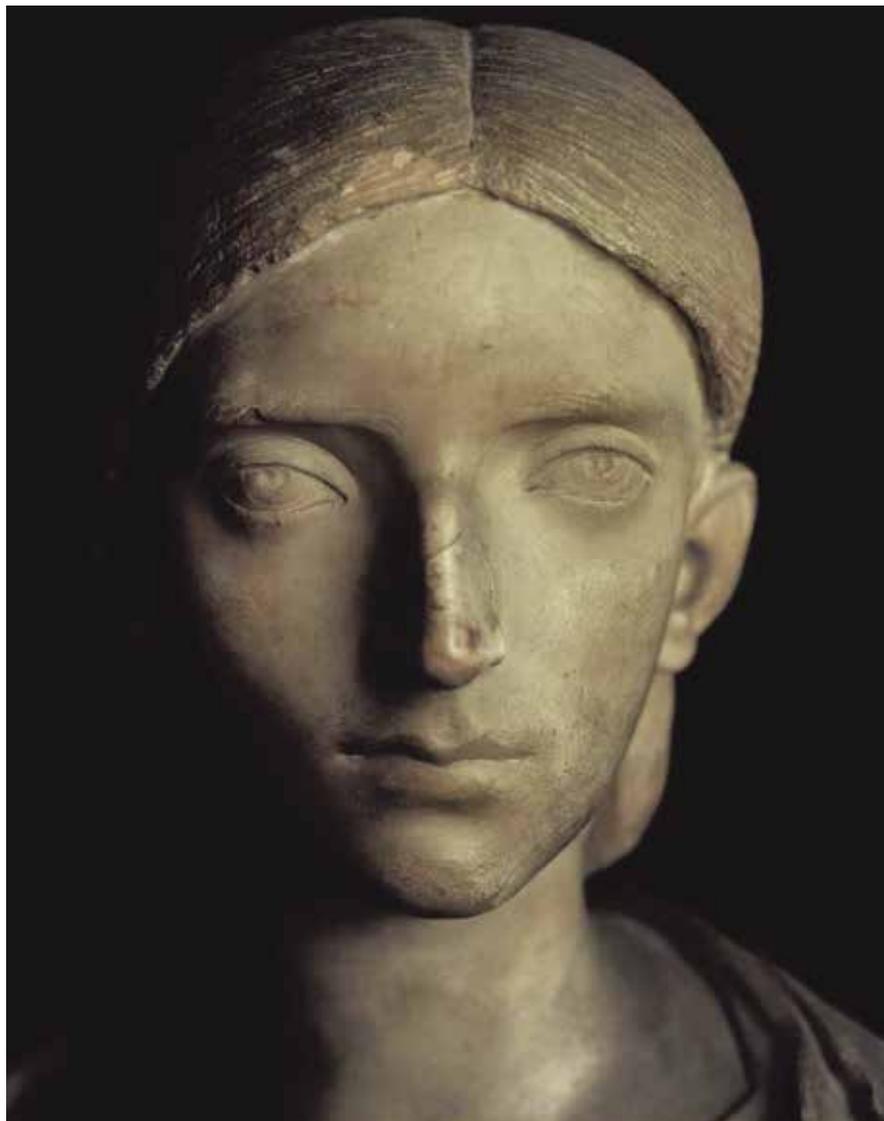
Marco Delogu / Gacriela Iturbide
dalla serie *Artisti*, negativo polaroid 55, 2007

Uniti, diversi

Cultura, formazione e identità europea

Combattere le disuguaglianze educative, e innovare i piani di studio senza disperdere il patrimonio di differenze culturali che è la vera identità dell'Europa

Salonina, dalla serie *Ritratti romani*, polaroid 809, 1989



Relazioni: *incontra* Sabine Verheyen

Relazioni: *Il discorso sull'educazione vede una contrapposizione tra chi vorrebbe restaurare le forme tradizionali dell'educazione, e chi vede nella grande trasformazione in corso un'opportunità per ripensare radicalmente i metodi dell'apprendimento. Quale ruolo si danno le istituzioni europee in questa trasformazione, come si muovono tra la richiesta di preservare il patrimonio culturale europeo e la necessità di rinnovare linee guida e concezioni della formazione?*

Sabine Verheyen La pandemia ha innescato cambiamenti rapidissimi nei nostri sistemi educativi. Da un giorno all'altro le scuole si sono trasferite negli ambienti digitali. Ci siamo accorti che molti Stati membri erano impreparati alla transizione. Il potenziale delle tecnologie nello sviluppo di una formazione qualitativa è ancora inespresso. Le tecnologie digitali vanno considerate come strumenti in grado di abilitare metodi educativi di alta qualità. In futuro ci sarà una richiesta crescente di competenze digitali, che avrà un impatto non solo sulla formazione tecnica e scientifica, ma sui piani di studio nel loro complesso. Le istituzioni europee di conseguenza sono chiamate a lavorare per il rafforzamento dell'alfabetizzazione digitale negli Stati membri. La lezione che abbiamo imparato dalla pandemia è che ragazzi e ragazze delle classi meno abbienti sono spesso lasciati soli e non hanno

In futuro ci sarà una richiesta crescente di competenze digitali, che avrà un impatto sui piani di studio nel loro complesso.

la possibilità di passare facilmente all'apprendimento digitale. E noi non dobbiamo lasciare indietro nessuno. Dobbiamo garantire a ogni ragazzo e ogni ragazza l'opportunità di perseguire lo sviluppo personale, e di accedere a una formazione di qualità per raggiungere i propri obiettivi di vita e di lavoro. È inaccettabile che qualcuno non abbia lo stesso accesso degli altri all'apprendimento digitale semplicemente perché la sua famiglia non può permettersi gli strumenti necessari. La pandemia ha aperto possibilità e ispirato idee nuove, ma le circostanze non devono forzarci a stravolgere l'intero sistema educativo. Le differenze tra i diversi approcci formativi europei devono essere salvaguardate. Specialmente nell'educazione superiore, l'Europa ha degli enormi vantaggi rispetto al resto del mondo, e questo anche grazie alla varietà dei suoi sistemi. Per questo, il Recovery Plan

europeo investe significativamente in una modernizzazione ragionevole della ricerca scientifica, all'interno del programma Horizon Europe e del Just Transition Fund. Allo stesso tempo, è importante individuare e colmare le disuguaglianze, soprattutto quelle educative. Non vogliamo che un'intera generazione di studenti e studentesse debba pagare le conseguenze della pandemia. Al contrario, abbiamo l'occasione di creare una generazione con un'alta alfabetizzazione digitale che va integrata con l'apprendimento dei contenuti e dei significati. Il nostro compito è proprio trovare un compromesso tra innovazione e tradizione, per arricchire la società attraverso entrambi questi elementi.

R *L'idea più ambiziosa concepita dalle istituzioni europee in ambito educativo probabilmente è il grande piano di mobilità internazionale, simboleggiato dal programma Erasmus, che permette agli studenti europei di passare periodi di studio in altri Paesi dell'Unione. Come cambia questo impegno dopo la pandemia? La mobilità internazionale è ancora un fondamento delle politiche educative europee?*

SV Assolutamente sì. Il programma Erasmus+ resta il più forte e riuscito progetto creato dall'Unione europea nel campo della formazione. Lo scambio tra studenti all'interno dell'Unione europea ha molti vantaggi, a cominciare dalle relazioni scientifiche e dalle esperienze nelle istituzioni formative, ma è anche il fondamento di un senso comune dell'identità europea. Inoltre, al cuore dell'Erasmus c'è un'idea sociale, l'obiettivo di prevenire l'esclusione e rafforzare l'inclusione sociale. Negli accordi più recenti abbiamo spinto molto sul tema dell'inclusività, per garantire a più persone possibile l'accesso al programma. Siamo anche riusciti a rafforzare l'elemento della formazione professionale: un altro obiettivo del programma infatti è la formazione continua, cui allude il + nel nome, che per noi è di estrema importanza. Erasmus+ non riguarda soltanto gli scambi studenteschi.

L'idea di un'educazione europea sarà perseguita con forza oltre la pandemia. L'Erasmus+ combina due aspetti fondamentali della politica europea: l'attenzione al patrimonio e l'innovazione. È per questo che andremo avanti.

R *Un altro dei punti cardinali del Next Generation EU è il programma di digitalizzazione, tanto delle imprese quanto delle istituzioni. Come si declina questo programma in ambito educativo? Il digitale aiuterà a cambiare metodi, strategie, contenuti della formazione?*

SV È fondamentale che la digitalizzazione riguardi anche la formazione. Non avrebbe senso promuovere la digitalizzazione delle imprese senza che la formazione dei futuri impiegati vada nella stessa direzione. Per questo, il processo di digitalizzazione porta con sé un'ampia offerta di opportunità formative, finanziate dall'Unione europea, che comprendono gli studi superiori ma anche programmi che rispondono alle nuove sfide del lavoro digitale. Per noi è particolarmente importante fornire queste competenze precocemente e offrire educazione digitale a bambini e giovani. Anche come una forma di protezione: in questo contesto abbiamo lanciato l'iniziativa Better Internet for Kids, che include una serie di misure e suggerimenti per l'uso di internet da parte dei minori.

Gli insegnanti sono cruciali per il successo di ogni riforma educativa. Devono essere supportati e incoraggiati nello sviluppo delle loro competenze e abilità digitali, e il programma Digital Europe va in questa direzione. Le istituzioni europee, insieme agli Stati membri, dovranno finanziare programmi che possano formare gli insegnanti a insegnare attraverso le nuove piattaforme. La prossima generazione di insegnanti deve preparare gli studenti al futuro sfruttando le potenzialità dei metodi digitali. Quando pensiamo all'educazione delle generazioni future, la nostra attenzione dovrebbe andare prima di tutto agli insegnanti. L'Unione europea ha il compito di as-

Quando pensiamo all'educazione delle generazioni future, la nostra attenzione dovrebbe andare prima di tutto agli insegnanti.

sistere gli Stati membri che hanno bisogno di supporto per sviluppare questi programmi, anche mettendoli in connessione tra di loro.

R *La diffusione della rete ha favorito lo sviluppo di luoghi e strumenti formativi extra-istituzionali, momenti di autoformazione e autoapprendimento, svincolati dai programmi e dai metodi tradizionali. È una tendenza che mette in crisi l'idea di educazione centralizzata e pubblica? Oppure contiene un potenziale da valorizzare?*

SV Sono convinta che ci siano grandi opportunità nella creazione di nuovi ambienti di apprendimento. Metodi personalizzati possono offrire maggiori opportunità. In molti utilizzano queste piattaforme per imparare le lingue o approfondire la conoscenza di alcuni argomenti. Per gli adulti, in particolare, queste piattaforme offrono la possibilità di conciliare i processi formativi e le attività quotidiane. Tuttavia, tutto questo non sostituisce la tradizionale formazione istituzionale. Per i più giovani può essere una forma di integrazione. Ma la scuola deve restare uno spazio protetto, nel quale viene trasmesso un bagaglio di valori comuni, condivisi. Questa responsabilità non può essere delegata alle piattaforme, deve restare pubblica. È importante che le piattaforme private non diventino una parte essenziale del nostro sistema educativo, senza garantire che tutti possano continuare ad avere

le stesse opportunità. Chi proviene da contesti disagiati spesso non ha accesso alle piattaforme a pagamento. Tuttavia durante la pandemia anche gli insegnanti hanno iniziato a ricorrere a questo tipo di contenuti. Sul lungo periodo, è auspicabile immaginare un'integrazione regolata tra i due modelli.

R *Come fare in modo che l'apprendimento possa formare sì dei cittadini consapevoli, ma anche preparare ad affrontare gli ambienti lavorativi? Come si pone rispetto a questo problema l'Europa? Quale tipo di educazione privilegiare a fronte di un mercato del lavoro in rapidissima trasformazione?*

SV Il mondo del lavoro è cambiato significativamente negli anni recenti. I percorsi professionali stanno diventando sempre più internazionali. È diventata esperienza comune lavorare o studiare in Paesi diversi dal proprio. Questo comporta nuove sfide per i giovani: la conoscenza delle lingue straniere, le competenze sociali e la comprensione delle differenze culturali sono sempre di più qualità cruciali nel mondo del lavoro. L'introduzione dell'Europass ha fornito uno strumento importante: con cinque documenti è possibile presentare le proprie competenze e qualifiche in tutta Europa in modo comprensibile e trasparente. Questo sistema da un lato supporta i cittadini nel presentarsi in modo efficace; dall'altro aiuta chi offre lavoro a decifrare meglio

La cultura europea sarà sempre eterogenea e connessa. Ci distingue e ci unisce. È un ponte tra i Paesi europei, spesso molto diversi tra loro.

le competenze presentate dai candidati. In più, questo tipo di mobilità europea consente di formarsi all'estero anche professionalmente; la formazione internazionale non è più riservata agli studenti, riguarda anche gli adulti. Come avviene già in alcuni Paesi, sarà importante supportare e rendere efficiente la formazione ibrida, che prevede lo studio e parallelamente la formazione pratica, l'esperienza diretta dei luoghi di lavoro. La possibilità di garantire una formazione professionale continua è decisiva per accompagnare la transizione digitale. Per avere una transizione equa e non aumentare la disoccupazione, dobbiamo dare a tutti la possibilità di sviluppare nuove competenze e di adattarsi ai cambiamenti del mercato. Possiamo attraversare la trasformazione che ci attende nel prossimo decennio solo se riusciamo a includere tutti.

R *Si è discussa molto e si discute ancora la questione dell'identità culturale europea. Qual è la cultura dell'Europa? È il patrimonio della tradizione umanistica elaborato tra Atene e Gerusalemme, come diceva il critico letterario George Steiner? O è una nuova cultura fondata sulla tecnologia, la scienza, la tecnica?*

SV La cultura europea non è una cosa sola. È l'insieme dei nostri valori, del nostro patrimonio, della nostra storia: la storia comune e quella di

ogni singolo Paese. Abbiamo un ricco patrimonio storico-artistico in Europa, che dà forma alla nostra complessità culturale e che è nostro compito nutrire e proteggere. La cultura europea sarà sempre eterogenea e allo stesso tempo connessa. Ci distingue, e allo stesso tempo ci unisce. È un ponte tra i Paesi europei, che spesso sono anche molto diversi tra loro.

In quanto europei possiamo essere orgogliosi del nostro patrimonio culturale, che riflette la nostra identità comune, e testimonia la ricchezza della nostra storia e l'unità della civiltà europea pur nella differenza delle tradizioni. Un patrimonio culturale che è nostro dovere proteggere; prendersene cura e accudirlo per trasmetterlo alle generazioni future.

L'Unione europea è un esempio perfetto di unità tra culture diverse. Lo scambio e il dialogo hanno costruito fiducia e comprensione reciproca, hanno unito oltre le differenze. Il patrimonio culturale comune e i valori condivisi definiscono la nostra identità; una tradizione di pensiero orienta le nostre azioni. La società europea è stata ed è costituita non dalla politica ma dallo scambio e dalla comunicazione. I cambiamenti e le evoluzioni funzionano davvero solo quando vengono dalle persone, non dai governi. Il dialogo interculturale può costruire e promuovere la comprensione reciproca nella società e tra società diverse. E rafforza il valore delle differenze culturali. ◇

1. Apocalissi mediatiche, ovvero la rivoluzione digitale



Paul Auster,
dalla serie *Scrittori*,
negativo 6x6, 1996

LO SCAFFALE DELLA FORMAZIONE

*Roberto Maragliano
risponde*

Scaffale Maragliano è il nome della cartella di Google Drive in cui, a partire dal dicembre 2017, Roberto Maragliano ha messo a disposizione di tutti gli interessati una parte delle sue pubblicazioni dal 1973. All'inizio lo Scaffale era costituito da libri, saggi e articoli su periodici. Via via il repertorio è stato integrato e aggiornato, con materiali di altro tipo (libri di testo, video, audio), anche successivi al 2017. Nel dicembre 2021 è stata varata una nuova e aggiornata versione dello *Scaffale*. Chiunque può consultarla all'indirizzo scaffalemaragliano.it. In questa intervista a più voci Maragliano risponde alle domande dei curatori di questo numero di *Relazioni*.

La cultura è difficile e chiede sforzo, ecco perché trova difficoltà a diffondersi tra le “masse”, mentre il consumo è facile. Ma questo racconto funziona?

Si tratta di ripensare l'intero territorio della formazione, e non di introdurre un po' di digitale all'interno dell'organizzazione dei saperi.

Alberto Abruzzese *La tua battaglia in prima persona – concreta, pratica e non ideologica – sulla natura di per se stessa pregiudicata di un sapere bloccato, impedito a operare una comunicazione aperta e condivisa, ha trovato una sintesi nella tua critica del sistema editoriale moderno e postmoderno, e lo Scaffale mi sembra visualizzi questa presa di posizione. Quali sono stati a tuo parere i momenti/luoghi cruciali in cui il lib(e)ro-mercato ha iniziato a funzionare come cesura/censura tra persona e identità? E come “adottare” la natura clandestina – estranea, straniera – che la scuola potrebbe/dovrebbe avere rispetto alla funzione istituzionale che l'umano abitare le affida? Per formulare tale questione, serve fissare un momento – più momenti o più nodi – della civilizzazione in cui s'è aperta la cesura, sempre più evidente e tragica, tra vocazione e professione, rispettivi domini della persona e della società.*

Roberto Maragliano Mi piace che tu colga nel “gesto” dello Scaffale un valore politico. Provo a dirlo in modo diretto. Questa mia iniziativa personale è un tentativo di risposta all'esigenza di rivendicare un'istanza più piena, responsabile e attuale dei “diritti dell'autore”. Si tratta di un tema ancora poco sentito, così mi sembra almeno, in quanto, per un retaggio storico ed economico su cui ci si dovrebbe interrogare, viviamo ancora dentro l'idea che un autore diventi tale, assumendo un'identità e una riconoscibilità, solo nel momento in cui trova chi pubblica (cioè rende pubblico) il suo prodotto. La ricostruzione digitale dell'universo, fenomeno di cui siamo tutti attori, volontari o no, consapevoli o no, mina i presupposti stessi di questa idea. Chiunque oggi, come autore singolo, è proprietario dei mezzi per la riproduzione e diffusione via rete della sua opera (bastano un cellulare e un po' di perizia per provvedere all'aspetto tecnico dell'editing).

Nel merito dello *Scaffale*, i cui materiali fanno riferimento all'area della formazione e della comunicazione formativa, sarebbe il caso di aggiungere che, nel corso degli ultimi anni del secolo scorso sono entrati in crisi, e successivamente scomparsi o trasformati, i soggetti editoriali che più avevano contribuito a sostenere e diffondere i temi del confronto sui sistemi di istruzione.

Ne consegue che buona parte della produzione saggistica di area pedagogica della seconda metà del novecento non è oggi disponibile. Se tanto forte è, oggi, sulle tematiche dell'istruzione, il verbo dei conservatori è anche perché dei testimoni della pedagogia del progresso e soprattutto delle loro testimonianze in forma di libri e articoli si è persa traccia.

Nel rendere nuovamente disponibili le sue opere, il “vecchio” autore che voglia rivendicare una “rigenerazione” della sua opera. a chi si rivolgerà? A chi oggi abbia curiosità o interesse per il tema. Tra questi si auspica che ci siano soprattutto i “giovani” o “barbari”: quelli che sono nati in un mondo diverso dal nostro, che hanno altre abitudini, altri filtri, altre sensibilità. Se vogliamo dialogare con loro, dunque col futuro, dobbiamo entrare dentro i codici che caratterizzano quelle abitudini, quei filtri, quelle sensibilità.

Questa possibile pista di analisi riguarda l'universo dei media. Foto, radio, cinema, fumetti, televisione, rete sono state intese sempre, dai difensori dello status quo editoriale (libri e giornali di carta, con i relativi apparati di produzione e diffusione), come espressioni di una barbarie variamente analfabetizzata e analfabetizzante, in ragione di interessi di parte, nemmeno tanto oscuri. È stato automatico, date queste premesse, giocare sul conflitto tra facile e difficile: la cultura è difficile e chiede sforzo, ecco perché trova così tante difficoltà a diffondersi tra le “masse”, mentre il consumo è facile e per questo prende piede. Ma

questo racconto funziona? L'intellettuale multimediale sa che la democrazia sociale non equivale a dare a tutti quel bene “disinteressato” che prima era riservato ai socialmente privilegiati, ma significa pattuire, tutti assieme, i garantiti pochi di ieri e i garantiti tanti di oggi, un nuovo bene, più ampio e articolato, personale e comunitario. La didattica corrente, ovvero il modo di concepire e praticare il rapporto fra apprendimento e insegnamento, non funziona più, perché intrinsecamente aristocratico, antidemocratico nella forma e nei contenuti. Lavorare su questa consapevolezza significa lavorare a ridefinire le categorie del pensare e dell'agire formativi.

Mario Pireddu *Pensando al legame tra la frizione che lo Scaffale sottolinea e l'infrastruttura della conoscenza attuale, c'è un'altra tua operazione di qualche anno fa che vale la pena ricordare qui. Insieme ad alcuni colleghi avevi creato una collana di testi accademici prevalentemente digitale, con direzione e comitato scientifico, ma priva di editore tradizionale. A parte i casi in cui sono gli atenei a fare da editore, l'accademia non sembra aver adottato questo modello e gli autori in ambito scientifico continuano a pubblicare attraverso editori o – nel caso delle riviste – attraverso pochi grandi consorzi editoriali, con qualche novità unicamente sul versante degli open journal online. Secondo te quali sono le ragioni di questo parziale immobilismo?*

Roberto Maragliano Di ciò s'era parlato anni fa, nel 2013, in occasione di un convegno bolognese, promosso da Alberto Abruzzese e sostenuto da Luca Sossella, su *Il futuro dell'Università e della sua editoria*. Allora, constatando la crisi già in atto all'interno dei due sistemi, dovuta al fatto che nuove modalità di trattamento delle conoscenze s'erano ormai affermate dentro gli universi di riferimento di ciascuno, e ipotizzando che l'asso-

ciazione di due debolezze non potesse garantire né all'uno né all'altro sistema un'uscita risolutiva da squilibri profondi, mi chiedevo se non fosse giunto il momento di far diventare il tema non tanto un ambito circoscritto di ricerca e discussione, quanto un programma generale di intervento politico.

Oggi, la questione mi sembra ancora più evidente e drammatica. Si tratta di ripensare l'intero territorio della formazione e non, semplicemente, di introdurre un po' di digitale all'interno dell'organizzazione dei saperi accademici o dentro le culture e le tecniche della produzione editoriale. Del resto, lo si è fatto nell'ultimo decennio, con i palliativi che sappiamo, ma erano misure fenomeniche che hanno finito col mantenere intatta l'articolazione per così dire ontologica dei due istituti, quello accademico e quello editoriale, concordi nel presidiare un orticello più fittizio che reale. Avendo già allora sufficiente certezza di come stavano andando le cose, e soffrendo personalmente della sindrome dell'“anima bella”, provai a mettere in pratica un'ipotesi di reazione a quella congiuntura, e varai, in regime di self publishing, dunque senza ricorrere a un editore ufficiale, una collana di prodotti editoriali, di livello e di impianto universitari: testi scientifici in sola versione digitale e a prezzi vantaggiosi. Non funzionò perché, pur rientrando nelle prassi ufficiali di attribuzione del valore dei titoli scientifici (presenza di una direzione e di un comitato scientifico internazionale), l'iniziativa non corrispondeva alle prassi ufficiose. L'immobilismo permane tuttora, anche se resta sulla carta: battuta facile, questa, ma rivelatrice di una situazione drammatica che non smettiamo di coprire tramite esercizi di ipocrisia. Comunque, non tutto è definitivamente perduto. La duplice scossa inferta al sistema della formazione superiore dalla pande-

mia e dai vincoli del PNRR consente di (obbliga a?) investire su quel poco di ottimismo della volontà che ancora ci resta.

Gian Piero Jacobelli *Il problema è complesso, perché ambiguo: da un lato la cultura, nelle sue diverse configurazioni formative e comunicative, costituisce la infrastruttura progettuale della partecipazione, del passaggio dall'individuo alla persona; dall'altro lato, costituisce la struttura programmatica del confinamento in un orizzonte di intenzionalità predeterminate. Le dirette possibilità di accesso ai diversi giacimenti culturali, offerte dalla tecnologia digitale, si pongono come un fattore di liberazione e di responsabilizzazione, ma insieme prescindono da quelle mediazioni critiche che appaiono essenziali per prendere le distanze da ogni consacrazione ideologica e per valorizzare le componenti relazionali della formazione. Come si può, se si può, uscire dal dilemma? Con soluzioni gordiane o con annodature ulteriori?*

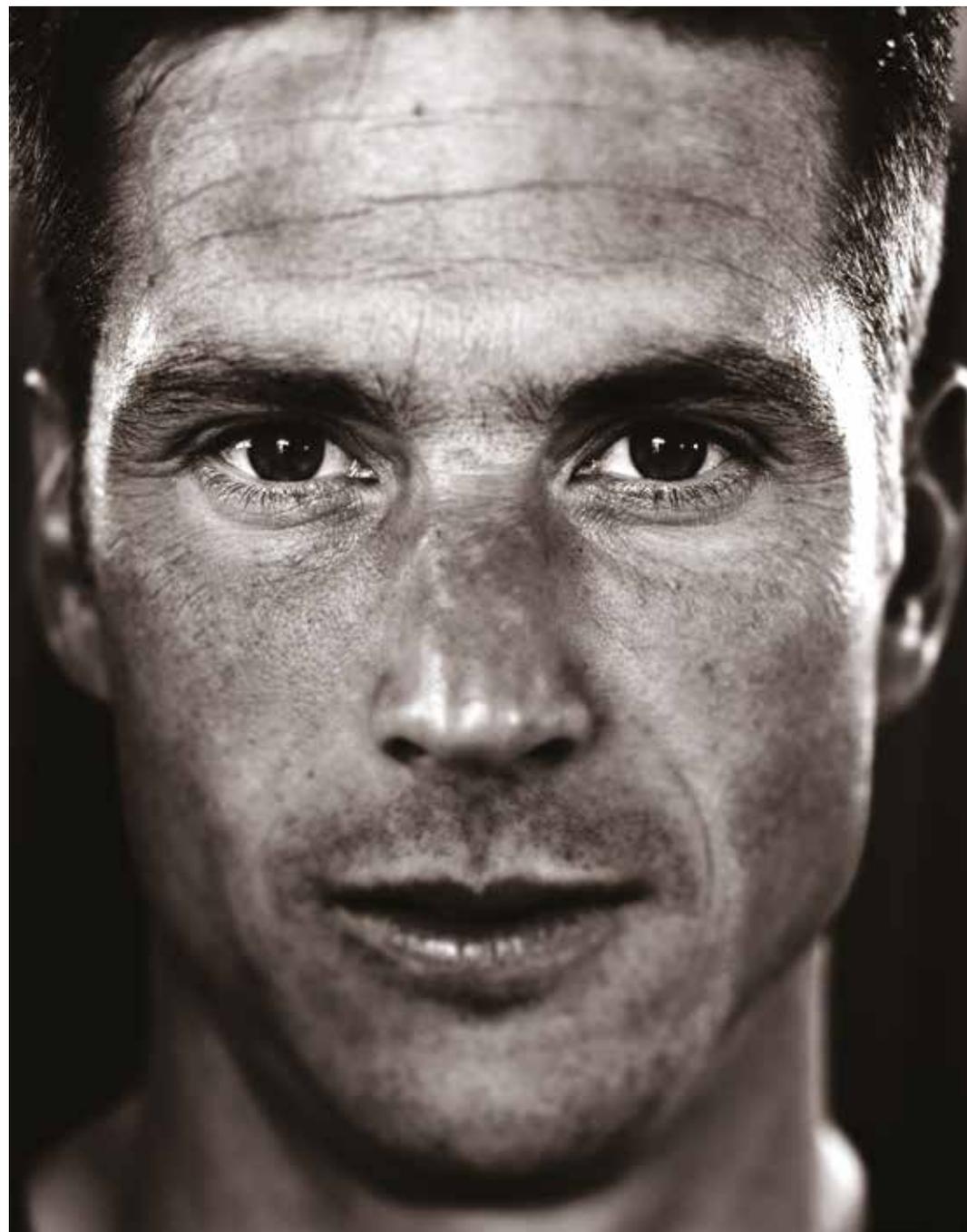
Roberto Maragliano Non dobbiamo temere di cogliere nel problema che tu indichi il riflesso di una questione di fondo inscritta in quell'idea di democrazia che un tempo bollavamo come "borghese". Gira e rigira, sempre lì siamo, davanti al rapporto, difficile e complesso, sempre diverso, fra le istanze dell'eguaglianza, quelle della libertà e quelle della fraternità. Da tempo, da troppo tempo, per serie ragioni di economia politica, siamo condizionati, quasi ossessionati, nell'ambito della formazione, dal tema dell'eguaglianza. Questa esigenza di omologazione scolastica era ed è giusta, ma anche debole, nei confronti di un mondo esterno via via più vario, dinamico, conflittuale, anche rispetto ai modi dell'acquisire e praticare sapere. Disponendo di limitati strumenti materiali e concettuali (didattici ed epistemologici, per intenderci), la domanda di eguaglianza scolastica ha così trovato una risposta di tipo burocratico, sostanzialmente improduttiva. L'istruzione non ha retto, o ha retto malamente il passaggio da un regime di formazione elitaria, socialmente e culturalmente omogenea, a un regime di formazione democra-

tica, socialmente e culturalmente eterogenea. Oggi circola pacificamente, tutto sommato, l'idea che la pedagogia abbia contribuito a distruggere la scuola. Al di là dei suoi risvolti accademici e partitici, si pone qui una questione di impianto e funzionamento degli apparati scolastici. È lì che andrebbero individuate le ragioni per cui ci si è mostrati così incapaci di coniugare, nella vita quotidiana delle scuole, il bisogno di eguaglianza con il rispetto dei principi della libertà e della partecipazione comunitaria. Si tratta di una carenza che emerge oggi in tutta la sua gravità se la si confronta con la quantità e la qualità dell'investimento che il mondo circostante ha fatto, negli ultimi sessant'anni, sulle pratiche collettive dell'apprendere. Tutto ciò ha favorito l'emergere, dentro la pedagogia più o meno spontanea degli addetti ai lavori, di una rappresentazione rigidamente apocalittica dei media mondani del novecento (quanto non è stampa) e, di riflesso, di una rappresentazione rigidamente integrata dei media scolastici tradizionali (dunque solo stampa).

La questione dell'autonomia delle istituzioni, che poteva e doveva essere una risposta anche a questi bisogni, s'è tradotta in poca cosa, per la scuola, e perfino in pessima cosa, talvolta, per l'università. Sono convinto che dovremo seriamente affrontare la questione dei limiti e dell'articolazione interna dell'enciclopedia della formazione e che questo tema (di cui nello Scaffale si trovano testimonianze, dagli anni novanta in poi) non potrà essere trattato senza affrontare lo stato attuale dei meccanismi che presiedono alla riproduzione del sapere.

Dovendo prendere atto di una parziale ma significativa frantumazione dei presupposti, tipicamente ottocenteschi, su cui poggiano gli attuali ordinamenti disciplinari di tanta parte della scuola e dell'università, sarà necessario costruire un rapporto nuovo, serio e impegnativo, fra eguaglianza e libertà, garantendo un dialogo proficuo tra le comunità di apprendimento interne e le comunità di apprendimento esterne alle istituzioni formative. ◇

Giovanni Atzeni detto Tittia, dalla serie *I trenta assassini*, negativo polaroid 55, 1998

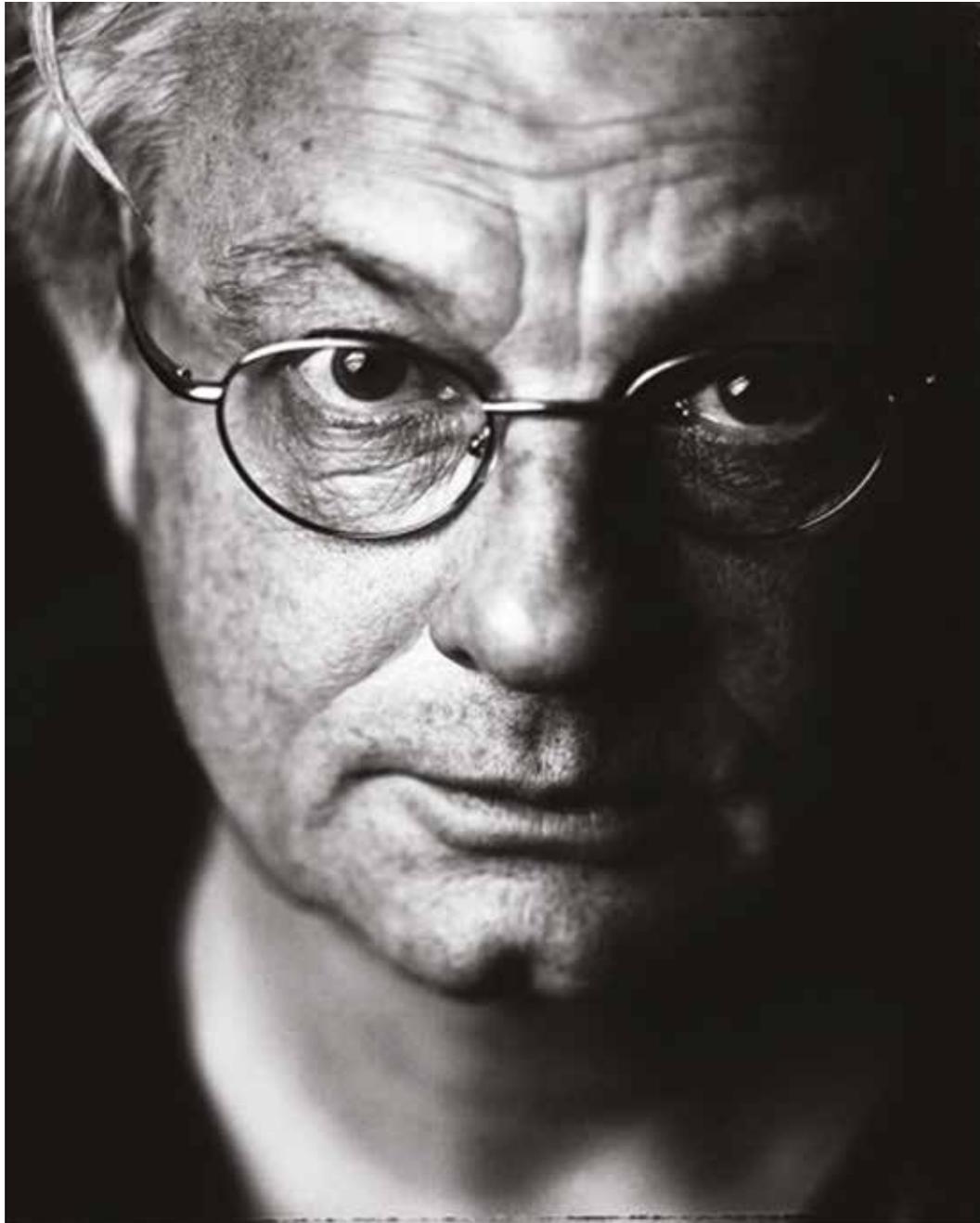


Unlearn what you know

Disimparare per formarsi

Testo Mario Pireddu

Anders Petersen, dalla serie *Artisti*, negativo polaroid 55, 2005



È necessario ripensare l'intero sistema della formazione, trasformarlo in un ecosistema di connessioni, in cui conoscenze, tecnologie, dati, esperienze, idee interagiscono per superare le separazioni tradizionali.

DA QUALCHE TEMPO si sente ripetere sempre più spesso che software, intelligenze artificiali e algoritmi, pur avendo fatto passi da gigante nella risoluzione di problemi complessi, non potranno mai competere con le qualità intrinsecamente “umane” – emozioni, intuizione, creatività – che ci caratterizzano come specie. Se questo è sicuramente vero per quel che riguarda le emozioni, le quali possono essere certamente simulate ma non ancora esperite dalle macchine, appare invece sempre meno certo per ciò che concerne intuizione e creatività. David Weinberger sostiene a questo proposito che il richiamo a “ciò che ci rende speciali” sta diventando troppo insistito e un po' disperato, e che dovremmo imparare a fare i conti con la disillusione. L'insofferenza per il sovraccarico informativo potrebbe essere la spia di un malessere più profondo: la consapevolezza di non essere poi così preparati e in grado di affrontare e gestire il nostro universo. La lotta per ridurre il mondo a qualcosa di interamente prevedibile e controllabile convive ora con la pianificazione di strategie che tengano conto della sua com-

plexità. La stessa nozione di “previsione”, che oggi sempre più associamo ai calcoli complessi e alle macchine, ha a che fare con il rapporto tra visioni del mondo, o – più correttamente – con *le relazioni tra le diverse rappresentazioni* del funzionamento delle cose e del mondo.

Per capire meglio di cosa parliamo si pensi alla metafora dell'orologio, utilizzata da secoli per descrivere e cercare di comprendere il funzionamento del mondo: cambiamenti regolari che si susseguono con piccole variazioni o incrementi discreti, e regole semplici e “conoscibili” utili a spiegare quei cambiamenti. La metafora dell'orologio è sopravvissuta fino a oggi, ma al contempo è stata profondamente ridisegnata grazie a studi, esperimenti scientifici e nuove teorizzazioni che hanno dato più peso alla probabilità e alla statistica, aiutandoci ad accettare l'idea di una non totale conoscibilità e comprensione delle condizioni in cui operano le regole di funzionamento dell'universo.

La probabilità e la statistica sono in ogni caso ancora pienamente inserite nel modello meccanicistico classico, con risultati appunto “proba-

Noi umani dovremmo rivedere la convinzione radicata di essere le creature speciali che possono capire come funziona il mondo.

bilistici” in quanto determinati da condizioni di partenza troppo complicate per essere misurate e rilevate correttamente. Ora, i software e le intelligenze dell’artificiale che governano sempre più aspetti delle nostre vite stanno imparando a gestire quantità di dati sempre più grandi, e soprattutto a dare un senso alle *relazioni tra i dati* e alla *pattern recognition*. Con il machine learning le macchine stanno imparando a conoscere il mondo – e a riconoscere elementi, oggetti, forme, astrazioni, significati ecc. – senza far ricorso ai modelli concettuali classici che come umani abbiamo sempre adottato per classificare l’esistente e dare un senso alle cose. Per alcuni studiosi questo significa che noi umani dovremmo rivedere la convinzione radicata di essere le creature speciali che possono capire come funziona il mondo. Gli attuali sistemi di machine learning possono riconoscere volti e oggetti nelle fotografie e nelle immagini, possono tradurre testi e discorsi in decine di lingue, guidare automobili e treni, monitorare adolescenti e persone potenzialmente a rischio di suicidio.

Recentemente DeepMind (Google) ha assegnato a una AI come controllare il plasma all’interno di un reattore per la fusione nucleare tokamak. In ambito medico sono già molti i software capaci di fare diagnosi con percentuali di successo elevatissime (basate sull’analisi di

miliardi di elementi diagnostici come lastre, campioni di tessuti, dati ecc.), impensabili per qualsiasi professionista umano. Ma a essere gestita dai software è sempre più anche la sfera dei consumi culturali: in ambito giornalistico già da diversi anni la composizione di brevi articoli informativi costruiti sui dati è affidata a bot e AI dedicati; nelle sue ultime campagne pubblicitarie, Netflix invita gli utenti a non perdere tempo nella selezione dei contenuti da guardare e a lasciar scegliere direttamente il sistema di raccomandazione della piattaforma. A questo proposito, in ambito accademico viene utilizzato il concetto di “immaginazione classificatoria” per descrivere i processi di suddivisione in generi, etichette e categorie di tutti gli aspetti della realtà, che contribuiscono in modo importante a plasmare le nostre identità e spesso il senso stesso del nostro stare al mondo. Molte nostre pratiche culturali sono pesantemente condizionate dai processi di automazione delle piattaforme, che si sovrappongono dunque a elementi noti e più tradizionali (retroterra sociale e culturale, classe di appartenenza, esperienze ecc.). In sintesi: software e algoritmi non rispondono semplicemente ai nostri gusti ma contribuiscono concretamente a modellarli e a influenzarli.

Davanti a questo scenario – che non è futuro ma *presente* – i sistemi educativi fanno fatica a rispondere alla funzione che è loro affidata: formare cittadini preparati e competenti, capaci di muoversi criticamente in un mondo in continuo cambiamento e caratterizzato da livelli di complessità in aumento esponenziale. In ambito europeo è attivo il Digital Education Action Plan (DEAP), piano d’azione dell’Unione Europea volto a sostenere “l’adattamento sostenibile ed efficace dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri all’era digitale”. Il piano prevede come obiettivo prioritario *lo sviluppo di un ecosistema efficiente di istruzione digitale* dei Paesi membri. L’utilizzo del termine ecosistema è significativo e non casuale: serve a inquadrare la complessità dello scenario i cui elementi sono ambiente, sistema, docenti, studenti, famiglie, territori, infrastrutture, dispositivi, software, cornici concettuali e così via. Pensare in termini ecosistemici è utile tra le altre cose per abbandonare i discorsi

deterministi sul ruolo delle tecnologie e aiutare a vederne la natura di fattori *abilitanti*.

Prima del DEAP l’Unione aveva adottato un piano di azione volto a creare uno spazio europeo dell’istruzione (anche “digitale”), e ora fa riferimento esplicito alla necessità di misure che richiederanno “una combinazione di azioni e politiche per essere efficaci”. La vera difficoltà per tutti i sistemi dell’istruzione, anche quelli dei singoli Stati membri considerati singolarmente, risiede proprio nella rigidità e nella scarsa flessibilità, aspetti cruciali per poter raggiungere una qualche efficacia. Tra resistenze di tipo culturale e corporativo da una parte e scarsa incisività delle azioni di governo dall’altra, i sistemi educativi cercano di far fronte alla complessità dello scenario contemporaneo spesso partendo da premesse fragili anche sul piano epistemologico. In ambito educativo è ancora molto diffusa l’idea di una separazione netta tra umano e tecnica, così come lo è una visione delle tecnologie meramente strumentale. I concetti di *ambiente* e *sistema*, che aiutano a ragionare in termini di relazioni tra entità diverse che interagiscono in uno stesso contesto, sono ancora relativamente nuovi per molti docenti, educatori e formatori (così come lo sono anche i concetti di “infosfera”, “onlife” ecc.).

Neanche tanto paradossalmente, persino l’uso – o meglio, l’abuso – del termine *digitale* rende conto di un paesaggio concettuale conservativo anche laddove vengono evocate “rivoluzioni” di vario tipo. I vari determinismi tecno-pessimisti e tecno-ottimisti condividono infatti una certa leggerezza nell’uso dei concetti: il termine “digitale” viene associato spesso da entrambe le parti a una visione ingenua delle tecnologie informatiche e telematiche che le vuole “nuove” anche quando vecchie di decenni, con la promozione di una rappresentazione sociale di tutto ciò che viene accomunato sotto l’etichetta del “digitale” – oggetti, pratiche, ambienti molto diversi e distanti tra loro – come fosse un unicum indistinto. La maggior parte delle volte, poi, si utilizza il termine “digitale” per sottolineare aspetti che in realtà riguardano *il web e le connessioni di rete* e non la mera codifica discreta dell’informazione contrapposta a quella analogica. Quando si usa il termine *digitale*, quindi, in realtà si sta facen-

Software e algoritmi non rispondono semplicemente ai nostri gusti ma contribuiscono concretamente a modellarli e a influenzarli.

do quasi sempre riferimento all’*infrastruttura* di rete: ogni epoca ha avuto infrastrutture della conoscenza che hanno garantito la produzione e la circolazione dei saperi, e oggi quella infrastruttura è costituita dai network nelle loro componenti hardware e software.

Non si può dunque ragionare di formazione prescindendo dalla connettività ad alta capacità: vale per le persone come per le istituzioni, le aziende, i sistemi educativi. Non si tratta di una mera questione tecnica o materiale, perché cultura e tecnologia sono dimensioni che non possono essere separate se non in modo arbitrario. In assenza di infrastrutture adeguate, e con la riproposizione di distinzioni discutibili tra analogico/tradizionale e digitale/innovativo, non solo la formazione ma anche il dibattito stesso sulla formazione restano inevitabilmente sospesi all’interno di un sistema immobile capace di produrre dissociazione e frustrazione più che saperi e conoscenze.

Gli investimenti sulle infrastrutture e un diverso modo di intendere il rapporto con la conoscenza – in certi casi veri e propri processi di *un-learning* e di delega consapevole ai sistemi software – sono ciò che realisticamente può condurre a un *resetting* strutturale, ecosistemico della formazione e a una maggiore sintonia tra sistemi educativi e società. ◇

Non essere te stesso!

Apprendimento e formazione del sé

Il mondo moltiplica le esortazioni a “essere se stessi”. Ma “noi stessi” lo siamo anche troppo: la vera impresa è conoscersi, e provare a trasformarsi.

Testo Ilaria Gaspari

FIN DAL TEMPO IN CUI ERO UNA BAMBINA pallida e moralista, ho sempre avuto un senso speciale per le frasi fatte. Le snidavo nei discorsi degli adulti, me le rigiravo nella testa, le scomponevo in cerca di un significato nascosto, che evidentemente mi sfuggiva e perciò mi pareva un tormentoso enigma. Cosa voleva dire che il gioco non vale la candela? E in che senso la gatta doveva tornare al lardo con tale imprudenza da lasciarci uno zampino? Azzardavo qua e là una domanda, ma le risposte sibilline dei grandi non contribuivano un granché allo scioglimento dell'arcano, così alla fin fine preferivo continuare a cercare da sola. Qualche volta riuscivo a trovare una soluzione che quantomeno mi paresse soddisfacente – non chiedevo riscontri a nessuno.

*Iannis Xenakis,
dalla serie Compositori,
negativo 6x6, 1996*

Ho sempre avuto un senso speciale per le frasi fatte. Le snidavo nei discorsi degli adulti e le scomponevo in cerca di un significato nascosto.

no, quindi tuttora non saprei dire se sia corretto pensare, ad esempio, che la candela ci si ponesse il problema di risparmiarla o usarla per illuminare un gioco giocato in sere in cui la luce elettrica non esisteva. Ma pensarla, chissà perché, mi rassicura, e questa interpretazione illumina oggi qualche volta i miei dubbi, se valga la pena o no di lanciarmi in un'impresa – e per qualche ragione, poi, nove volte su dieci corro il rischio di sprecare le mie candele.

Capitava anche il contrario; che le frasi continuassero, anche dopo i lambiccamenti, a non significare proprio nulla, o al limite ad assumere significati imprecisi e incongruenti. La vaghezza, l'imprecisione, qualche volta proprio la flagrante contraddizione che contrassegnavano le espressioni incriminate mi causavano un fastidio quasi fisico, insolito in me che sono una persona mite, restia agli accessi di rabbia. Questo fastidio ahimè non mi ha impedito poi di scrivere, negli anni della mia formazione, racconti che oggi mi paiono ampollati in maniera inverosimile; e certo, per cautela devo ammettere che anch'io, forse più spesso di quanto immagini, sia cascata e ancora occasionalmente caschi nella tentazione della frase fatta e insensata.

Ma la sensibilità, e soprattutto la diffidenza, affinate nell'infanzia, nei confronti delle espressioni trite e prive di senso, oltre a rendermi intollerante verso la sciattezza delle prose di facile effetto, mi fanno guardingo, in particolare, rispetto a quei modi di dire che a bussarci su con le nocche rimandano il suono del vuoto.

Una di queste frasi, che mi sono ormai rassegnata a considerare incomprensibile, la sento ripetere in continuazione, e da molti anni; per fortuna, con il tempo, sono diventata meno intollerante di quando ero bambina, altrimenti mi tormenterebbe con troppa insistenza. La frase, ingannevolmente tanto semplice da parere ovvia, e invece paradossale e inutile, è: *sii te stesso* – o te stessa, a seconda dei casi. E viene in genere pronunciata con l'intenzione di incoraggiare il destinatario a sbandierare al mondo la propria autenticità (anche questa è una parola che mi lascia perplessa, e forse non per caso l'associa alla frase incriminata), la propria più intima e, si presume, irripetibile essenza.

Ma com'è possibile essere altro che se stessi? E in che modo può essere una cosa bella, nobile, meritevole, essere noi stessi, essere cioè quello che siamo già, quello che saremmo comunque, quello che in un certo senso siamo condannati a essere? Anche nell'ipotesi che cerchiamo di mascherarci, di interpretare un ruolo o un personaggio, dovremo comunque attingere alle nostre risorse, emotive e razionali, persino per votarci alla simulazione; pure il migliore degli attori è prigioniero del *paradoxe du comédien* di cui scrisse Diderot, perché recitare è un'arte creativa e come api, quando creiamo, dobbiamo distillare con le nostre forze il nettare che succhiamo dai fiori. Insomma: non abbiamo nessun bisogno di esortazioni a essere noi stessi. Lo siamo, senza possibilità di fuga; non abbiamo come Peter Pan un'ombra che si stacchi dai no-

Com'è possibile essere altro che se stessi?
E in che modo può essere una cosa bella,
nobile, meritevole, essere noi stessi,
essere cioè quello che siamo già?

stri piedi, né una Wendy che con meditata concentrazione ce la ricucia. L'ombra che abbiamo cammina ostinatamente per il mondo con noi, come tutto quello che siamo e che, qualche volta, vorremmo lasciarci lontano, per poi eventualmente ritrovarci, come Peter, nella disperazione di esserci persi.

Nell'essere sé stessi non c'è niente di rivoluzionario, né di coraggioso, contrariamente a quel che predicano i molti corsi e manuali che trattano una disciplina vaga (ai miei occhi sospetta almeno quanto da bambina trovavo sospette le frasi fatte) che porta molti nomi fra cui quello, particolarmente evocativo, di "auto-aiuto": disciplina dalle declinazioni varie e dalle rapide proprietà anestetiche, a cui parecchi si affidano in cerca di una cura semplice, eminentemente pratica, in mancanza di un pensiero, di un metodo o una fede che sappia accogliere, con l'illusione di un senso, dolori e fatiche della condizione di essere umani. Essere sé stessi non è una scelta, è una tautologia, niente di più. Al massimo può essere difficile, e richiedere dunque coraggio, rendersi conto che, a meno di trovare una via d'uscita mistica o ascetica, difficilmente potremo mai essere altro da quello che siamo.

L'impresa, semmai, eccezionale, quella avventurosa, quella che richiede uno sforzo vivo e pulsante, è *conoscere* noi stessi; posare, sui limiti e le crepe e le difficoltà del nostro essere noi, uno sguardo sgombro delle nebbie e delle nubi dell'illusione, della vanità, dell'autocommiserazione.

C'è una tradizione antica, dietro questa idea tutt'altro che semplice a realizzarsi. Le parole scalpellate sopra il tempio di Apollo, a Delfi – *gnòzi seautòn*, conosci te stesso – imprimono nel marmo un invito perentorio e misterioso. Che cosa significa, di nuovo, conoscere sé stessi? Non sarà una frase vuota come l'esortazione a essere quello che già siamo; certo però pone un problema piuttosto sostanziale: potremo mai conoscerci come oggetti fissi di osservazione, se l'atto stesso di scrutarci e interrogarci, se il progredire della conoscenza, di per sé ci cambia?

Quella della conoscenza di sé è una sfida che ci interroga sulla possibilità trasformativa dell'atto di conoscere; una trasformazione che avviene attraverso la propulsione del dubbio, del mettere in questione, del criticare e del criticarsi, del sottoporsi a un esame continuo. E la filosofia antica, sull'importanza di questo auto-esame, ha le idee piuttosto chiare; nella sua giovinezza, non conosceva ancora lo iato che successivamente separerà, come un abisso sempre più profondo, teoria e prassi. E così, conoscenza e arte di vivere, nei primi secoli di vita della filosofia, furono un unico movimento; l'idea e la postura si modellavano allora di pari passo.

Le scuole dell'antichità, a partire dalla più antica e la più misteriosa, la scuola che Pitagora fonda a Crotone, sono luoghi in cui si partecipa di una vita comune plasmata sulle prescrizioni di un maestro, che nel caso di Pitagora è, anche, una sorta di mago; si studia e, insieme, ci si tra-

L'impresa eccezionale, quella avventurosa,
quella che richiede uno sforzo vivo
e pulsante, è *conoscere* noi stessi.

sforma. L'idea che l'apprendimento sia un semplice accrescersi di un bagaglio di abilità e conoscenze, l'idea cioè che dà forma ai nostri cv da aggiornare continuamente per dimostrare che abbiamo *skills* adeguate a un mondo che cambia e ci esorta, contemporaneamente, a “essere noi stessi”, farebbe probabilmente inorridire i greci delle scuole. I quali, peraltro, hanno coniato la parola che tuttora associamo all'apprendimento e alla formazione, *scholé*; parola che però, per loro, significa *riposo*.

È l'equivalente greco del latino *otium*, ovvero l'opposto speculare di *negotium*, termine che abbraccia tutto l'universo semantico degli affari e degli impegni politici e di lavoro; ma la cosa più interessante è che *negotium*, che indica, chiaramente, una serie di attività piuttosto importanti, si costruisce per negazione (*nec-/neg-* significa *non*) a partire dal nucleo dell'*otium*. Per gli antichi, il tempo del riposo e dello studio coincidono, proprio in quanto si tratta di tempo *libero*, svincolato dalla spinta a guadagnare, a concludere affari, ad accumulare, a vincere. L'età del *sii te stesso*, dell'assurda invocazione alla spontaneità – la nostra, insomma – è la stessa in cui siamo costantemente sottoposti all'imperativo di mostrarci efficienti, brillanti, operativi e capaci, scattanti e produttivi, sotto ogni punto di vista. E intanto il tempo del lavoro invade, sotto forma di e-mail, messaggi, chiamate che possono raggiungerci ovunque, anche le ore in cui fisicamente non siamo nel luogo in cui lavoriamo; e la nostra immagine moltiplicata dai social rende

necessario mostrarsi sempre a posto, sempre sé stessi, convinti e fotogenici; sempre vincenti, come si dice con una parola volgare, specchio di un certo modo di intendere la vita – una lunga gara di corsa in cui è disdicevole arrivare ultimi.

Penso oggi che la differenza fra la retorica dell'essere sé stessi, e il motto scalpellato sul tempio che domina una valle di conifere; fra il *sii* e il *conosci te stesso*, sia la rappresentazione più immediata della distanza fra la nostra idea di felicità, e la felicità degli antichi. Per noi è un trofeo da sbandierare, il segno che abbiamo vinto, il lieto fine che, se lo sappiamo apporre a conclusione di qualsiasi difficoltà, ci garantisce che la nostra miseria è invisibile, che ancora una volta l'abbiamo fatta franca, il mondo non l'ha notata; possiamo tirare il fiato per un po', finché non rischierà di tornare davvero allo scoperto. Per gli antichi, invece, la felicità (*eudaimonia*, ovvero: uno stato in cui il *daimon*, la vocetta interiore che ci avverte con uno stridore di dissonanze ogni volta che siamo sul punto di tradirci, è bendisposto, perché evidentemente abbiamo imparato a tendere l'orecchio, ad ascoltarlo, nel momento in cui ci poniamo all'opera di conoscere noi stessi) è una virtù, la tensione verso un percorso di conoscenza in cui non si vince proprio niente, se non, nel migliore dei casi, l'unica cosa che forse serve alla vita: la possibilità di diventare quel che si è già, in una postura modellata dalla consapevolezza di sé, miserie comprese. ◇

Oltre il digitale

*La formazione dei docenti,
tra strumenti e pratiche*

Testo Daniela Di Donato

Dopo la corsa a formarsi competenze digitali, imposta dalla pandemia, i docenti hanno bisogno di una dimensione sociale, fatta di interazione, ascolto, collaborazione, capacità di generare comunità di apprendimento e di crescita.

Il digitale è un vero e complesso ambiente di apprendimento, che ci cambia e che noi contribuiamo a cambiare.

Ciò che manca ancora nella formazione dei docenti è la combinazione di autoriflessione e autovalutazione.

L'INCIDENTE CRITICO DELLA PANDEMIA ha impresso una forte accelerazione alla formazione dei docenti all'uso del digitale. Nei primi mesi di lockdown la vita degli insegnanti mediata dagli schermi è stata un flusso ininterrotto di webinar, seminari online, lezioni sincrone e asincrone, video e tutorial. Affamati di informazioni su app e strumenti e bisognosi di supporto per la didattica online, tutti hanno risposto alla voracità di eventi formativi e attività virtuali, al fine di garantire una scuola aperta e pronta a rispondere all'emergenza educativa. Ciascuno ha fatto esperienza delle proprie e altrui incompetenze nell'uso degli ambienti digitali: si è dovuto confrontare con i microfoni lasciati spudoratamente accesi, tanto da rendere pubblici commenti impropri e rumori molesti, con gli schermi talvolta vuoti perché abbandonati dal proprietario, affaccendato in altre questioni, e talvolta pieni, proprio quando invece una certa discrezione avrebbe salvato da visioni poco coerenti con lo scopo del collegamento. Negli ultimi due anni anche io ho partecipato a migliaia di ore di formazione, ma mi trovavo dall'altro lato della barricata. "Spegnete i microfoni, chiude-

te gli schermi, leggete la chat": ho pronunciato queste parole centinaia di volte, come un mantra, i versi di un salmo responsoriale nella liturgia della formazione a distanza. Se dovessi fare un bilancio di quello che ho imparato dai partecipanti ai miei eventi formativi, direi che sono tre le questioni sulle quali rifletto ancora:

1. A ogni incontro mi sono chiesta quanti avrebbero modificato le loro pratiche didattiche davvero, quanti dei miei colleghi avrebbero progettato le esperienze di apprendimento cercando di cucire un abito su misura per le loro classi, tenendo conto dei bisogni educativi di tutti; e poi anche quanti si sarebbero continuamente interrogati sulla valenza pedagogica di alcune scelte, che non riguardavano solo l'uso o il non uso del digitale a scuola, ma anche la relazione educativa, l'intenzionalità educativa e la ricerca riflessiva sulla propria pratica professionale.

2. Ho fatto mio il motto di Nanni Moretti "Io non parlo di cose che non conosco" per raccontare esperienze e pratiche didattiche concrete e adattabili ai contesti personali, ma mi sono chiesta se questo fosse sufficiente a restituire l'i-

dea che il digitale non può più essere considerato solo uno strumento, come sentivo continuamente dire anche con un pizzico di orgoglio, ma è un vero e complesso ambiente di apprendimento, che ci cambia e che noi contribuiamo a cambiare. È un sistema culturale, è una frontiera da discutere, è una richiesta di responsabilità, è un problema etico.

3. Noi docenti siamo tutti dei perfezionisti: siamo bravissimi e accurati nell'identificare i problemi, ma inciampiamo nel trovare soluzioni concrete, pratiche, immediate e ci si impantana facilmente. Ho scoperto che molti di noi manifestano due tipi di criticità: endogene ed esogene. Per arrivare da un punto A a un punto B in mezzo c'è un percorso e si possono immaginare diverse tappe intermedie: se la soluzione piena è il 100% del risultato, sembra che gli insegnanti siano un po' restii nell'accontentarsi di raggiungere il 20% e poi il 40% e poi, verificando passo dopo passo quel che succede, magari fermarsi all'80%. Questa attitudine alla perfezione non è una disposizione positiva in educazione: crea frustrazioni, dà il cattivo esempio agli studenti, li fa sentire un fallimento totale se non raggiun- go-

no la pienezza dell'esito atteso e nei tempi previsti. Ci sono poi le criticità esogene, cioè tutti quei malesseri degli insegnanti dipendenti un po' dalla burocrazia scolastica e un po' dalla prolifica produzione di norme e regolamenti, che impediscono di concentrarsi sui processi educativi: normative che cambiano repentinamente, si accavallano e qualche volta esplodono nel mezzo dell'anno scolastico (basti citare la riforma della valutazione nella scuola primaria, avviata in piena pandemia). Sono legittime e necessarie, ma arrivano controtempo e non consentono il respiro profondo di cui hanno bisogno i cambiamenti significativi e le riflessioni professionali.

Il DigCompOrg è il framework europeo di riferimento per le competenze digitali delle istituzioni scolastiche e uno degli obiettivi è quello di incoraggiare l'auto-riflessione e l'autovalutazione all'interno delle organizzazioni educative, che hanno intrapreso un percorso di progressiva integrazione delle tecnologie, proprio mentre sviluppano percorsi di apprendimento e metodologie didattiche per l'era digitale.

Quello che sembra ancora latitante nella formazione dei docenti è proprio questa com-

binazione di autoriflessione e autovalutazione. L'autoriflessione ci riporta a quel costrutto del "professionista riflessivo" (riprendendo il titolo di un libro di Donald Schön del 1993), che torna sulla propria pratica per analizzarla, rielaborare il cambiamento e condividerlo con altri; l'autovalutazione invece riguarda un insieme di processi che portano ogni insegnante a scegliere che cosa e come debbano essere conservate le tracce del suo lavoro, le tecniche e gli strumenti per documentarlo e che cosa imparare da questo tracciamento intelligente, perché diventi elemento di progettualità educativa. I saperi maturano nella pratica e la pratica svela le intenzioni.

In educazione la trasformazione è l'attività principale per tutti i soggetti coinvolti e assumere la responsabilità di questi cambiamenti, per orientarli, supportarli e offrire uno sguardo credo sia uno dei compiti importanti di ogni insegnante.

Se da una parte andrebbe nutrita una dimensione professionale, con un lavoro su sé stessi, sulla consapevolezza del fallimento come opportunità e non come ineluttabile sventura, dall'altra va coltivata una dimensione sociale, fatta di interazione con le comunità di riferimento, con i colleghi, nell'ascolto delle reciproche esigenze, attenzione all'organizzazione, alla collaborazione, insomma una dimensione generativa, che produce comunità di apprendimento e di crescita.

Qualche anno fa per aiutare la caduta delle resistenze e permettere di rivelare le proprie paure o il proprio sentire circa i compiti del docente, le sfide continue e questa insistente richiesta di migliorare le proprie competenze ho utilizzato il meme. Ho proposto questo artefatto digitale in una chiave formativa e ho subito ottenuto un abbassamento del filtro affettivo e uno svelamento del reale stato di disagio dei miei colleghi. Chiedete a un qualsiasi docente di che cosa avrebbe bisogno per fare meglio il suo lavoro. Difficile che vi risponda che vuole un aumento dello stipendio (che sarebbe forse la prima cosa da fare); è più probabile che vi confessi di desiderare a scuola una rete che funzioni, ricevere collaborazione dai colleghi e una migliore organizzazione del tempo di lavoro (riunioni, lezioni ecc.). Dopo la sbornia digitale qualcuno ha scoperto un mondo

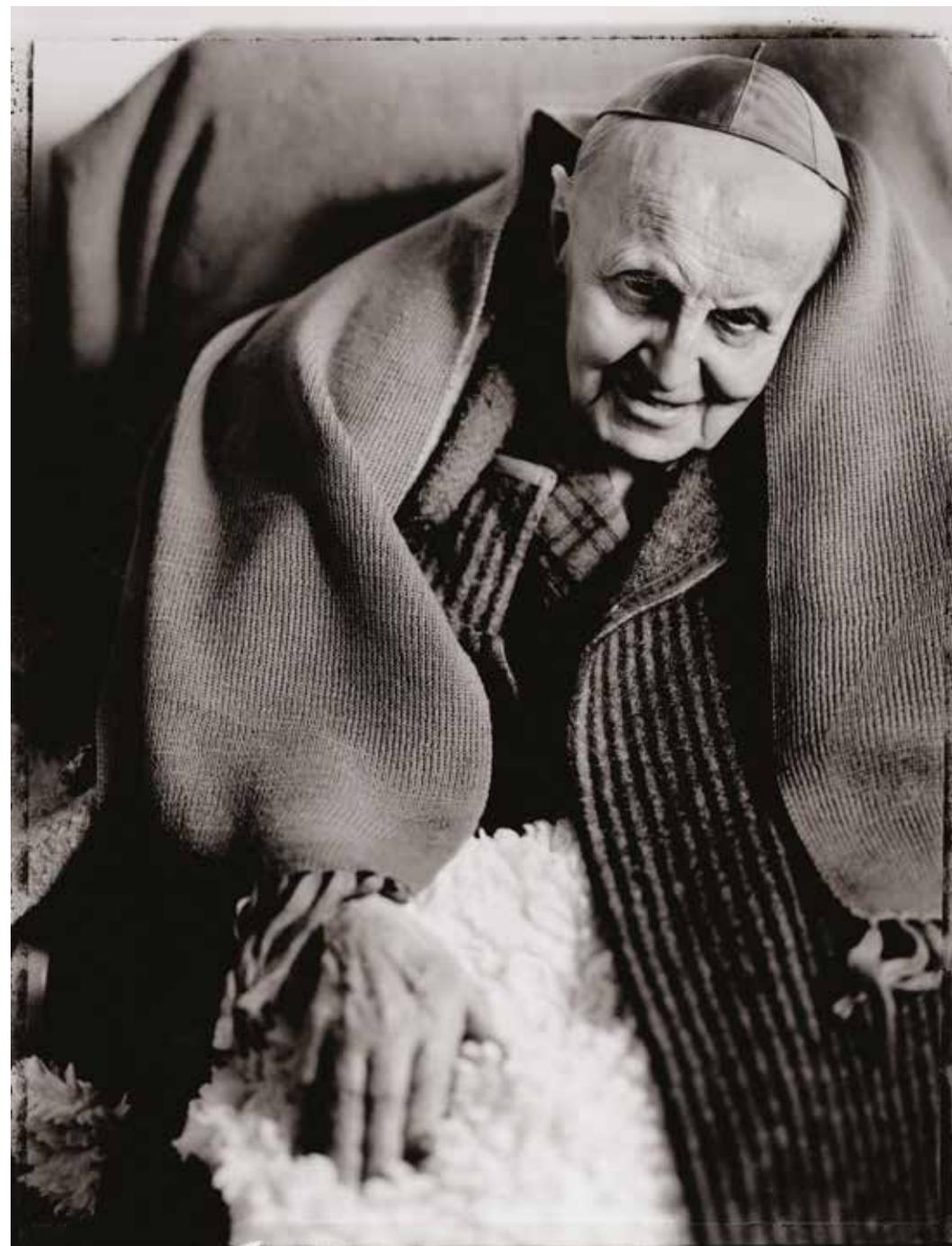
*In educazione la trasformazione
è l'attività principale
e assumersi la responsabilità
dei cambiamenti è uno dei compiti
importanti di ogni insegnante.*

che temeva, qualcuno teme ora che quel mondo sia l'unico possibile e brama un ritorno al passato (Bauman la chiamerebbe *Retrotopia*), nel quale la vera scuola era parola e ascolto, senza mediazioni tecnologiche.

Una scuola senza mediazioni tecnologiche non c'è mai stata: lavagne, libri, banchi, spazi, organizzazione del tempo, distanze, compiti. Tutto è organizzato per trasudare insegnamento, sperando di provocare apprendimento in ogni caso con l'esplicita intenzione di far pensare "questa è la scuola: tu impari, io insegno".

Alla fine, che cosa ha lasciato la pandemia agli insegnanti? La possibilità di formarci anche da casa, in versione multipla (partecipando a più eventi contemporaneamente) e aumentata, ma anche un grande senso di inadeguatezza, soprattutto ora che la didattica non è più solo a distanza, ma non è neanche quella Didattica digitale integrata, auspicata nel Pnsd e normalizzata da apposite Linee guida nel 2020, da personalizzare e integrare nei propri regolamenti di istituto. Che cosa ci lasceremo alle spalle dopo la pandemia ancora non è chiaro. Spero solo che ci sia un meme adatto per raccontarlo e il desiderio di parlarne ancora. ◇

Paolo Dezza, dalla serie *I Cardinali*, negativo polaroid 55, 1998



Quando abbiamo smesso di divertirci (e di capire il mondo)

Testo Mafe de Baggis

La fine delle certezze

In uno dei libri della trilogia in cinque parti (sic) *Guida galattica per autostoppisti*, i delfini arrivano sulla terra e cercano di avvisarci di un pericolo imminente (ricorda qualcosa?). Noi terrestri li guardiamo, diciamo “che carini” e diamo loro del cibo. Tanto cibo. Il libro si chiama *Addio e grazie per tutto il pesce*, perché, stanchi della nostra incapacità di ascoltare, i delfini vanno via e il nostro pianeta viene fatto saltare in aria per fare posto a un’autostrada iperspaziale. Forse.

L’autore della trilogia è Douglas Adams, un uomo del secolo scorso che sembrava guardare il mondo dal futuro: a lui dobbiamo anche la risposta definitiva alla domanda sull’universo e tutto quanto: è chiara, netta, precisa, indiscutibile, ma non serve a nulla. Non a caso è un numero: 42. È un po’ quello che è successo a un gruppo di giovani fisici nel primo novecento, in una situazione già scossa dalla relatività generale ma in cui ci si sentiva vicini, vicinissimi, a una teoria del tutto: la risposta alla domanda c’è, ma non è quella che vorresti. Per quanto sconcertanti le risposte di Bohr, Heisenberg, Pauli, Dirac e poi Schrödinger, non sono per niente inutili, perché il mondo in cui viviamo deriva dall’applicazione concreta di quelle scoperte. Ma niente teoria del tutto, niente solidità, niente certezze. Non solo tutto è relativo, ma niente esiste di per sé, solo

All’inizio del secolo scorso abbiamo smesso di capire il mondo. Oppure abbiamo continuato a cercare di capirlo come facevamo prima, quando la vera conquista è che non serve avere certezze.

in relazione a qualcos’altro, materia compresa. Come sintetizza Rovelli, che in *Helgoland* racconta la storia di queste scoperte: “Il mondo che conosciamo, che ci riguarda, ci interessa, ciò che chiamiamo ‘realtà’, è la vasta rete di entità in interazione, che si manifestano l’una all’altra interagendo, e della quale facciamo parte”.

C’era di che impazzire e infatti nessuno di loro l’ha presa benissimo. Lo sintetizza bene Labatut in un libro di cui parafraso il titolo: all’inizio del secolo scorso abbiamo smesso di capire il mondo. Oppure abbiamo deciso di insistere nel cercare di capirlo come facevamo prima, quando l’unica vera conquista è che non serve avere certezze per capire, imparare, migliorare, scoprire, applicare, lavorare, decidere. Sempre Rovelli scrive: “La teoria dei quanti, tanto nella versione di Heisenberg che nella versione di Schrödinger, predice probabilità, non certezze”.

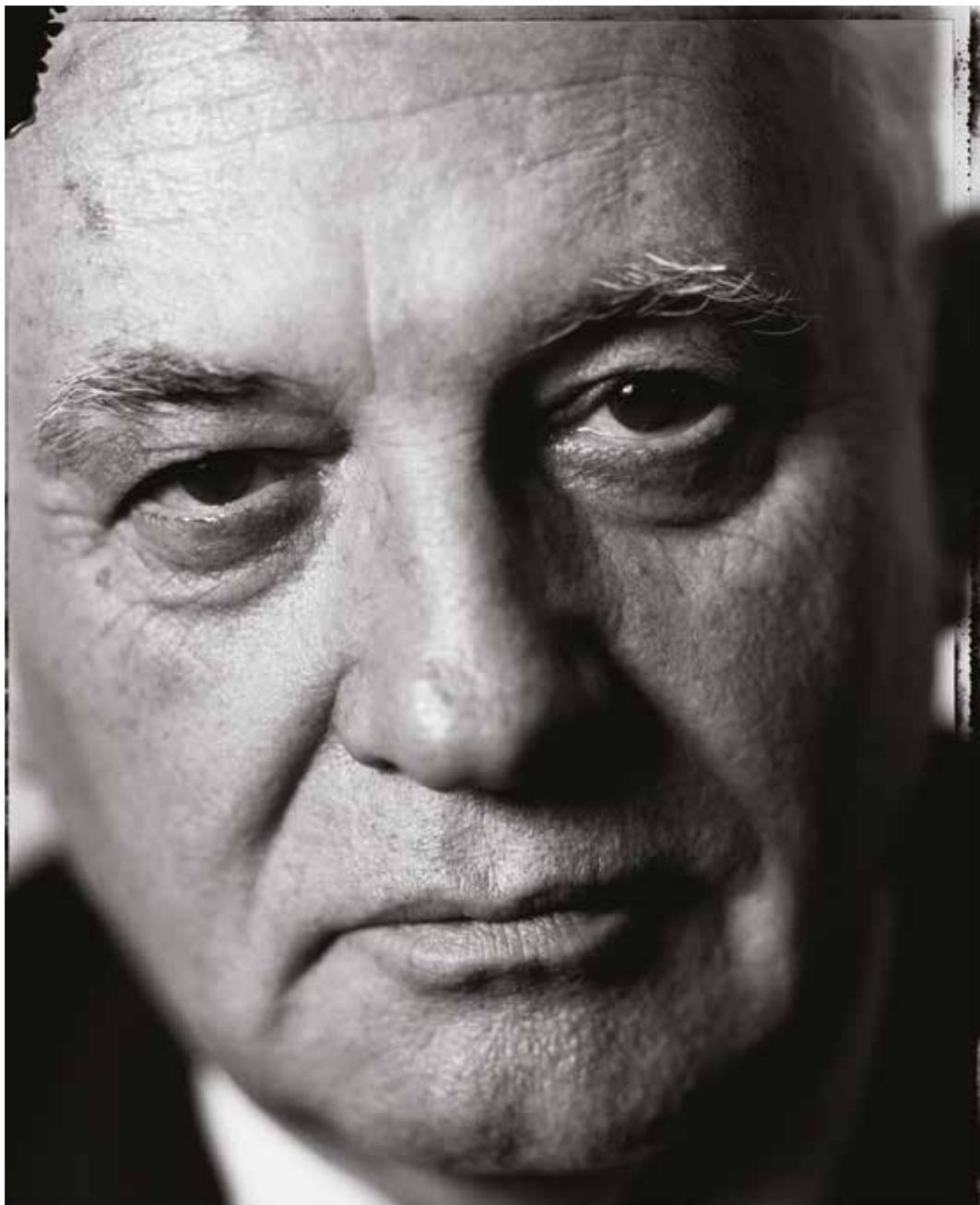
Il mondo un secolo dopo

Avanti veloce, un secolo dopo: cos’abbiamo imparato dalla lezione della fisica quantistica? A giudicare dalla nostra reazione al Covid19 e alla DAD, niente. Per essere chiari non parlo di imparare dalle scoperte in sé, che hanno senso solo nei e per i sistemi microscopici, ma del modo in cui reagiamo all’incertezza e alla sorpresa di capire

qualcosa che non ci piace, che non era quello che ci aspettavamo.

Che sia primaria, secondaria, università o formazione per adulti noi chiediamo alla scuola ancora la stessa cosa: che ci dica cosa è giusto e cosa è sbagliato, cosa fare e come e quando e in che ordine e misura. Chiediamo una cosa sacrosanta e cioè di eliminare le differenze, di mettere tutti nella stessa situazione, partendo da realtà diverse, sia sociali sia personali. Sacrosanto e impossibile, o meglio, come ci insegna la storia delle scoperte della fisica: la domanda è giusta, è la nostra idea di quale dovrebbe essere la risposta a essere sbagliata. La soluzione alle ineguaglianze non è insegnare a tutti le stesse cose, è insegnare a tutti a pensare con la propria testa per affrontare la propria vita. Anche partendo da basi simili, ovviamente: che siano le capitali dei Paesi, le regole della propria lingua o, nel mio campo, la differenza tra mass media e social media. Se però non insegniamo a pensare ci ritroviamo con un’umanità incapace di imparare la capitale dell’Ucraina, che quando andavo a scuola non esisteva, o il cambiamento della lingua, che ci insegnano invece come un monolite (e invece, come scrive Vera Gheno in *Potere alle parole*, “la norma alla fine corrisponde a ciò che viene percepito come giusto in uno specifico momento storico e sociale. Non a caso, Luca Serianni la paragona al comune senso del

Michail Gorbačëv, dalla serie *Ritratti*, negativo polaroid 55, 2000



Se lotti abbastanza a lungo scopri che allearti e collaborare è più intelligente di distruggere.

puodre, che muta al variare di molti fattori”). Venendo al mio campo, la digitalizzazione della società e della comunicazione, siamo circondati da adulti incapaci di comprendere che la differenza tra massa e rete o tra antico e moderno non la fa il mezzo usato, ma la modalità con cui si avvicinano persone, gruppi e strumenti. Pensiamo alla DAD, che può essere arcaica anche se si usa un computer quantistico, o a una lezione in aula, che può essere contemporanea anche se ci si traveste da umani preistorici – o forse proprio per questo.

In ambito scolastico la più grande dimostrazione che, cognitivamente, siamo rimasti al mondo prima della relatività e dei quanti è il programma e, come scrive Roberto Maragliano, il suo fantasma. Si chiede Maragliano: “Se io volessi ‘fare’ Nietzsche il primo anno di insegnamento della filosofia, e, per dire, poco o nient’altro, mi sentirei libero in questa scelta?”. E la risposta, oltre che sì o no, è: “Dovrei lavorare molto ma molto attivamente per far capire qualcosa ai miei ragazzi e alle mie ragazze, avendo deciso preliminarmente cosa sia questo qualcosa. Quindi dovrei impegnarmi e impegnarli in una didattica di tipo attivo, facendoli leggere e discutere, con tutto ciò che questo comporta in termini di tempo e pazienza, più che facendoli studiare ‘da... a...’ del libro di testo, ma anche proponendo delle modalità di verifica, necessariamente origina-

li, di queste attività (vuoi vedere che in tutto ciò la rete, non quella banalmente usata per DAD e DDI, ma quella aperta, repertorio infinito di possibilità, quella lì, insomma, potrebbe aiutarmi?)”. I programmi scolastici non sono più obbligatori, ma ci restano tutti o quasi aggrappati, docenti, studenti, famiglie e mass media. Succede anche nella formazione per adulti, quando qualcuno chiede conto del perché si affrontano le audience prima degli obiettivi o gli obiettivi prima dei piani editoriali: per ovviare al bisogno di progredire in sequenza mi sono scelta come simbolo l’infinito, anzi, il nastro di Möbius, e ben prima di Zuckerberg – che l’ha scelto non a caso, ovviamente. Un secolo dopo avremmo dovuto accettare che la sequenza e l’illusione di completezza sono una droga molto più dei like, eppure siamo ancora lì, a studiare partendo da un inizio verso una fine, invece di esplorare quella ragnatela di associazioni che è il sapere.

Riprendendo il lavoro sulle metafore non evidenti di George Lakoff è interessante scoprire quanto il nostro pensiero è dominato dalle metafore verticali e di completamento, anche andando oltre quelle religiose, per cui si ascende in cielo come premio e si precipita negli inferi come punizione. Usiamo espressioni come ascensore sociale, per esprimere la possibilità di migliorare

La DAD può essere arcaica anche se si usa un computer quantistico, e una lezione in aula può essere contemporanea anche se ci si traveste da umani preistorici.

la nostra posizione rispetto a quella dei genitori, o soffitto di cristallo, che è quello che impedisce alle donne di arrivare dove è il potere maschile, in vista ma irraggiungibile. L'andamento verticale è evidente nelle *to-do list*, nelle agende, nei programmi, che uniscono alla sequenza il completamento, la spunta, il piacere del finire un compito che invece dovrebbe esaltarci proprio perché infinito, perché per capire il mondo dobbiamo continuare a studiarlo, non dirci ormai saputi, conclusi. Torno a Labatut, che scrive: "L'indeterminazione di Heisenberg mandava in frantumi la speranza di coloro che avevano creduto nell'universo a orologeria promesso dalla fisica di Newton". Internet ha mandato in frantumi la speranza di coloro che avevano creduto di poter padroneggiare il sapere (e meno male).

L'importanza della relazione

Come docente amo molto le domande aperte e ho imparato che per molte persone è difficile farle. È come se ci fosse una correlazione tra intelligenza e timidezza, per cui spesso arrivano solo domande di verifica di quanto ascoltato – utilissime per tutti – e domande che chiedono quanto appena detto – comunque utili, perché è sempre importante per un docente ricordare che l'atten-

zione è altalenante e che se qualcuno non capisce è quasi sempre colpa tua. Le domande intelligenti, quelle che ti mettono in difficoltà ma senza malafede, raramente arrivano ad alta voce durante un incontro, che sia in aula o in DAD. Per questo ho imparato a lasciare aperti più canali, meglio ancora se scritti, e a dare soddisfazione a chi li usa.

In uno dei miei ultimi corsi per Treccani Futura, per esempio, mi è arrivata una domanda che mi ha infastidito, perché chiedeva che speranze ci sono per chi non ha un talento particolare in un corso che aveva "talento" nel nome. È normale reagire così, ma è utile poi prendere le distanze da questa prima reazione e ripensarci con calma. Aver ricevuto questa domanda il giorno prima della lezione e in una situazione non conflittuale – una mail educata – mi ha permesso di arricchire il mio pensiero e non solo di rispondere – spero – alla domanda ma anche di completare un ragionamento che a me sta molto a cuore, cioè la remunerazione del lavoro intellettuale oggi. Ho capito cioè che chi non ha un vero talento, come possono essere la scrittura, l'illustrazione, la comicità, il canto, può comunque ritagliarsi uno spazio e una remunerazione lavorando sulla ricerca, cioè non accontentandosi di quello che sappiamo o crediamo di sa-

Noi chiediamo alla scuola ancora la stessa cosa: che ci dica cosa è giusto e cosa è sbagliato, cosa fare e come e quando e in che ordine e misura.

pere, ma andando oltre, interrogandosi, sperimentando.

Lo dico con le parole di Rovelli ne *L'ordine del tempo*: "Niente vale sempre e ovunque. Prima o poi, incontriamo sempre qualcosa di totalmente nuovo." È anche la lezione del film *Matrix Resurrections*: se lotti abbastanza a lungo scopri che allearti e collaborare è più intelligente di distruggere. Si impara e si cresce insieme, curando la relazione e ascoltando chiunque abbia qualcosa da dirti. Imparando da tutti, anche da chi non ci piace, anche dagli studenti, anzi: soprattutto. Come dice la psicoterapeuta e insegnante di mindfulness Nicoletta Cinotti, "i miei maestri di pratica siete voi".

La risposta giusta

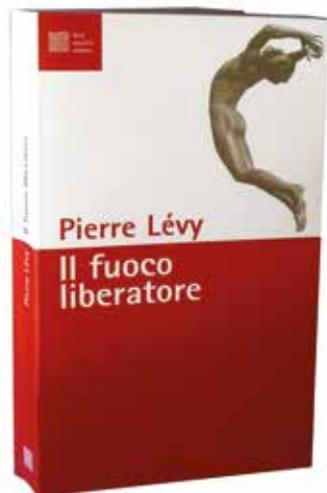
E qual è, quindi, la risposta giusta? È insegnare/imparare, a qualunque età, che non sapere tutto può essere la situazione migliore. Che a volte lasciar spazio al piacere e all'inutile porta a intuizioni e a un vero apprendimento molto più del duro lavoro. Che possiamo imparare anche da qualcuno o qualcosa che non è stato ancora del tutto codificato dalle istituzioni, magari rivolgendoci a noi stessi la domanda che si fa l'architetto e ricercatore Alessandro Melis, spiegando

perché preferisce definirsi un educatore: "Che cosa può insegnare un docente se ciò su cui si sono basate le sue azioni negli ultimi ottanta anni si basa su ipotesi non soddisfacenti per le risposte alla crisi globale ambientale?".

Dovremmo insegnare a mettere tutto in discussione e che cambiare idea in base a quanto si è appreso non è contraddirsi, è avanzare. Che osservare, sperimentare senza correre rischi e imparare dagli errori è la strada più intelligente, la strada del metodo scientifico. Tutte esperienze fatte durante la pandemia, ma che sembrano non aver insegnato molto: continuiamo a chiedere di sapere precisamente come stanno le cose prima di poter fare un passo. Prima di fidarci, di affidarci, di fare una scelta diversa.

Sarà per questo che siamo fermi?

Il modello perché non si basa sulla proprietà, ma solo sulla prestazione, o sull'uso. Di conseguenza sottende una dinamica relazionale e tende a eliminare progressivamente il passaggio di proprietà, che è proprio alla base dell'insostenibilità del modello industriale corrente. Poiché la produzione digitale si fonda su smaterializzazione e smonetizzazione, con essa tutto diventa più distributivo e democratico, dunque: più umano. ◇



All'età di dieci anni andavo a scuola con la chiave di casa, perché tornavo prima dei miei genitori, che a volte lavoravano fino a tardi. Una sera d'inverno, arrivato davanti alla porta di casa, cercai la chiave senza trovarla. La casa era isolata. Scendeva la notte. Non avevo la chiave. Aspettai davanti alla porta. Un'ora, due ore, tre ore. I miei genitori non tornavano. Iniziai a pensare che non sarebbero mai più tornati. Mi misi a piangere. Mi sentivo molto solo, abbandonato, esiliato, sventurato. Alla fine arrivarono i miei genitori. "Perché piangi? mi chiesero; siccome abbiamo visto che avevi dimenticato la chiave, abbiamo lasciato apposta la porta aperta". Spinsi la porta. Era aperta. Non mi era nemmeno passato per la testa di provare ad aprirla senza la chiave. Volevo raccontarti questa storia prima di cominciare, per dirti che so che tu non hai la chiave. Nessuno ha la chiave. Nessuno l'ha mai avuta. La chiave non serve. La porta è aperta. Entra in casa tua.

— Pierre Lévy

Verso un cambio di paradigma nell'intelligenza artificiale

Testo **Pierre Lévy**

Traduzione a cura di **Donata Feroldi**

All'Intelligenza Artificiale attuale manca la capacità di sintetizzare, connettere e trasmettere le conoscenze che gli algoritmi sono capaci di elaborare. Ovvero, manca una lingua univoca che le macchine possano parlare e gli umani comprendere. Inventarla significherà mettere finalmente l'IA al servizio dell'intelligenza collettiva.

Le ricerche attuali sull'Intelligenza Artificiale mirano all'aumento delle capacità cognitive umane più che alla loro riproduzione meccanica.

A PARTIRE DAGLI ANNI CINQUANTA, il termine Intelligenza Artificiale designa la branca dell'informatica che si occupa di modellizzare e simulare l'intelligenza umana nel suo complesso, più che di risolvere tale o tal altro problema specifico. La modellizzazione informatica dell'intelligenza umana è un obiettivo scientifico legittimo, che ha avuto e continuerà ad avere notevoli ricadute teoriche e pratiche. Tuttavia, scottati dalle previsioni entusiastiche – ma smentite dai fatti – degli inizi della disciplina, la maggior parte dei ricercatori del settore non crede che verranno costruite tanto presto macchine intelligenti autonome.

Molte delle ricerche in quest'ambito – come pure la maggior parte delle applicazioni pratiche – mirano del resto all'aumento delle capacità cognitive umane più che alla loro riproduzione meccanica. In contrasto con il programma di ricerca orientato alla costruzione di un'Intelligenza Artificiale generale autonoma, nel mio libro *La Sphère Sémantique [La sfera semantica]* ho difeso l'idea di un'Intelligenza Artificiale al servizio dell'intelligenza collettiva e dello sviluppo umano. Proseguo qui su questa linea di pensiero.

Da un punto di vista tecnico, l'IA si suddivide in due grandi branche: simbolica e statistica. Un algoritmo di IA statistica “impara” a partire dai dati che gli vengono forniti. Simula pertanto (imperfettamente, come vedremo più avanti) la dimensione induttiva del ragionamento umano. Al contrario, l'IA simbolica non impara a partire dai dati, ma dipende dalla formalizzazione logica della conoscenza di un determinato campo da parte degli ingegneri. Paragonata all'IA statistica, richiede dunque in linea di principio una maggiore quantità di lavoro intellettuale umano. Un algoritmo di IA simbolica applica ai dati le regole che gli sono state impartite. Quindi simula preferibilmente la dimensione deduttiva del ragionamento umano. Passerò in rivista queste due grandi branche dell'IA, sforzandomi in particolare di sottolinearne i limiti.

La branca statistica dell'IA “addestra” gli algoritmi a partire da enormi masse di dati per metterli in condizione di riconoscere forme visive, sonore, linguistiche o di altro tipo. È quel che viene chiamato apprendimento automatico o *machine learning*. Quando si parla di IA, in genere lo si fa per designare questo tipo di tecnica. Come si è detto, l'IA statistica, se la si paragona

Né l'IA statistica, né l'IA simbolica possiedono le proprietà di ricombinazione fluida che abbiamo il diritto di aspettarci da un'Intelligenza Artificiale al servizio dell'intelligenza collettiva.

all'IA simbolica, economizza il lavoro umano. Basta fornire a un algoritmo di apprendimento automatico un insieme di dati di addestramento perché un programma di riconoscimento delle forme si scriva da solo. Se per esempio si forniscono a una IA statistica milioni di immagini di anatre accompagnate da etichette che indicano che l'immagine rappresenta un'anatra, essa impara a riconoscere un'anatra e, alla fine dell'addestramento, sarà in grado di incollare da sola l'etichetta “anatra” a un'immagine non categorizzata di questo volatile. Nessuno ha spiegato alla macchina come riconoscere un'anatra, ci si è limitati a fornirle degli esempi.

La traduzione automatica risponde allo stesso principio: si forniscono a una IA statistica milioni di testi in una lingua A accompagnati dalla loro traduzione in una lingua B. Addestrato su questi esempi, il sistema impara a tradurre un testo dalla lingua A alla lingua B. È così che funzionano gli algoritmi di traduzione automatica come DeepL o Google Translate. Insomma, l'IA statistica stabilisce una corrispondenza (*mapping*) tra un insieme di dati e un insieme di etichette (nel caso di riconoscimento di forme) o tra due insiemi di dati (nel caso della traduzione). Eccelle quindi

nei compiti di categorizzazione, riconoscimento di forme e accoppiamento reciproco tra dati percettivi e dati motori.

L'IA statistica si presenta a prima vista come una forma di ragionamento induttivo, vale a dire come la capacità di inferire regole generali a partire da una molteplicità di dati particolari. Tuttavia, gli attuali sistemi di apprendimento automatico non sono in grado di generalizzare al di là dei limiti dei dati di addestramento che in partenza sono stati forniti. Noi esseri umani non solo siamo capaci di generalizzare a partire da alcuni esempi, mentre sono necessari milioni di casi per addestrare le macchine, ma possiamo astrarre e concettualizzare ciò che abbiamo appreso, mentre l'apprendimento automatico non è in grado di estrapolare e tanto meno di concettualizzare. Esso rimane a un livello di apprendimento puramente riflesso, strettamente circoscritto all'ambito di esempi che l'hanno alimentato. Priva com'è di concetti, l'IA statistica difficilmente è in grado di accumulare conoscenze.

La branca simbolica dell'IA corrisponde a ciò che negli ultimi sessant'anni è stato chiamato di volta in volta: reti semantiche, sistemi a base di

L'IA del futuro dovrà supportare una memoria pubblica collaborativa che sarebbe particolarmente utile negli ambiti della ricerca scientifica, dell'istruzione e della salute.

regole, basi di conoscenze, sistemi esperti, Web semantico e, più di recente, grafi di conoscenza. Dalle sue origini negli anni quaranta-cinquanta, buona parte dell'informatica appartiene di fatto all'IA simbolica. L'IA simbolica codifica la conoscenza umana in maniera esplicita sotto forma di reti di relazioni tra categorie e di regole logiche che danno luogo al ragionamento automatico. I suoi risultati si spiegano più facilmente di quelli dell'IA statistica.

Sfortunatamente, nell'IA simbolica ritroviamo le stesse difficoltà di integrazione e accumulo di conoscenze dell'IA statistica. Malgrado la ristrettezza dei suoi modelli, l'IA simbolica è messa un po' meglio dell'IA statistica in fatto di accumulo e scambio. Un numero crescente di imprese, a partire dalle grandi società del Web, organizzano le loro banche dati per mezzo di grafi di conoscenza costantemente migliorati e arricchiti. Tuttavia, ognuno di questi grafi di conoscenza è organizzato in base agli scopi – sempre particolari – dei suoi autori, e non è facilmente riutilizzabile per altri scopi. Né l'IA statistica, né l'IA simbolica possiedono le proprietà di ricombinazione fluida che abbiamo il diritto di aspettarci da un'Intelligenza Artificiale al servizio dell'intelligenza collettiva.

È arrivato il momento di fare un passo indietro. Le due branche dell'IA – statistica e

simbolica – esistono dalla metà del XX secolo e corrispondono a due stili cognitivi entrambi presenti nell'uomo. Da una parte, abbiamo il riconoscimento di forme (*pattern recognition*) che corrisponde a moduli sensomotori riflessi, siano essi appresi o di origine genetica. D'altro canto, abbiamo una conoscenza concettuale esplicita e meditata, spesso organizzata in modelli causali e che può diventare oggetto di ragionamento. Siccome questi due stili cognitivi nella conoscenza umana lavorano insieme, non esiste alcuna ragione teorica per non tentare di farli cooperare anche all'interno dei sistemi di Intelligenza Artificiale. I benefici sono evidenti: nello specifico, ciascuno dei due sistemi può rimediare ai problemi incontrati dall'altro. In una IA mista, la parte simbolica supera le difficoltà di concettualizzazione, generalizzazione, modellizzazione causale e trasparenza della parte statistica. Simmetricamente, la parte statistica fornisce le capacità di riconoscimento di forme e di apprendimento a partire da esempi che mancano all'IA simbolica. Sia importanti ricercatori nell'ambito dell'Intelligenza Artificiale sia numerosi osservatori esperti della disciplina spingono nella direzione di una IA ibrida. Pare dunque si sia trovata una soluzione al problema del blocco dell'IA: basterebbe accoppiare in maniera intelligente la branca simbo-

Non si faranno progressi notevoli nell'Intelligenza Artificiale senza allo stesso tempo mirare a un'intelligenza collettiva in grado di riflettere e coordinarsi nella memoria mondiale.

lica a quella statistica anziché tenerle separate come due programmi di ricerca in concorrenza tra loro. Ma prima di dichiarare risolta la faccenda, riflettiamo ancora un momento sui dati del problema.

Senza linguaggio, non avremmo accesso né all'interrogazione, né al dialogo, né al racconto. La lingua è simultaneamente un *medium* dell'intelligenza personale – è difficile pensare senza dialogo interiore – e dell'intelligenza collettiva. La maggior parte delle conoscenze sono state accumulate e trasmesse dalla società in forma linguistica. L'automazione della semantica linguistica potrebbe aprire nuovi orizzonti di comunicazione e ragionamento all'Intelligenza Artificiale. Per affrontare la semantica linguistica, l'IA avrebbe bisogno di una lingua standardizzata e univoca, di un codice esplicitamente concepito per l'uso delle macchine, ma che gli esseri umani possano facilmente comprendere e manipolare. Questa lingua permetterebbe finalmente ai modelli di connettersi e alle conoscenze di accumularsi. Insomma, il principale ostacolo allo sviluppo dell'IA è l'assenza di un linguaggio comune calcolabile. È esattamente il problema risolto dall'IEML (*Information Economy MetaLanguage*), che ha la capacità di esprimere il senso, come le lingue naturali, ma la cui semantica è calcolabile e non

ambigua come accade con un linguaggio matematico. L'utilizzo dell'IEML renderà l'IA meno onerosa in termini di sforzi umani, più adatta a elaborare il senso e la causalità e, soprattutto, capace di accumulare e scambiare conoscenze. Dovrebbe in tal modo supportare una memoria pubblica collaborativa che sarebbe particolarmente utile negli ambiti della ricerca scientifica, dell'istruzione e della salute.

L'Intelligenza Artificiale non potrà aumentare durevolmente le capacità cognitive umane se non a condizione di essere interoperabile, cumulabile, integrabile, scambiabile e distribuita. Vale a dire che non si faranno progressi notevoli nell'Intelligenza Artificiale senza allo stesso tempo mirare a un'intelligenza collettiva in grado di riflettere e coordinarsi nella memoria mondiale. L'adozione di una lingua calcolabile che funzioni come un sistema universale di coordinate semantiche – una lingua facile da leggere e da scrivere che permetta sia di dire qualsiasi cosa sia di distinguere le sfumature – aprirebbe nuovi orizzonti all'intelligenza collettiva umana, compresa la possibilità di un'interazione immersiva multimediale nel mondo delle idee. Propongo di sviluppare una IA che aiuti gli esseri umani ad assumere il controllo intellettuale dei dati per estrarne un senso condiviso in maniera durevole. ♦

“Poniamo esplicitamente, apertamente e pubblicamente l’apprendimento reciproco come mediazione dei rapporti tra gli esseri umani”, ha scritto Pierre Lévy.

Apprendimento tra senso e significato: memoria e speranza

Testo Giuseppe Varchetta

Per rispondere al progressivo disinvestimento nella realizzazione delle persone, innescato dalle crisi economiche, politiche, sanitarie, occorre recuperare il potenziale della formazione intesa come riconoscimento reciproco che genera un risveglio.

RICORDO, INSIEME A MOLTI, lo scambio di sguardi quando, composto l’intero gruppo dei partecipanti, si avviava il giro delle autopresentazioni dentro il luogo della formazione, l’aula assorta. Le aule sono spazi cavi e negli spazi cavi nasce la vita. Le aule sono luoghi per l’apprendimento, un nascere nuovamente; a tratti, in alcune circostanze, interrompendo un lungo sonno: “Il risveglio come processo graduale che si fa strada nella vita del singolo come in quella delle generazioni. Il sonno come loro stadio primario” (Walter Benjamin, *Parigi capitale del XIX secolo*). Cosa innestava in quegli istanti, in quelle circostanze, il lasciare il sonno e sfidarsi nel risveglio e iniziare un percorso verso il cogliere, pezzo per pezzo, la propria autorganizzazione? Ancora Benjamin osservava che “c’è un sapere non – ancora – cosciente di ciò che è stato, la cui estrazione alla superficie ha la struttura del risveglio”.

L’innesto del risveglio era agito dallo sguardo reciproco, tra chi era chiamato a insegnare, a formare, e i partecipanti invitati ad apprendere. Gli sguardi scorrevano in una reciprocità asimmetrica nella possibilità, lì intorno a un tavolo colmo di carte, di ricreare un nuovo luogo altro, nostro, un

contenitore dei sensi soggettivi e di un desiderato, auspicabile significato. Quel “luogo nostro” era approdo e insieme ripartenza generati da un reciproco riconoscimento, innestato dagli sguardi, relativo ad abitare, pur con ruoli diversi, asimmetrici, un medesimo luogo, una organizzazione nella quale, “all’interno di una concezione non deterministica del rapporto tra economia e società” (Fulvio Carmagnola, *Formazione: per quale valore?*, in *Oltre l’aula*, a cura di Daniele Boldizoni e Raoul C. Nacamulli), era possibile per le pratiche di gestione e sviluppo dei collaboratori cercare e trovare spazi di conseguimento solidale degli obiettivi diversi dell’azienda e di significato soggettivo e di autosviluppo dei collaboratori. E tutto questo, pur dentro un continuo *organizing* del processo di insegnamento/apprendimento, dipendeva da e alimentava un fraterno guardare reciproco, capace e sufficiente per avviare un processo di riconoscimento.

Quel riconoscersi reciproco nelle aule, tra i formatori e i partecipanti, era occasione di “riflessione retroattiva” – come osserva Karl E. Weick in *Senso e significato nell’organizzazione* – nonché di pensiero critico, di rimodellazione

Le aule sono luoghi per l'apprendimento,
un nascere nuovamente; in alcune circostanze,
interrompendo un lungo sonno.

La relazione interpersonale nutrita
dal riconoscimento è radicata nella nostra capacità
di andare incontro all'altro, di comprenderne
le diverse espressioni esistenziali.

della somma di esperienze di riconoscimento alimentate, sperimentate nella quotidianità aziendale e rivissute lì nei luoghi cavi delle aule della formazione. “Il riconoscimento non è una rivendicazione marginale di chi lavora. Al contrario appare decisivo nella dinamica della mobilitazione soggettiva dell'intelligenza e della personalità di lavoro” (Christophe Dejours, *L'ingranaggio siamo noi*). Il riconoscimento è l'atto generativo della nostra relazione con gli altri. La relazione interpersonale nutrita dal riconoscimento non è una relazione con una essenza conoscitiva. È invece radicata nella nostra capacità, nella nostra volontà di andare incontro all'altro, di comprenderne le diverse espressioni esistenziali (Axel Honneth, *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento*). Essenziale è la convinzione che il riconoscimento sia il transito in sé ineliminabile per fondare una identità, e che l'autore del riconoscimento si senta consapevole dell'essenzialità del suo gesto, al di fuori dei territori dell'elusione e dell'indifferenza. L'identità non può essere considerata come data e connessa in sé al soggetto, ma piuttosto come un'emergenza generata dalla funzione identificante del riconoscere. Tutto questo e altro accadeva nelle aule della formazione.

L'ultimo decennio del secolo scorso ha visto un progressivo accentuarsi, nell'ambito della crescente globalizzazione, delle tendenze dell'azienda a processi di valorizzazione pervasiva, con una utilizzazione intensiva delle capacità dei collaboratori tutti, una sorta di grande accelerazione, all'interno della quale si colloca un immaginario collettivo del collaboratore “senza attrito”, descritto dalla sociologia della “società liquida” proposta da Bauman.

Il primo ventennio del nuovo millennio segna il confronto con un crescendo di “inattesi imprevisti” (Chiara Giaccardi, Mauro Magatti, *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*), shock esplosivi, con il progressivo transito da una “società del rischio” a una “società del pericolo”. Il settembre 2001 con l'attentato delle Due Torri ha posto il mondo tutto di fronte a un terrorismo endemico, in continua mutazione; la crisi finanziaria del 2008 ha caratterizzato la quotidianità con una decrescente possibilità di controllo istituzionale delle variabili economico-finanziarie; la pandemia da Covid ha rivelato all'umanità le sue note ontologiche di fragilità. La cultura del “pericolo”, a differenza di quella del “rischio”, obbliga a una interrogazione incessante, diretta a porre la domanda di come si possa sopportare

l'insopportabile, in altre parole vivere e impegnarsi con intenzionalità nelle prove quotidiane pur di fronte alla finitudine come ultima certezza. La società del pericolo rende il tema della finitudine, con le ansie connesse alla possibilità di improvvise perdite del lavoro, al tema della salute di fronte al persistere del tempo pandemico, un confronto non solo fantasmatico, quotidiano. In estrema sintesi si può affermare che si sia stati tutti esposti – e in questa collettività trova collocazione (specificatamente per la tematica dell'apprendimento) la coppia dell'aula, il formatore e il partecipante – a una catastrofe.

La risultanza di tale esposizione, con la sfida a uno sforzo immenso verso una rinnovata Grande Trasformazione, è stata una strisciante collusione, con obiettivi “secondari”, segnati da un disimpegno riformista. Ancora in estrema sintesi, la leadership, nella sua espressione manageriale, ha rinunciato progressivamente a conciliare gli obiettivi economici con quelli della autorealizzazione dei collaboratori e, in questa prospettiva, “il progetto” soppianta ogni modello organizzativo pregresso e assume la prospettiva di “una creatività per la creatività”, con la progressiva perdita di una azione caratterizzata intenzionalmente da macro-obiettivi pensati per la “società

civile” tutta. I partecipanti si sono scoperti dentro una deriva tendente dal plurale al singolare, nella quale il valore economico dei beni scivola verso una soggettivazione, segnata dal concetto qualitativo di “desiderio”, con una chiusura nel “privato”, spesso caratterizzata dalla prospettiva dell'autorealizzazione personale.

Così, giorno dopo giorno, si sono dissolti i presupposti di un reciproco guardarsi riconoscente tra partecipanti e formatori, per cui “c'è stata sicuramente una catastrofe, ma la catastrofe consiste nel fatto che la società dei fratelli o degli amici è passata attraverso una tale prova che questi non possono più guardare in faccia se stessi o gli altri senza una ‘fatica’, forse una diffidenza, che diventano momenti infiniti del pensiero, che non sopprimono l'amicizia, ma le danno il suo colore moderno ... e l'amicizia non è più la stessa” (Gilles Deleuze, Felix Guattari, *Che cos'è la filosofia?*). Dentro il dissolversi di quella intimità si è dissolta anche la, scriva ancora Carmagnola, “civiltà della formazione organizzativa”, dalla “visibilità della catena alla invisibilità della rete”, nella sempre più diffusa accettazione acritica dei modelli formativi come puri strumenti per la realizzazione di scopi corrispondenti a una univoca intenzionalità della catena del valore.

La catastrofe consiste nel fatto che la società dei fratelli o degli amici è passata attraverso una tale prova che questi non possono più guardarsi in faccia senza una “fatica”, forse una diffidenza.

Nel tentare una ipotesi prospettica dei processi di apprendimento, si sentono come necessarie due sottolineature. I confini e le spazialità dell'organizzazione contemporanea sono sempre più incerti e in assoluto non definibili; tali tendenze si accentuano sempre più in relazione a un parallelo espandersi dimensionale delle realtà aziendali attraverso acquisizioni e fusioni; similmente a molteplici altre realtà contemporanee, l'organizzazione oggi è più nota che esplorata. Lungo queste tracce, dal momento che il mondo organizzativo non può mai essere totalmente occupato, è legittimo affermare che esistano spazi possibili di autodeterminazione.

Tali scenari determinano l'ipotesi di una sorta di bricolage organizzativo: l'Organizzazione contemporanea, l'Azienda non è tutta caratterizzata dalle derive sopra descritte. Sussistono ancora realtà organizzative e forze imprenditoriali adulte, tese a conciliare il più possibile la domanda alla prestazione sempre più pressante, con le istanze di senso e di autosviluppo di ogni collaboratore, anche attraverso una valorizzazione delle potenzialità suggerite, strumentate dalla digitalizzazione. Nulla si arresta; si tratta di costruire

ambienti favorevoli per una ripresa – dentro spazi organizzativi attenti, in ascolto e curiosi – della formazione e con essa dell'apprendimento.

Il passaggio profetico di Vico: “Gli uomini prima sentono senza avvertire, dappoi avvertiscono con animo perturbato e commosso, finalmente riflettono con mente pura”, ha trovato verifiche negli ultimi decenni nelle ricerche, nelle pratiche, finalmente prossimali, della biologia del cervello, delle neuroscienze, della psicanalisi. Se i contenuti razionali e sentimentali sono peculiari e distinti nei loro processi di strutturazione, sono, dall'altra, ricorsivamente interattivi. Sistema limbico e neocorteccia, al di là di una concezione ristretta della razionalità, sono interconnessi, consentendo alla nostra specie di modulare intenzionalmente le proprie azioni.

Se tutto questo ha un qualche fondamento – verificato sperimentalmente e dialogicamente nell'incontro dell'oggi tra le scienze della natura e le scienze umane interessate all'apprendimento, al di là delle linee di tendenza diverse da tenere presenti da parte delle strategie formative agite, ancora aperte a un'azione delle scienze umane con il loro tradizionale accento sulla ridondanza

Nulla si arresta; si tratta di costruire ambienti favorevoli per una ripresa – dentro spazi organizzativi attenti, in ascolto e curiosi – della formazione e con essa dell'apprendimento.

e sulla non finalizzazione – si impone un confronto preliminare relativo ai tempi dell'apprendimento umano. Nelle pratiche contemporanee della formazione il tempo dell'apprendimento è stato drasticamente ridotto, caratterizzato per lo più da spezzoni temporalmente brevissimi, intervallati anche da stalli lunghi, con un utilizzo di tecnologie digitali, (in sé provvide e dense di ancora inesplorate potenzialità verso un apprendimento/confronto sfidato da virtuali “realtà gemelle”) quali meccanicistici dispositivi acriticamente succedanei di setting non più presenti (Francesco Varanini, *Le cinque leggi bronzee dell'era digitale*). Tutto questo senza riflessioni preliminari, orientate da una interrogazione sulle ricadute della digitalizzazione, sui processi di apprendimento e sulla necessità di ripensare alle radici la questione del setting formativo.

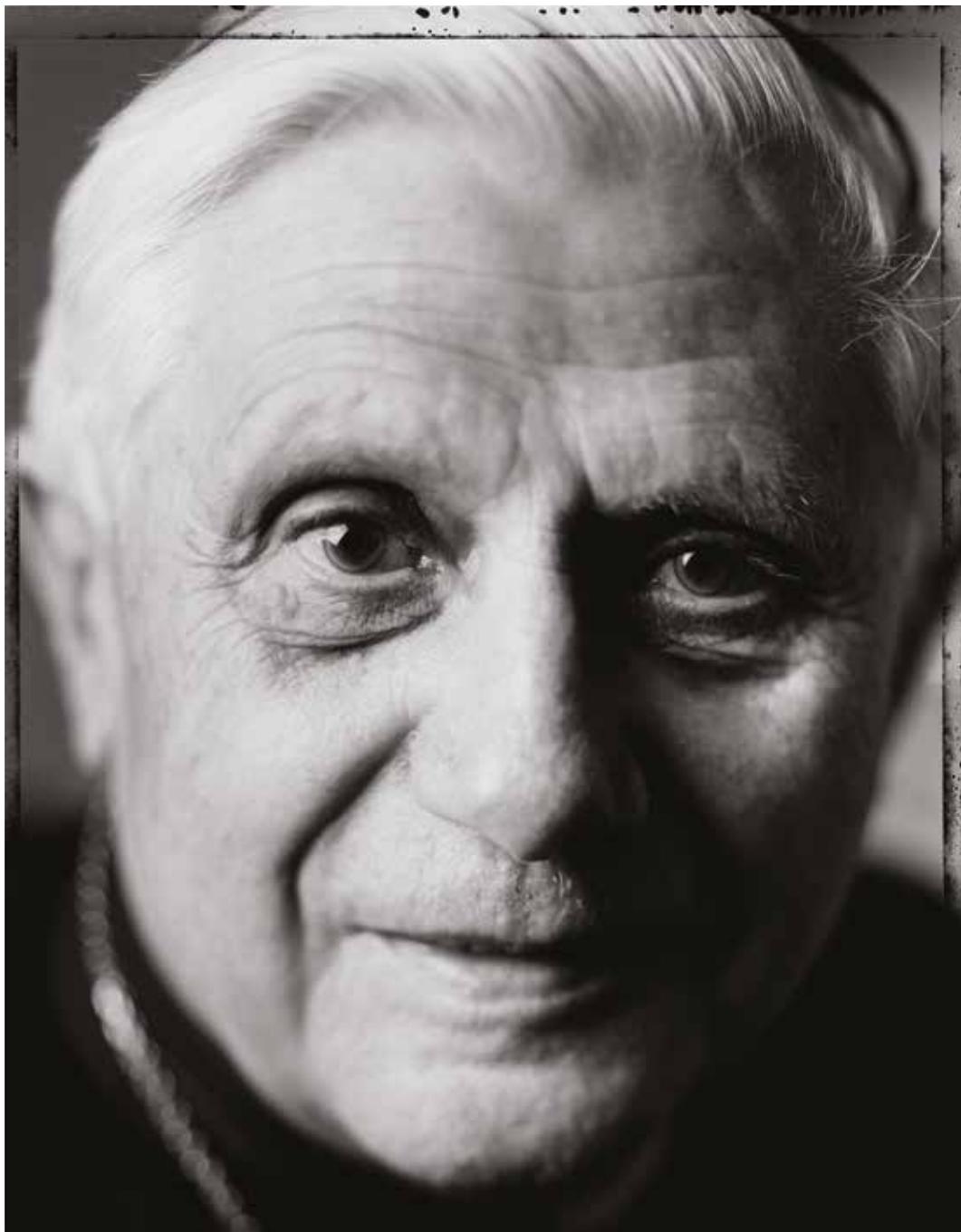
Un'ipotesi alternativa è ricusare la ricerca di una postazione dalla quale poter uncinare il controllo dell'intero iter dell'apprendimento e delle prassi a esso connesse. Tutto questo assume maggior rilevanza in una cultura come la nostra, orientata ormai a trasferire, anche nel campo dell'apprendimento, il credito via via in modo

crescente attribuito ai metodi quantitativi, con l'obiettivo di una generalizzazione della governabilità algoritmica. Esposti a tutto questo è naturale riflettere su quanto possa essere utile, necessario, operare nelle pratiche dell'apprendimento una sospensione: è il gesto filosofico fenomenologico, orientato da un pensiero legato alle nostre vite quotidiane, è il territorio della “epochè”.

Apprendere deve ritornare a significare il varcare una soglia: un'esperienza di vita dove tutto si fa complesso. Non siamo più quelli che siamo stati, pur nella percezione che qualcosa ci sopravvive del nostro passato. Non si perde la nostra origine, ma si è improvvisamente in una posizione più fragile. La salvezza transita da un immergersi amoroso, vibrante, nella relazionalità. Occorre far vibrare la nostra sensibilità. Il desiderio è la presenza di una assenza. Noi viviamo nel desiderio di essere riconosciuti dall'altro. La sfida è creare setting formativi capaci di contenere il nostro desiderare profondamente l'altro: se saremo riconosciuti dall'altro, quella sintesi, tra il nostro e l'altrui apprendimento, diventerà una presenza. ◇

A Giorgio Gargani, in memoria

Joseph Ratzinger, dalla serie *I Cardinali*, negativo polaroid 55, 1999



Edgar Morin

Riformare il pensiero, tra studio e conoscenza

Testi Stefano Rolando

Superati i cento anni di età, Edgar Morin resta meravigliosamente al servizio di un bene limitato ma necessario: la responsabilità personale come radice della libertà collettiva.

EDGAR NAHOUM è uno dei maggiori sociologi e filosofi francesi, con una grande e lunga vita. È nato l'8 luglio 1921, dunque va ora verso i 101 anni. E negli ultimi tempi, nel quadro della crisi pandemica, è probabilmente il più intervistato intellettuale del mondo.

Vedo però alcuni segni interrogativi tra i lettori. Anche i più informati stanno immaginando di essersi persi qualcosa.

All'età di 21 anni un esplosivo giovanotto nato a Parigi, da famiglia ebrea sefardita, già da dieci anni orfano di madre, figlio di un commerciante di Salonico (che si considerava "laico"), amante della lettura, del cinema, del ciclismo e dell'aviazione, legato ai socialisti dal tempo della guerra di Spagna, con l'arrivo dei nazisti a Parigi riparò a Tolosa, si unì alla resistenza in cui si

La sua ricerca non fa a meno della storia; la sua filosofia tiene conto dell'avventura umana; la sua idea della politica non è mai stata disgiunta da un'idea sociale dell'educazione.

guadagnò i gradi militari di tenente, acchiappò in tempo una laurea in giurisprudenza e pensò – anche qui ancora in tempo – a cambiare il suo pericoloso cognome.

Da lì in poi – poco prima di conoscere François Mitterrand – adotta il nome di battaglia di “Morin”, che a guerra finita diventerà il suo effettivo cognome. Nel 1941 aderisce al Partito Comunista, nel '44 non resiste all'idea di essere a Parigi nei giorni della Liberazione, sposa nel '42 Violette Chapellaubeau con cui va, in divisa militare, a Landau, addetto alla Stato Maggiore della prima armata francese che metterà piede in territorio tedesco, finendo nel 1945 capo dell'Ufficio Propaganda del governo militare francese.

Il suo primo libro sullo sconquasso di quel tempo è dedicato al popolo tedesco, da lui osservato in quello squarcio di disfatta vista da vicino (*L'an zéro de l'Allemagne*). Thorez (leader del PCF) lo adocchia e lo inizia alla scrittura di *Lettres françaises*. Finisce la guerra, torna a Parigi nel '46, abbandona la divisa militare e comincia anche, in posizione anti-staliniana, a frizionare con il Partito Comunista. Nel 1951 viene solennemente espulso. Nella revisione di pensiero e vita, approda al “Nouvel Observateur” (allora “France-Observateur”) e soprattutto al CNRS (*Centre national de la recherche scientifique*) nell'area della antropologia sociale.

Questa una sintesi estrema della lunga, fascinosa, oltremodo prolifica, spaziosa, pluridisciplinare, vita di Edgar Morin. Senza andare avan-

ti ora con la biografia, ma cercando di capire che la sua ricerca non ha mai potuto fare a meno della storia; che la sua filosofia ha avuto sempre bisogno di tenere conto dell'avventura umana; che la sua idea della politica non è mai stata disgiunta da un'idea sociale dell'educazione. E, infine, che la sua sociologia non è descrittiva (andazzo diffuso) ma in un certo senso predittiva, dal momento che una buona parte dei suoi scritti tende a rispondere a punti interrogativi. Cioè alla domanda che perseguita l'uomo contemporaneo: come andrà a finire?

Ha scritto 130 libri e ha avuto 22 lauree *honoris causa*.

Ho avuto l'avventura di intervistarlo il 19 novembre del 2001, due ore nella stanza del rettore della mia Università (lo IULM a Milano) che gli dava quel giorno la laurea in Lingue e letterature straniere, senza immaginare di parlare con un vecchio partigiano che taglia con l'accetta il rosso e il nero, perché ne avvertivo il rilancio continuo – quello che fanno i gesuiti per spargliare – di una domanda con un'altra domanda. In lui, però, non per ragioni di difesa, ma per spostare “oltre” i confini della riflessione.

Nel quadro di questa pubblicazione, che si occupa di riannodare pensieri sulla transizione pedagogica che dovrebbe accompagnare obbligatoriamente le quattro transizioni che occupano l'agenda politica del nuovo millennio (la transizione ambientale, la transizione digitale, la transizione energetica, la transizione democratica),

Siamo di fronte a dei rischi spaventosi, che non abbiamo mai percepito in modo così generale, e anche a promesse della scienza e della tecnica favolose.

un'idea appare illuminare il campo metodologico. Diciamo, questa idea: se viene meno un robusto pensiero di cornice sulla riorganizzazione della “spiegazione”, resteranno incomprensibili i nessi tra quelle rivoluzioni a rischio di separazione. E ciascuna di esse finirà per diventare solo codice narrativo per addetti ai lavori. Insomma, senza metodo generale non ci può essere una tessitura tra scienza e poteri, tra dinamiche materiali e dinamiche simboliche, tra realtà e percezione. E si potrebbe proseguire ancora a lungo in questo “cahier” delle opportunità.

Il riferimento a Edgar Morin, da questo punto di vista, è spontaneo. Perché, scorrendo il fiume dei suoi scritti, il ritorno ai temi dell'educazione è costante e avviene in relazione sia alla sua attenzione cruciale al tema della “complessità”, sia alla sua preoccupazione “di bandiera” che è stata quella di impedire alla cultura di spezzarsi tra approccio tecnico-scientifico e approccio umanistico, in nome di una “riforma del pensiero” ricondotto al diritto alla conoscenza e non al privilegio dei saperi separati dalla loro missione di generale incivilimento.

Sulla necessità di una riforma del pensiero (per regolare e finalizzare studio e conoscenza), Edgar Morin a fine anno ha risposto al direttore di “Repubblica” Maurizio Molinari che lo ha intervistato per i suoi cento anni (“Robinson”, 24 dicembre 2021). Argomenti che fanno buona sintesi di molte cose scritte in diverse circostanze soprattutto connettendole con le crisi in atto.

Viviamo una crisi spaventosa del pensiero: persino e soprattutto coloro che sembrano i detentori della verità oggettiva, gli economisti che parlano di calcoli, non si rendono conto che i calcoli non sono sufficienti per comprendere tutti i problemi umani. Il calcolo è uno strumento ausiliario necessario, come le statistiche, i sondaggi e tutto il resto. Ma il punto è che sono tutti strumenti ausiliari di un pensiero assente o inserito in una serie di dogmi come i dogmi del neoliberismo. Dunque, la situazione è grave. Perché? Perché viviamo in un'epoca storica eccezionale. Si può dire che tutte le epoche siano eccezionali, ma che cos'ha la nostra? La nostra è eccezionale perché comincia con una minaccia su tutta l'umanità, che è la bomba di Hiroshima, una minaccia che si moltiplica per follia, per stupidità. Per esempio, noi abbiamo la consapevolezza del degrado della biosfera, che ci è necessaria per vivere e che ha prodotto il dispiegamento tecno-economico animato dal profitto o dal potere, dalla volontà di potenza degli Stati. Le condizioni del pianeta sono degradate in modo spaventoso e poi è arrivata la pandemia. Siamo quindi in un'epoca del tutto nuova dell'avventura umana. Siamo di fronte a dei rischi spaventosi, che non abbiamo mai percepito in modo così generale, e anche con promesse della scienza e della tecnica talmente favolose che ci si chiede se non potrebbero essere utilizzate non per accrescere i poteri umani, come vogliono i transumanisti, ma per migliorare le relazioni umane.

Ad Alice Scialoja (su “Avvenire” del 15 aprile 2020) consente di cogliere addirittura un'anti-

cipazione della crisi in atto ora, con lo sconvolgimento in Europa provocato da una guerra che ha potenzialità autodistruttive non più percepite dalla fine della seconda guerra mondiale.

Ci sono forze autodistruttive in gioco negli individui come nelle collettività, inconsapevoli di essere suicidi. Fin dove arriveranno questi danni e quando avverrà una reazione, non si sa. Da cinquant'anni sono tra coloro che lanciano l'allerta. Ma i progressi della coscienza sono lenti. È tardi. Non lo so. Penso possa esserci devastazione, ma non vedo la distruzione della specie umana. La storia insegna anche come a un certo punto tutto sembri crollare, la romanità per esempio; poi da un processo multisecolare scaturisce qualcosa di nuovo e rivoluzionario. Siamo in un mondo incerto e possiamo immaginare un avvenire in cui intervengono forze catastrofiche, ma la probabilità non è mai certezza.

Nella lettura che Francesco Bellusci dedica (su "Doppiozero", 4 gennaio 2022) all'ultimo libro di Edgar Morin, *Lezioni da un secolo di vita* (curato da Mauro Ceruti e appena edito in Italia da Mimesis) hanno rilievo i cenni all'arretramento della condizione umana che sono apparsi nel quadro della pandemia, sia pure nella lotta che si è aperta tra il balzo della ricerca scientifica e lo scatenamento della infodemia anti-scientifica. Così Bellusci argomenta lo spunto di analisi di Morin.

La possibilità offerta dalla crisi attuale di percepire concretamente la sfida della complessità e di osservare la scienza nel suo procedere per tentativi, errori e controversie, senza l'involucro trionfalistico trasmesso dall'immagine positivista, non è servita nell'immediato a rafforzarne il valore di base, cogente e irriducibile per la nostra cultura e per la nostra organizzazione sociale, soprattutto in situazioni di emergenze. Viceversa, l'ha indebolita di fronte all'onda d'urto scatenata dall'infodemia anti-scientifica, con le sue notorie intonazioni complottiste, oscurantiste, sempliciste, che si presenta non meno perniciosa e subdolamente virale della pandemia e che è sembrata irrorata da quel meccanismo radicato e inquietante dello spirito umano

L'arrivo dell'imprevedibile era prevedibile, ma non per sua natura.

che Elias Canetti definiva lo "schivare il concreto", l'evitare, cioè, ciò che ci sta vicino ma non si è all'altezza di affrontare.

A ridosso del suo centenario, dopo due mesi di scatenamento della pandemia, "Le Monde" (Nicolas Truong, 19 aprile 2020) raggiunge Edgar Morin a Montpellier e il resoconto dell'intervista occupa un'intera pagina del quotidiano francese, intitolata *Questa crisi dovrebbe aprire le nostre menti a lungo confinate solo sull'immediato*. Ecco due passaggi sul merito della crisi e un breve spunto per scrutare il dopo.

Tutte le futurologie del ventesimo secolo che hanno predetto l'avvenire trasportando le correnti che attraversano il presente verso il futuro sono crollate. Tuttavia, continuiamo a prevedere il 2025 e il 2050, quando non siamo in grado di comprendere il 2020. L'esperienza delle inaspettate eruzioni nella storia non è quasi penetrata nella coscienza. Tuttavia, l'arrivo dell'imprevedibile era prevedibile, ma non per sua natura. Da qui la mia massima permanente: aspettati l'inaspettato.

Nel mio saggio Sur la crise (Flammarion), ho cercato di dimostrare che una crisi, oltre la destabilizzazione e l'incertezza che comporta, si manifesta con il fallimento delle normative di un sistema che, per mantenere la sua stabilità, inibisce o respinge le deviazioni (feedback negativo).

L'educazione deve dedicarsi a individuare le fonti degli errori e delle illusioni.

Smettendo di essere repressi, queste deviazioni (feedback positivo) diventano tendenze attive che, se si sviluppano, minacciano sempre di più di interrompere e bloccare il sistema in crisi. Nei sistemi viventi e soprattutto sociali, lo sviluppo vittorioso di deviazioni che sono diventate tendenze porterà a trasformazioni, regressive o progressive, e persino a una rivoluzione.

La crisi in una società provoca due processi contraddittori. Il primo stimola l'immaginazione e la creatività nella ricerca di nuove soluzioni. Il secondo è la ricerca di un ritorno alla stabilità passata o l'adesione a una spiegazione provvidenziale, nonché la denuncia o l'immolazione di un colpevole.

La post-epidemia sarà un'avventura incerta in cui si svilupperanno la forza del peggio e quella del meglio. Quest'ultima ancora debole e dispersa. Sappiamo che il peggio non è certo, che l'improbabile può accadere e che nella battaglia titanica e instinguibile tra i nemici inseparabili che sono Eros e Thanatos è salutare schierarsi dalla parte di Eros.

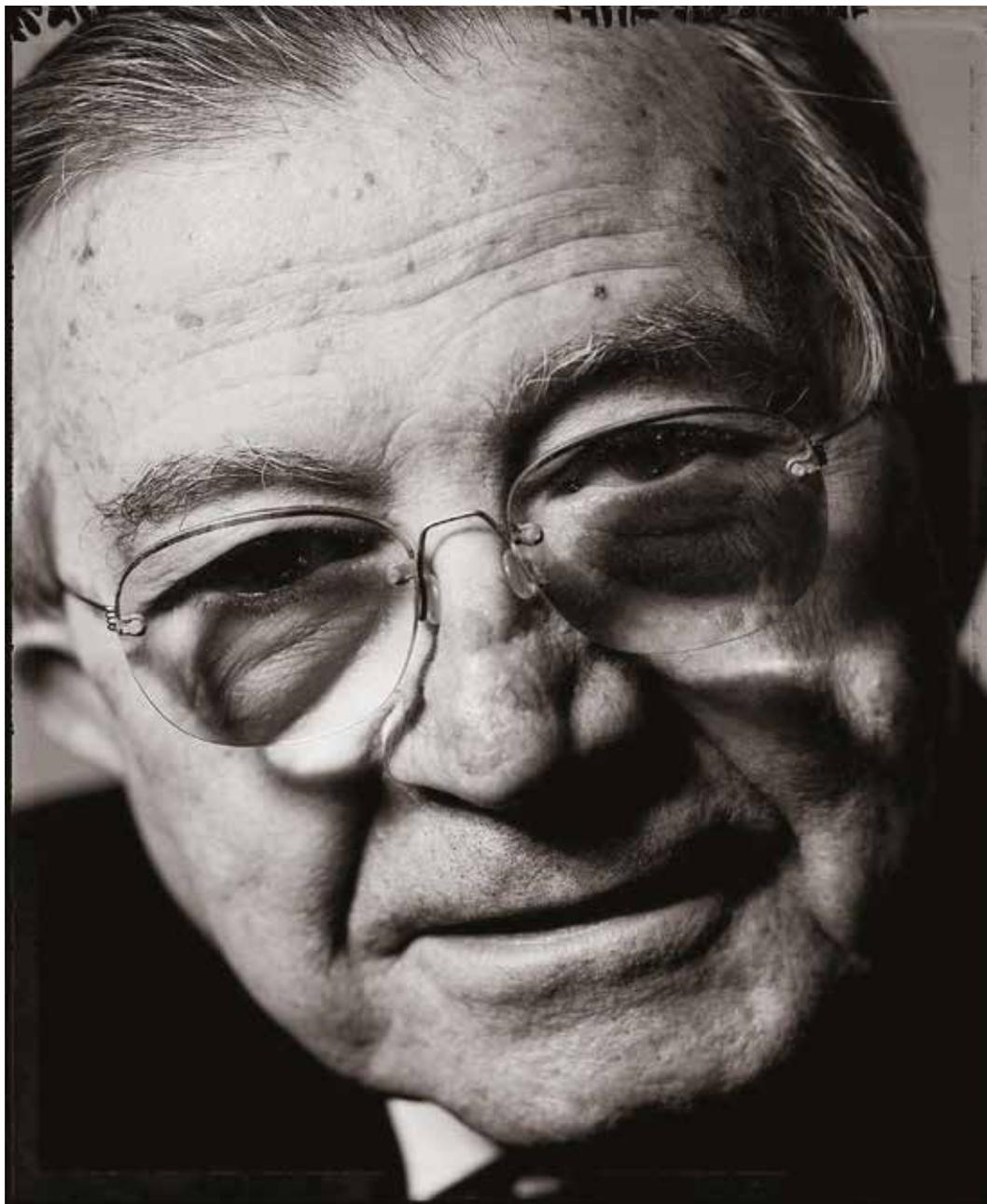
Edgar Morin aveva incorniciato nel suo approccio all'avvenire dell'educazione molti elementi che sono presenti negli spunti più recenti fin qui accennati. E lo aveva fatto intervenendo a fine secolo all'Unesco in un contributo poi sistematizzato nel testo *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, pubblicati dalla stessa istituzione internazionale.

I sette saperi indicati sono: 1) La cecità della conoscenza; 2) I principi di una conoscenza pertinente (dedicato all'intelligenza); 3) L'insegnamento della condizione umana; 4) L'insegnamento della identità terrestre (con le considerazioni circa le eredità del XX secolo); 5) Come affrontare le incertezze (dall'approccio alla storia alla complessità della prevedibilità a lungo termine); 6) Come insegnare la comprensione; 7) L'etica del genere umano. Questo testo, ormai famoso, che riprendeva molti spunti contenuti nel saggio *La testa ben fatta* (edito per i tipi di Cortina nel 2000), si apriva con questo elemento di valutazione riferito al "tallone d'Achille della conoscenza":

L'educazione deve mostrare che non esiste una conoscenza che non sia minacciata dall'errore e dall'illusione. Una conoscenza non è lo specchio delle cose o del mondo esterno. Tutte le percezioni sono nello stesso tempo traduzioni e ricostruzioni cerebrali. Da qui derivano gli innumerevoli errori di percezione. A essi si aggiunge l'errore intellettuale. La conoscenza è frutto di una traduzione-ricostruzione attraverso i mezzi del linguaggio e del pensiero, perciò sperimenta il rischio dell'errore, perché comporta l'interpretazione. La proiezione dei nostri desideri e paure, le perturbazioni mentali provocate dalle nostre emozioni, moltiplicano i nostri errori. Si potrebbe credere di eliminare il rischio d'errore eliminando l'affettività. Ma nei mammiferi (e di più negli uomini) lo sviluppo dell'intelligenza è inseparabile da quello dell'affettività, cioè dalla curiosità e dalla passione. Lo sviluppo della conoscenza scientifica è un potente mezzo d'individuazione degli errori e di lotta contro le illusioni. Tuttavia, i paradigmi che controllano la scienza possono produrre illusioni e nessuna teoria scientifica è immunizzata contro l'errore.

Terrei per ultima la chiusa che lo stesso Edgar Morin fa in questo brano di preludio al suo ragionamento, perché in pochissime parole assegna un compito enorme, post-moderno e innovativo, all'educazione. Rimettendoci tutti sulla strada del recupero critico e autocritico della conoscenza: "L'educazione deve dedicarsi a individuare le fonti degli errori e delle illusioni". ◊

Giulio Andreotti, dalla serie *Ritratti*, negativo polaroid 55, 2003



Il Pellegrino e il Divino Marchese

Gian Piero Jacobelli

È STATO ANDRÉ BRETON a proclamarlo “Divin Marchese” con riferimento al “Divin Aretino”, il primo autore ironico e trasgressivo dell’epoca moderna. Proprio questo appellativo, dove ancora una volta il divino e il diabolico si scambiano le parti, getta un ponte a ritroso – cronologico, ma non soltanto, considerando quanto sottile sia la linea di confine che separa gli eccessi della passione erotica e quelli della passione religiosa – con Ignazio di Loyola, il “pellegrino”, in terra e in cielo, come lo definì Gonçalves da Câmara, che ne trascrisse l’autobiografia. Ma anche Donatien-Alphonse-François de Sade muoveva i suoi personaggi in un incessante pellegrinaggio: “Si viaggia molto in certi romanzi di Sade”, osservava Roland Barthes nel *Sade, Fourier, Loyola* al quale faremo costante riferimento in questa parabola tra il lusco della preghiera e il brusco della imprecazione. Tuttavia, in entrambi i casi, il viaggio non ha un valore conoscitivo, non si tratta di conoscere luoghi o costumi diversi, ma un valore formativo, un valore “iniziatico”, secondo cui tutto deve cambiare, nelle parole, perché qualcosa cambi, nelle cose. Spesso, in matematica e in filosofia, l’assoluto serve a mediare il relativo.

Sia con Ignazio sia con Sade, per riprendere il titolo “giapponese” di Barthes, siamo di fronte a

un “impero dei segni”, che sposta il punto di vista dalla “norma” alla “forma”, dal vincolo istituzionale alla proliferazione semiotica, “nella città, nel negozio, nel teatro, nella cortesia, nei giardini, nella violenza”. Soprattutto nella violenza, che rappresenta la cifra concomitante sia degli “esercizi spirituali” ignaziani sia dei “crimini dell’amore” sadiani, la cui “macchinosità” tende a risolversi in una “macchina della parola”, quale si potrà cogliere nella programmaticità dei brani antologizzati. Si tratta infatti di una violenza esercitata prevalentemente nella sua narrazione compulsiva e trasgressiva, che tende, come nella freudiana “cura delle parole”, a ricodificare a scopi catartici e formativi le relazioni tra gli interlocutori; tra chi scrive e chi legge, tra chi parla e chi ascolta. Da questo punto di vista, ogni racconto comporta una mossa relazionale, che cambia le carte in tavola.

Tanto la mortificazione di Ignazio quanto la perversione di Sade, nonostante la diversa tonalità emotiva, delineano essenzialmente un percorso maieutico, che consiste nella ricognizione di segni iscritti nel corpo e nella mente, mediante cui si tende a definire un nuovo modo di pensare e di fare. “La pratica”, nota Barthes, con specifico riferimento a Sade, “segue la parola e ne riceve in assoluto la propria determi-

Esiste una simmetria perfetta tra la disciplina della preghiera di Loyola e la disciplina dell'imprecazione di Sade. Due dispositivi linguistici che attraverso le parole "riformano" i corpi.

nazione: ciò che viene fatto è stato detto". Proprio in questo "tessuto di figure retoriche" può avere luogo la metanoia psicologica che, un secolo dopo con Sigmund Freud, troverà nel contesto familiare la sua operatività: "Trasgredire il divieto familiare consiste nell'alterare la nitidezza terminologica del ritaglio parentale, nel fare sì che un solo significato riceva nello stesso tempo parecchi di quei nomi, di quei significati che l'istituzione, altrove, mantiene accuratamente distinti, asetticamente preservati da ogni confusione".

Anche per Ignazio di Loyola l'alternanza dei giochi linguistici risulta fondamentale nel passaggio ascetico della "transcodificazione" al tempo stesso corporea e concettuale: "L'invenzione di una lingua, questo è dunque l'oggetto degli *Esercizi*", nell'intento "di occupare, da un lato, tutti i sensi fisiologici (la vista, l'odorato ecc.) consacrando successivamente a uno stesso soggetto, e, d'altro lato, di riportare tutte le insignificanze della sua vita quotidiana alla lingua unica ch'egli deve parlare e di cui Ignazio cerca di stabilire il codice". In definitiva, poiché prima di ogni forma si trova sempre un'altra forma, "formare" significa comunque "riformare", con una negoziazione al tempo stesso comunicativa e relazionale. A lungo è stata criticata e persino demonizzata la psicoanalisi per la sua mitologia sessuale, che tuttavia, come

Freud precisò nel 1895 all'amico Wilhelm Fliess in occasione del caso increscioso di Emma Eckstein, non si riferisce al rapporto tra qualcosa di realmente avvenuto e le sue derive simboliche, ma tra un orizzonte simbolico progressivo e un orizzonte simbolico regressivo. In questa prospettiva tipicamente psicoanalitica la stessa "cura" di Ignazio o di Sade si risolve nella convenzione paradossale di un modo di comunicare sempre sotto o sopra il rigo, sempre "differente", nel duplice senso che Jacques Derrida attribuiva alla *differance*: al di là dello spazio per andare al di là del tempo, mutando l'*abito*, il modo di parlare, per mutare l'*habitus*, il modo di essere.

Ignazio di Loyola. Fra un anelito e l'altro
Esercizi spirituali

Con questo nome di esercizi spirituali, si intende ogni modo di esaminare la coscienza, di meditare, di contemplare, di preghiera orale e mentale e di altre operazioni spirituali, secondo che sarà detto più avanti. Perché così come il passeggiare, il camminare e il correre sono esercizi corporali, analogamente si chiamano esercizi spirituali i vari modi di preparare e disporre l'anima a rimuover da sé tutti gli affetti disordinati e, dopo rimossi, di cercare e trovare la volontà divina nella disposizione della propria vita per la salvezza dell'anima.

Non dire parola oziosa, e per tale intendo che non giovi né a me né ad altri, né sia a tal intento ordinata. Per cui non vi sarà mai oziosità nel parlare di tutto ciò che è di giovamento, o intenzione di giovare, all'anima propria o altrui, al corpo o a beni temporali; e nemmeno se uno parli di cose estranee alla propria condizione, come per esempio un religioso che parli di guerre o di commerci. Ma in tutto quel che vien detto c'è merito se ordinato a buon fine, e peccato se mal indirizzato o per vano parlare.

Dopo la preghiera preparatoria è profittevole passare coi cinque sensi dell'immaginazione attraverso la contemplazione nel modo seguente. Il primo punto è vedere le persone con la vista immaginativa, meditando e contemplando le loro situazioni, e traendo da tal vista qualche profitto. Il secondo punto: udire con l'udito quel che dicono o possono dire e, riflettendo in se stesso, trarne qualche profitto. Il terzo punto: odorare e assaporare con l'odorato e col gusto l'infinita soavità e dolcezza della divinità dell'anima e delle sue virtù e di tutto, a seconda della persona che si contempla, riflettendo in se stesso e traendone profitto. Il quarto punto: toccare col tatto, come sarebbe abbracciare e baciare i luoghi dove queste persone passano e sostano, sempre cercando di trarne profitto.

Il primo modo di pregare è a proposito dei dieci comandamenti, e dei sette peccati mortali, delle tre potenze dell'anima e dei cinque sensi corporali; la qual maniera di pregare è da intendersi, più che non un dar forma o modo alcuno di pregare, come il dare una forma, un modo ed esercizi perché l'anima si prepari e ne tragga profitto, e affinché la preghiera sia ben accetta.

Il secondo modo di pregare è che, in ginocchio o da seduto, a seconda di come più si trovi disposto e della maggiore devozione che l'accompagni, tenendo gli occhi chiusi o fissi su un punto senza andar con esso vagando, uno dica Pater, e resti a meditare su questa parola per tutto il tempo che riuscirà a trovare significati, confronti, dilette, e consolazioni nelle meditazioni a tale parola pertinenti, e nella stessa maniera faccia per ciascuna parola del Pater noster

o di qualunque altra preghiera che in questa maniera volesse pregare.

Il terzo modo di pregare è che a ogni anelito o respiro si deve pregare mentalmente dicendo una parola del Pater noster o di altra preghiera che si reciti, in maniera che soltanto una parola sia detta fra un anelito e l'altro, e intanto che duri l'intervallo fra un anelito e l'altro, si pensi principalmente al significato di tale parola, o alla persona cui la preghiera è diretta, o alla propria bassezza, o alla differenza fra una così grande altezza e questa bassezza nostra; e con la medesima forma e regola si procederà per le altre parole del Pater noster; e per le altre preghiere.

Il racconto del Pellegrino

"Ma dunque, che cosa predicate?". "Noialtri", dice il Pellegrino, "non predichiamo affatto, parliamo solo familiarmente con qualcuno di cose di Dio, come siamo soliti fare dopo il pasto con coloro che ci invitano". "Ma", dice il frate, "di quali cose di Dio parlate? Perché è questo che vogliamo sapere". "Parliamo", dice il Pellegrino, "talvolta di una virtù, talvolta di un'altra, facendone lodi; talvolta di un vizio, talvolta di un altro, biasimandoli". "Voialtri", dice il frate, "non sapete di lettere, e parlate di virtù e di vizi, e di ciò non si può parlare altro che in due modi: o per scienza o per Spirito Santo. Non per scienza; ergo per Spirito Santo".

Donatien-Alphonse-François de Sade.
Gli organi dell'inclinazione

La filosofia nel boudoir

Queste parole, vizio e virtù, non corrispondono che a idee locali. Non c'è alcuna azione, per quanto singolare, che sia veramente criminale; nessuna che possa veramente dirsi virtuosa. Tutto dipende dai nostri costumi, dal clima in cui viviamo; ciò che qui è crimine è spesso virtù appena cento leghe più in là e le virtù di un altro emisfero possono viceversa essere crimini da noi. Non c'è orrore che non sia stato divinizzato, non c'è virtù che non sia stata bollata. Da queste differenze puramente geografiche deriva la scarsa importanza in cui dobbiamo tenere la stima o il disprezzo degli uomini, sentimenti ridicoli e frivoli, al di sopra dei quali dobbiamo

porci, fino a preferire senza timore il loro disprezzo, per poco che le azioni che ce lo meritano, ci procurino qualche voluttà.

Justine

Se ammettiamo che il godimento dei sensi sia sempre dipendente dall'immaginazione e da lei regolato, come stupirsi per le variazioni numerose da essa introdotte in simili godimenti? Come meravigliarsi per l'infinita moltitudine di gusti e passioni differenti partorite dalle sue discrepanze? Perché le manie lussuose dovrebbero scandalizzare più di altre ritenute innocenti? Non c'è alcuna ragione per trovare una fantasia di tavola meno straordinaria di una fantasia di letto. Nell'uno e nell'altro ramo, idolatrare la cosa che la maggioranza trova detestabile non è più sorprendente dell'amarne una generalmente reputata buona. L'umanità ha in comune una certa conformità degli organi, ma non le qualità della cosa amata. È possibile che i tre quarti dell'universo trovino delizioso l'olezzo di una rosa, ma ciò non è una prova per condannare l'eventuale quarto d'umanità che lo trova cattivo, o per dimostrare che quell'olezzo è veramente gradevole.

Se dunque esistono al mondo esseri i cui gusti cozzano contro tutti i pregiudizi correnti, non solo non bisogna stupirsi di loro, né far sermoni, né punirli: bisogna compiacersi, invece, accontentarli, rimuovere gli ostacoli che li intralciano e dar loro, per pura equità, di che soddisfare senza rischi; non è dipeso da loro avere quel gusto bizzarro, più di quanto non sia dipeso da noi essere intelligenti o stupidi, ben fatti o gobbi. Nel seno della madre si forgiavano gli organi che ci orienteranno verso questa o quell'inclinazione; i primi oggetti presentati, i primi discorsi uditi cristallizzano l'impulso, i gusti si formano e niente al mondo può distruggerli. L'educazione può ben darsi da fare: non cambia un bel niente! Chi ha da essere scellerato, scellerato sarà, per buona che sia l'educazione impartitagli; colui che ha organi disposti al bene, anche se l'istitutore lo perde d'occhio, vola con gran sicurezza verso la virtù. Entrambi hanno agito secondo le loro tendenze, si sono conformati a quanto la natura ha impresso in loro: né il

Poiché prima di ogni forma si trova sempre un'altra forma, "formare" significa comunque "riformare", con una negoziazione al tempo stesso comunicativa e relazionale.

primo è degno di punizione, né il secondo lo è di ricompense.

Ci si abitui a considerare indifferente l'azione per cui appena un momento fa abbiamo provato rimorso; tale la si giudichi, dopo aver ponderato usi e costumi di tutte le nazioni della terra; poi si ripeta l'azione, tale e quale, il più spesso possibile; meglio ancora sarebbe commetterne una peggiore, più facile diventerebbe assuefarsi; abitudine e ragione distruggeranno ben presto il rimorso, annienteranno ben presto questo moto tenebroso, frutto soltanto dell'ignoranza e dell'educazione. Si capirà che niente è realmente crimine e dunque è stupido pentirsi, pusillanime non osare tutto quello che ci può essere utile o ci può dare piacere. Infrangiamo dunque ogni freno.

Considerazioni sui romanzi

Da te vogliamo slanci, non regole; supera i tuoi stessi schemi, variali, arricchiscili; le idee non possono nascere che dal lavoro stesso. Perché vuoi che l'idea che t'incalza quando componi non sia altrettanto buona di quella dettata dal tuo schema? Esigo da te una sola, essentialissima cosa: mantener desto l'interesse fino all'ultima pagina. ◇

Marina Abramović, dalla serie *Artisti*, negativo polaroid 55, 2007



ROGER

Roger è uno spazio dedicato all'analisi critica – recensione, discussione e valutazione – di testi, manuali, studi sulla comunicazione. Con tanto di “soffioni”, il simbolo di Relazioni; assegnati come un punteggio, da uno a cinque.



Alessandro Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza 2020.



Andrea Balzola, *Edu-action. 70 tesi su come e perché cambiare i modelli educativi*, Meltemi 2021.



Pier Cesare Rivoltella, *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Cortina 2021.

di Elisabetta Gola e Mario Pireddu

I DUE ANNI DI PANDEMIA hanno sconvolto il pianeta spingendo molti paesi verso scelte drastiche e soluzioni prima impensabili. Una di queste è stata la transizione delle attività didattiche e formative dalla compresenza fisica alla formazione online. Tre testi di autori italiani pubblicati in questo periodo hanno cercato di riflettere sul fenomeno in modo attento e con solide basi epistemologiche.

Il testo di Barbara Bruschi e Alessandro Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere* (Laterza, 2020), come si legge nel prologo, nasce nell'emergenza ma non dall'emergenza: le riflessioni proposte indagano infatti quel che è accaduto durante i mesi di lockdown ma approfondiscono anche un dibattito pubblico che esiste da tempo ed è destinato ad avere vita lunga. Risultano utili in particolare le analisi sulle costruzioni culturali e le diversità di approcci tra chi propone il ritorno alla didattica di una volta e chi valuta criticità e opportunità del cambiamento, anche dal punto di vista metodologico. Importanti gli approfondimenti operativi sulla progettazione didattica dei momenti di formazione e lavoro online, particolarmente utili perché centrati sulle differenze strutturali tra didattica in compresenza fisica e didattica in presenza online.

Sulla stessa linea il libro di Andrea Balzola, *Edu-action. 70 tesi su come e perché cambiare i modelli educativi* (Meltemi, 2021), propone un ragionamento sulla didattica dai confini più ampi: si passa da questioni metodologiche - come la classe capovolta, le differenze tra modelli istruzionisti e costruttivisti - a questioni am-

ministrative e organizzative - la burocrazia, il reclutamento e la formazione continua dei docenti -, non tralasciando questioni più fondanti come quella relativa a natura e ruolo delle tecnologie nelle nostre società. Le tesi di Balzola possono essere utilizzate come guida per approfondimenti tematici, capaci di funzionare in maniera autonoma ma anche di esistere come nodi di una più ampia rete di concetti. Il testo è arricchito da una ricca postfazione di Giovanni Ragone sul rapporto tra competenze chiave, burocrazia e trasformazione della conoscenza.

Di taglio più scientifico è infine il testo curato da Pier Cesare Rivoltella, *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (Raffaello Cortina, 2021). Qui il focus è su letteratura e ricerca nell'ambito dell'online learning, con analisi e rassegna di strumenti a cui si affiancano utili proposte pratiche. L'apprendimento a distanza viene analizzato e scomposto in cinque aree concettuali: cornice storica ed epistemologica, progettazione, gestione dell'aula remota, moderazione delle attività, valutazione. Il volume, ricco di contributi di diversi studiosi, offre capitoli più ampi di approfondimento e parti più sintetiche e operative dedicate alle diverse metodologie e ai diversi strumenti a disposizione di educatori, formatori e ricercatori.

Tre testi diversi, quindi, con in comune un approccio laico volto da un lato a decostruire rappresentazioni e miti talvolta persistenti, e dall'altro a proporre soluzioni tecnico-applicative derivanti dalla ricerca e pensate per la formazione del XXI secolo, proiettata verso una piena cittadinanza digitale.

2. Fuori contesto, ovvero la formazione diffusa

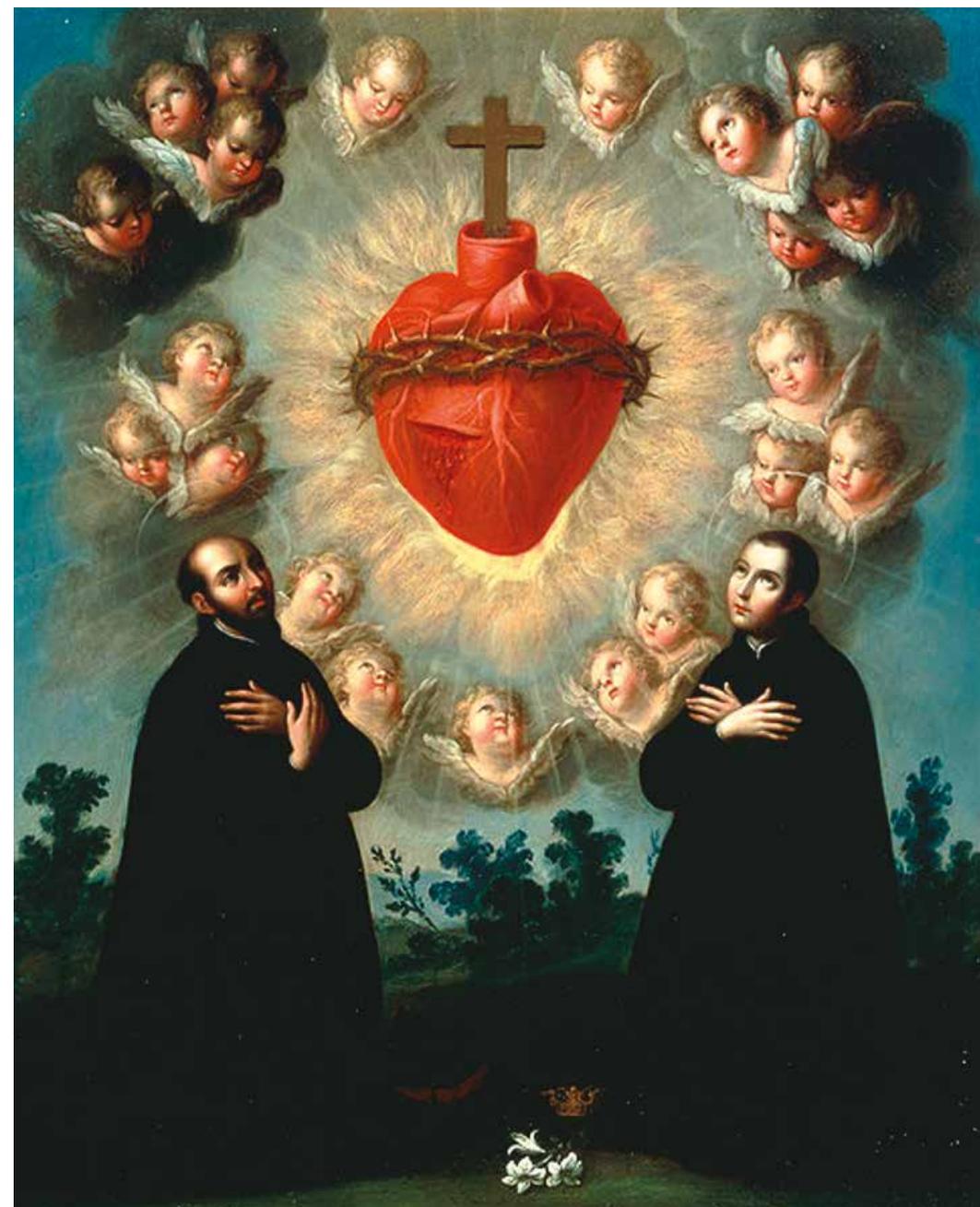
Dove non ti porta il cuore

LA FORMA INFORME DELLA FORMAZIONE

Testo Gian Piero Jacobelli

Rovesciando il *Cuore* di De Amicis, archetipo dell'educazione conformistica, si potrebbe estrarre un programma di formazione "corporeo", in cui funzioni troppo a lungo separate collaborano e si ricompongono in un organismo complesso, all'altezza della complessità contemporanea.

José de Páez, *Sacro Cuore di Gesù con San Ignazio di Loyola e San Luigi Gonzaga*, olio su tela, 1770 circa, Denver Art Museum.



“Cosa non si potrebbe
ottenere se tutti gli ingegni,
le regole, le capacità
di giudizio fossero unificate?
Quanto più numerose
sono le candele, tanto
più intensa è la luce”.

AVREBBE POTUTO TITOLARSI, secondo lo stesso autore, *Storia di un anno scolastico, scritta da un alunno di terza d'una scuola municipale d'Italia*. Ma alla resa dei conti, forse per evitare un approccio eccessivamente didascalico, Edmondo De Amicis optò genialmente e forse persino ironicamente per *Cuore*, che apriva di punto in bianco il sipario su un artificioso teatro dei buoni sentimenti, di un conformismo a oltranza e delle conseguenti pregiudiziali elitarie, di estrazione sociale, economica e culturale. Un istintivo colpo di genio, appunto, perché forse neppure De Amicis si rendeva conto, con questo titolo grondante sangue e degno di uno Shylock shakespeariano – ma si pensi anche alla tradizionale iconografia del Cristo con il cuore in mano o nel petto aperto o avvolto dalla corona di spine e dalle fiamme, come nella fantasmagorica messa in scena del pittore messicano José de Pàez, in cui si ammira una rutilante e anatomicamente dettagliata cardiomorfo tra cherubini, San Ignazio di Loyola e San Luigi Gonzaga – di chiamare direttamente in causa Euripide e le sue *Baccanti*.

Nel grande Circo Barnum della tragedia greca, Penteo, troppo impaziente di vedere cosa succedeva dentro i misteri dionisiaci, vale a dire dentro le sistoli e le diastoli che cadenzano il motore della vita, finì egli stesso per venire messo letteralmente a nudo, fuori e dentro, fatto a pezzi dalle Menadi tebane, guidate da sua madre Agave. Come dire, grammatologicamente, che all'origine non si trova mai la compatta unità della forma, ma lo *sparagmòs* dionisiaco, quella frammentazione dell'essere nell'esistere, che risorgerà carsicamente nell'intero corso della cultura occidentale come la metafora di un corpo che si fa carne perché la carne possa sempre tornare a farsi corpo.

Oggi quella deamicisiana indiscrezione nella intimità di personaggi ancora imberbi, proprio quando la barba era tornata di moda come segno di virilità autoritaria, avrebbe probabilmente acquisito altre connotazioni anatomiche. Forse De Amicis avrebbe titolato *Cervello* il suo ipocritamente lacrimoso racconto, in omaggio ai riti encomiastici postmoderni – o meglio ipermoderni, come Gilles Lipovetsky ha suggerito

di definire i consumi sostanzialmente precari del “buono quanto basta” – che si celebrano intorno alla Intelligenza Artificiale. O magari lo avrebbe titolato Fegato, per alludere al coraggio che ci vuole per vivere una vita sempre meno degna di essere vissuta. O anche *Intestino*, di cui si può finalmente discutere anche nei salotti perbene da quando la cosiddetta medicina olistica ha cominciato a parlarne come di un “secondo cervello”, sede tra l'altro di alcune indispensabili funzioni immunologiche.

Ma perché fermarsi a questo o a quell'organo interno? Perché continuare a rendere pedissequo omaggio al celeberrimo apologo di Menenio Agrippa, che predicava la unità di tutte le forze in gioco soltanto per ribadirne la diversità? Più giusto sarebbe invece farsi carico fino in fondo delle compromettenti responsabilità nei confronti di una carne che non costituisce se non un corpo fatto a pezzi, come lo rappresentava Francis Bacon, il quale non a caso traeva ispirazione dai mattatoi, chiedendosi: “Che altro siamo, se non potenziali carcasse?”, e concludendo cinicamente: “Quando entro in una macelleria, mi meraviglio sempre di non essere io appeso lì, al posto dell'animale”.

Appendiamoci dunque anche noi in quella sorta di *Vucciria* guttusiana, e suggeriamo a De Amicis, se mai fosse possibile, un titolo definitivamente onnicomprensivo: *Corpo*. Il corpo nelle sue diverse accezioni non soltanto potrebbe ricomporre nell'ambito della scuola deamicisiana la mappa delle diverse classi sociali e dei loro comportamenti reciprocamente funzionali, ma proprio come proiezione di un articolato corpo sociale potrebbe predisporre all'ascolto di quel tragico “sorriso” e poi “riso” di Franti che, secondo Umberto Eco, si poneva come l'unico “elemento dialettico nel gran coro della vita scolastica deamicisiana”.

Se Franti “appare un inadattato al mondo in cui vive e lo coinvolge in un sogghigno epocale” – è sempre Eco a scriverlo nel suo *Diario Minimo* – e se “il riso, l'ironia, la beffa, il marameo, il fare il verso, il prendere a gabbo, è alla fine un servizio reso alla cosa derisa, come per salvare quello che resiste nonostante tutto alla critica interna”, come Franti anche noi vorremmo

mangiare, con qualche colpevole, ma compiaciuta deriva gastronomica, la mela “dell'albero del bene e del male”. Quella mela che dovrebbe consentirci di “sapere”, non però rimuovendo tutto quanto non si concilia con questo sapere, ma chiamando programmaticamente a raccolta tutto quanto sembrerebbe porsi al di là del sapere costituito, del sapere paradigmatico, del sapere esclusivo, perché fa proprio del difforme, dell'alternativo, del complementare una misura di conoscenza e di valore.

Ancora una volta, per quanto preso à *rebours*, il libro *Cuore* finisce per proporci un vero e proprio programma di formazione, trasgressivo quanto basta per risultare funzionale a una modernità sempre più s fibrata e dissociata, ma non perciò meno coinvolgente e interessante. Un programma di formazione che potremmo definire “corporeo” perché mette molta carne al fuoco, non tanto per mangiarsela, ma per evitare che sia la carne a mangiarsi il corpo.

Spesso alla formazione si vorrebbe affidare l'arduo compito di sanare, quanto meno sul medio periodo, quello generazionale, le distorsioni che persistono negli attuali assetti sociali ed economici. Ma, proprio per il ruolo palinogenetico che oggi si tende ad attribuirle, anche in contrasto con i suoi tradizionali assetti conservatori, ai canoni conoscitivi e comportamentali di cui doveva farsi veicolo e garanzia, non si può più parlare di una formazione convenzionalmente intesa come trasferimento di nozioni disciplinari e di orientamenti valoriali. Al contrario, più che di una “formazione alla ripetizione” si avverte la urgente esigenza di una “formazione alla differenza”, nel senso di un approccio formativo aggregato e integrato, in grado di porre a fattore comune tutte le molteplici componenti formative oggi disponibili a livello sia pubblico sia privato.

Non si tratta, a nostro avviso, o non si tratta soltanto di restaurare metodi e programmi delle strutture scolastiche esistenti, nei loro diversi ordini e gradi, come pure si sente spesso autorevolmente affermare. Per altro, non c'è dubbio che qualcosa si debba fare anche da questo punto di vista, considerato lo stato confusionale in cui versano le attuali piattaforme formative,

nel cui ambito sono venuti meno sia i principi della competenza sia quelli della reputazione. Ma si tratta piuttosto di tenere presente la complessità della società contemporanea, in cui si moltiplicano i protagonisti interessati a rendere quanto più funzionali possibile le risorse intellettuali e progettuali disponibili, interpretando questo pure comprensibile interesse in maniera tale da non rimuovere, ma valorizzare le istanze vocazionali dei giovani che si affacciano alla loro vita professionale e produttiva.

In altre, più specifiche parole, le varie agenzie della formazione sono chiamate a collaborare non più in maniera sequenziale – prima la famiglia, poi la scuola, infine l’impresa e via dicendo – ma in maniera concomitante e connessa. Superando la classica (edipica) idea delle tre età dell’essere umano in una prospettiva che potremmo definire “intenzionante”, nel senso di una preparazione alla vita in cui è la vita stessa, nella complessa pluralità delle sue implementazioni, a giocare uno specifico ruolo formativo e prospettico. Certo, non è facile che le organizzazioni scolastiche o quelle imprenditoriali cambino da un giorno all’altro il proprio modo di essere per diventare più e meglio inclusive, anche tenendo conto che la inclusività dovrebbe concernere non soltanto i percorsi prestabiliti della preparazione al lavoro, ma anche quelli della occasionale valorizzazione di diverse opportunità personali. Ma appare sempre più evidente che questo obiettivo non concerne tanto generiche esigenze democratiche, in quanto richiede una diffusa capacità di rispondere alle sfide di una civiltà come quella contemporanea, dove non si può fare a meno di alcuna risorsa, individuale e collettiva.

Per concludere qualcosa che non può concludersi perché si trova appena agli inizi, ci pare di intravedere un nuovo modo di concepire la formazione: non più come un “dare forma”, che condannerebbe a un persistente anacronismo delle parole e delle cose, ma un “fare forma”, un mettere e mettersi insieme, per perseguire fina-

lità se non nuove (chi può dirlo?) quanto meno innovative. Un modo per “ricomporre l’infranto”, in una dimensione non metafisica come quella sostanzialmente e persino programmaticamente impraticabile dell’*Angelus Novus* di Walter Benjamin, ma che potremmo definire proattiva, tanto “informata” quanto “informe”: nel senso che non si tratta di rimettere illusoriamente insieme i frammenti di qualcosa, ma di frammentare qualcosa per farne altro, di volta in volta differente.

Il grande filosofo e pedagogista del seicento, Jan Amos Komensky, meglio conosciuto come Comenius, in un secolo rivoluzionario sotto molti aspetti, da quello politico e sociale a quello della conoscenza, diventò celebre in tutta Europa per il suo originalissimo impegno a favore della diffusione dell’istruzione tra tutte le componenti e a tutti i livelli sociali. A rendere possibile questo straordinario progetto avrebbero dovuto contribuire gli innovativi principi di un sapere derivante dalla “ricerca” e non più esclusivamente e tassativamente dalla “rivelazione”, che Comenius definiva “pansofia” e che adombrava la incipiente e convergente globalizzazione della cultura umanistica e scientifica, allo scopo di promuovere inediti presidi e scambi conoscitivi.

A immediata conferma di questo punto di vista, basta leggere o rileggere alcune brevi e incisive considerazioni incluse nella proposta di riforma della scuola, pubblicata da Comenius nel 1642. Considerazioni in cui si afferma senza mezzi termini la consapevolezza ineludibile di appartenere a un sistema estroverso ed espansivo, con tutti i rischi, le responsabilità, ma anche le opportunità che ciò comporta: “Come ciascuno si è finora valso del suo ingegno, delle sue regole di ricerca, della sua capacità di giudizio, che cosa non si potrebbe ottenere se tutti gli ingegni, le regole, le capacità di giudizio fossero unificate? Quanto più numerose sono le candele, tanto più intensa è la luce”. ◇

Daniel Spoerri, dalla serie *Artisti*, negativo polaroid 55, 2003



Formazione, apprendimento e realizzazione del sé

Testo **Fabio Turchini**

Da un lato sta l'educazione intellettuale ed esistenziale della persona che costruisce le proprie aspirazioni di vita, dall'altro la formazione che vuole rendere la persona funzionale alle richieste della tecnica. Occorre spezzare questa contrapposizione, facendo di ogni apprendimento, anche quello professionale, una forma di conquista di ciò che si è.

[...]guarda:
sotto l'azzurro fitto
del cielo qualche uccello di mare se ne va;
né sosta mai: perché tutte le immagini portano scritto
"più in là"
da Eugenio Montale, *Maestrale*

Abbiamo bisogno di una storia dentro cui divenire. Qual è il progetto? Come si dà la costruzione della cattedrale di cui non vedremo se non alla fine la cupola?

L'UOMO VA, IRRISOLTO fino al proprio compimento. Non ci basta la cella del presente, vogliamo altri respiri. Abbiamo bisogno di una storia dentro cui divenire. Qual è il progetto? Come si dà la costruzione della cattedrale di cui non vedremo se non alla fine la cupola? Ogni giorno è l'occasione inedita per scrivere il proprio racconto. Appena nati fioriamo verso infinite possibilità, ma non in quanto numeri, oggetti di scambio, ingranaggi, sbiadite controfigure. Semmai uomini e donne che tracciano un solco nell'indistinto fluire del tempo, per un esistere proprio, identificato, rinnovatore. Guai sfumare nell'adozione arbitraria di condotte qualsiasi. Allora educare, istruire, formare, seppure per difformi traiettorie, cospirerebbero a favore dell'edificazione della persona tanto in chiave morale e sociale quanto intellettualmente "alta". Fu il proposito olivettiano, attento all'etica di Jacques Maritain, radicato nei principi di bellezza, amore, verità e giustizia.

Almeno in linea teorica, dunque, tanto l'educazione (lat. *educere*, "tirar fuori, estrarre") quanto l'istruzione (lat. *instruere*, costruire,

allestire) sottendono una visione olistica, formativa a tutto tondo. Mentre la formazione in senso stretto, connotata in chiave perlopiù professionale (l'insieme di pratiche, tecniche e metodi votato a convertire l'apprendimento degli adulti in comportamenti funzionali), assumendo un carattere eminentemente addestrativo, confina il sapere entro propositi pragmatici, tra "saper fare" e "saper essere" gestionale. È perciò strumento di politica attiva del lavoro (ecco il confine). Evolve aderendo a *metaobiettivi* di programmazione economica, di occupazione, di produzione. Plasma sé stessa a supporto delle richieste di innovazione, oggi incalzanti – addirittura spasmodiche – postulate dagli avamposti di scienza, tecnologia, organizzazione. Ma anche in questo caso l'ipotesi è che vada recuperata la complessità umana, vitalmente desiderosa di espandersi, libera, in particolare dentro la dimensione comunicativa ed espressiva dei rapporti tra gli individui. Al contrario dell'odierna condizione, dominata dai dispositivi del funzionamento all'apice della razionalità calcolante.

L'impresa, in quanto realtà deputata
a trasformare risorse in valore,
la si vorrebbe socialmente responsabile,
soggetto culturale ed educativo.

La tecnica è innalzata a soggetto del mondo, a canone universale per concretizzare qualsiasi scopo. Qui gli uomini, sullo sfondo del paradigma della macchina, sono trasformati in funzionari di tecno-apparati. Trattandosi di una condizione socialmente pervasiva su cui poggia in generale l'affidabilità di qualsiasi prestazione e dunque non propria solo dei contesti lavorativi, diventa senza scampo l'appartenervi onde evitare l'estromissione. Ci sentiamo inappropriati (si consideri la difficoltà a stare al passo con il mondo galoppante del *digitale*). Patiamo altresì una sorta di "vergogna prometeica", definita così dal filosofo Günther Anders, allievo di Heidegger, al cospetto della straripante perfezione delle macchine e degli artefatti. Questa inadeguatezza viene costantemente sollecitata a essere superata: dobbiamo diventare funzionali e perfetti come le macchine, adottando modalità duttili (superficiali!) nel cambiare rapidamente pratiche e ragionamenti.

Si afferma inevitabilmente la cogente centralità dell'apprendimento e della formazione. Ma si lascia ancora sullo sfondo la ricchezza dell'esperienza, dell'insieme di risorse di cui il soggetto è portatore, anche quelle più intimamente sentimentali. Si dà risalto piuttosto alla sfera cognitiva selettivamente impegnata in acquisizioni utili. La scienza della formazio-

ne si è nutrita, già da molti decenni oramai, dei decisivi contributi dell'andragogia, disciplina dell'*educazione permanente degli adulti*, la cui ascesa vede in Malcom Knowles il principale e insigne artefice. A costui dobbiamo la formulazione dei sei pilastri dell'apprendimento degli adulti che incarnano di fatto, in senso sia teorico che pratico, un sistema di valori dove l'adulto è *learner*, soggetto in apprendimento che incarna delle specifiche prospettive individuali. Il modello andragogico è processuale, orientato a favorire lo sviluppo di capacità di apprendimento autodiretto e di acquisizione di competenze. Il docente assume il ruolo di facilitatore del processo di cambiamento mettendo *ab ovo* a disposizione strumenti e risorse comuni di progettazione, organizzazione, monitoraggio. Knowles, come un faro, ha guidato il cammino evolutivo delle pratiche formative stimolando la ricerca di nuove metodologie e modalità d'erogazione, più in là della sfera cognitiva, oltre l'aula, verso l'interiorizzazione e autentica motivazione al cambiamento. Al formatore sarebbe andata la responsabilità non solo didattica (sino a verificare le ricadute positive in fase applicativa) ma di accompagnamento alla crescita della persona.

Le metodologie più accreditate si sono arricchite di molteplici approcci, di tipo attivo d'aula (apprendere facendo), esperienziale *outdoor*, on-

La scienza ci aiuta a ridimensionare
il primato del logos e della ratio
e a raffigurare l'uomo anche come
"animale desiderante".

the job, metaforico-riflessivo, stabilendo altresì in epoca più recente un fecondo confronto con il mondo dell'arte. Il fenomeno artistico assume valenza strumentale importante proprio perché riesce a elaborare le profonde trasformazioni dell'individuo e della società, a catalizzare consapevolezza, sensibilità, miglioramento, sconfinando dall'abituale schema del "pensare e sentire"; coniugando il sé con l'altro da sé, le prospettive vecchie con le nuove, le credenze e i pregiudizi con conquiste inedite di senso. L'impresa stessa, in quanto realtà deputata a trasformare risorse in valore, la si vorrebbe socialmente responsabile, soggetto culturale ed educativo, piuttosto che realtà esclusivamente profituale. Non sorprende allora l'accento posto sui processi autoformativi disegnati autonomamente dall'individuo dentro ecosistemi di apprendimento, in ascolto delle intime aspirazioni di arricchimento personale. Ciò appare indispensabile soprattutto in quei contesti dove prevalgono logiche di tipo *controindividuo*, riluttanti a comprendere e valorizzare le risonanze soggettive del vivere organizzativo.

Guardando all'apprendimento come facoltà progressiva del "prendere forma" autorealizzativo stiamo oggi attraversando una landa popolata di emergenze dal doppio significato. Convivono spinte e contospinte, tra libertà e necessità, vi-

sione olistica e riduzionismo utilitaristico, razionalità e inconscio, vita e funzione. Il contributo della scienza ci aiuta a ridimensionare il primato del logos e della ratio e a raffigurare l'uomo anche come "animale desiderante". Si evidenzia la ricchezza della mente inconscia, della componente emotiva, dell'intelligenza del cuore capaci di esprimere un'elevata valenza nei processi del pensare, del decidere, dell'agire, del produrre, del convivere, del conoscere, del valutare, dell'apprendere. Si riaccredita, grazie alla scienza, l'incontenibile e incoercibile domanda di appagante pienezza, di debordante felicità (oltre il piacere dell'avere, del consumare, del produrre profitto). Prevale il conferimento di senso alla propria esistenza, lo sviluppo dei personali talenti, l'espansione responsabile e autentica del sé. Riguardo al lavoro è tutt'altro fuori luogo discutere di emotività positiva, gratificazione, felicità.

Il lavoro non è obbligatoriamente connotabile (così da tradizione!) dal dovere, dall'omologazione, dalla fatica, dal disagio, dall'imposizione. Lavoro e gioia sono conciliabili quanto organizzazione e benessere soggettivo. L'apprendimento consapevole allora, lungi dal costituirsi a servizio della sola razionalità funzionale, ci stimola a procedere lungo un cammino autocentrato più creativo, azzardato forse, sicuramente suggestivo, per diventare ciò che in fieri già si è. ♦

Formazione 4.0cov

Testo Andrea Granelli

Il digitale sta raggiungendo la sua quarta onda trasformativa, e la versione che stiamo utilizzando è stata messa a punto grazie alla diffusione del Covid-19. Per affrontare questo scenario pratiche e modelli del lavoro devono riformarsi e trasformarsi, anche attraverso la cultura umanistica.

Siamo di fronte a una trasformazione epocale del modo di lavorare, che l'emergenza pandemica sta solo acuitizzando in alcune delle sue dimensioni.

NONOSTANTE SIA ORAMAI ASSODATO che l'attuale pandemia è un fenomeno strutturale e non episodico, la reazione del mondo del lavoro – riduzione delle occasioni di contatto e di presenza e imposizione forzata dello Smart Work – continua a essere molto congiunturale e soprattutto reattiva.

Ritengo, però, che siamo di fronte a una trasformazione epocale del modo di lavorare, che peraltro l'emergenza pandemica sta solo acuitizzando in alcune delle sue dimensioni. È infatti evidente come la mobilità sia sempre più un costo, non solo diretto, ma anche indiretto per i rischi crescenti che comporta. Anche a causa di questa riduzione della mobilità sta diventando ogni giorno più pervasivo il digitale. Perciò credo che l'espressione "4.0cov" sia appropriata per marcare questo periodo e indicare non solo che il digitale sta raggiungendo la sua quarta onda trasformativa, ma anche che la versione che stiamo utilizzando è stata messa a punto grazie alla diffusione del Covid-19.

Questa situazione sta determinando anche un impoverimento dei processi formativi – ancora centrati sull'esperienza di aula – causati da una progressiva riduzione delle sessioni formative in presenza o addirittura da una loro "sostituzione" con una versione banalmente digitalizzata delle sessioni tradizionali.

A ben vedere, però, il digitale fornisce e soprattutto potrà fornire molti contributi utili, sia nei processi di apprendimento sia in quelli lavorativi. Infatti rende disponibili e diffonde: le piattaforme per supportare l'apprendimento; i contenuti base dell'apprendimento (informa-

zioni, dati, video, articoli, libri, enciclopedie); gli strumenti per organizzare la propria conoscenza personale (lo "zaino digitale"); gli ambienti di lavoro, sempre più necessari e utilizzati (mail, chat, news, Skype, Google Drive...); i sistemi di monitoraggio "da remoto" (tramite il cosiddetto *Internet of Things* e i dati) dei processi e degli ambienti.

Oltre a ciò, una seconda dimensione della formazione sta diventando sempre più importante e critica: la capacità di sviluppare le dimensioni soft, o meglio di creare e irrobustire una cultura di tipo umanistico. Per guidare gli altri sono infatti sempre più importanti le competenze che si basano sulla cultura classica, sulla conoscenza dell'umano (dalla psicologia alla neuroscienza), sull'agilità interdisciplinare, sul pensiero critico. A ben vedere, non si tratta di nuove competenze, perché i leader di successo hanno sempre fatto appello alle arti liberali.

Ha espresso il concetto in modo mirabile Charles de Gaulle, commentando che cosa Aristotele potesse aver "insegnato" come precettore ad Alessandro il Grande: "La vera scuola del comando è nella cultura generale. Non si diventa un condottiero illustre se non si possiedono il gusto e il sentimento del patrimonio dello spirito umano. In fondo alle vittorie di Alessandro si ritrova sempre Aristotele".

In un libro curato per i tipi di Harvard Business Review Italia (*Per una educazione liberale dei manager nell'era digitale*, 2019) ho raccolto undici saggi pubblicati da "Harvard Business Review" dal 1957 al 2014, ancora di straordinaria attualità, che mettono in luce non solo la rilevanza

È opportuno studiare nuove ibridazioni non solo fra il fisico e il digitale, ma anche fra i processi di formazione e i processi di lavoro.

delle arti liberali per il pensare e agire aziendale, ma anche il fatto che se ne parla oramai da molto tempo. In Italia sembra invece una novità, una scoperta recente dei teorici del management.

Due sono allora le direttrici per rifondare la formazione nell'era del digitale e della crisi permanente.

La prima è l'uso *smart* del digitale nei processi formativi: non per creare fotocopie digitale degli approcci tradizionali, ma per ripensare ai processi di apprendimento tenendo presente sia le mutazioni del contesto sia le potenzialità e complessità create dalle nuove tecnologie. È quindi opportuno studiare nuove configurazioni o meglio ibridazioni non solo fra il fisico e il digitale, ma anche fra i processi di formazione e i processi di lavoro, che vedano la remotizzazione – di singole persone, ma anche di un team che deve collaborare e interagire – come la regola e non tanto l'eccezione da gestire in emergenza.

Una cosa è certa: il digitale cambia la nozione di prossimità. Oggi essere prossimi a qualcuno non dipende più dalla vicinanza fisica. Ti sono vicino perché conosco ciò che ti piace e ciò che ti serve e perché so provare e suscitare empatia.

Posso quindi essere molto vicino stando molto lontano. I futuri leader, pertanto, dovranno essere completamente a loro agio anche negli ambienti digitali, dove non si limiteranno a lavorare senza perdere in efficacia ed efficienza, ma dove imposteranno anche il proprio potenziamento personale nonché l'apprendimento continuo.

La seconda direttrice deve seguire la crescita di importanza delle *soft skill*, un segnale che ci dice che la competenza non è tutto. Il carattere, di cui l'intelligenza emotiva è una componente, sta pian piano riemergendo come elemento centrale della leadership. Non basta più la formazione o l'in-formazione; serve la tras-formazione, il cambiamento del *mindset*. Come ci ricorda Marcel Proust nella sua *Recherche*, "l'unico vero viaggio verso la scoperta non consiste nella ricerca di nuovi paesaggi, ma nell'avere nuovi occhi".

I formatori della classe dirigente del sei e settecento – che attingevano dagli *Adagia e Florilegia* medievali e rinascimentali e che hanno prodotto la letteratura moralistica, soprattutto in Francia (pensiamo a La Rochefoucauld, La Bruyère, Pascal, La Fontaine, Montaigne...), ridando anche visibilità alle fonti stoiche (Epitteto,

Raramente la prudenza o la nobiltà d'animo vengono analizzate nelle valutazioni delle competenze. Abbiamo dimenticato l'importanza delle virtù.

Seneca, Marco Aurelio) – ritenevano indispensabile che il leader (il principe, l'uomo di corte, il prete) avesse un carattere forte e fosse dotato di coraggio, nobiltà d'animo e magnanimità, prudenza, saggezza civile e garbo nelle relazioni. Oggi sembrano parole desuete e raramente la prudenza o la nobiltà d'animo vengono analizzati negli *skill assessment* o nelle valutazioni delle competenze. È come se avessimo dimenticato l'importanza delle virtù.

Il supporto di questo percorso formativo richiedeva strumenti specifici, un format educativo che vedeva nell'aforisma il suo attrezzo principale. Con un contenuto concentrato e "formattato" in modo che fosse memorabile – cioè che non solo colpisse l'attenzione, ma facilitasse il ricordo – i migliori aforismi riuscivano a unire efficienza ed efficacia comunicativa.

Ma vi aggiungevano anche il potere dell'*ethos*: non solo l'*ipse dixit*, ma l'*ipse fecit* capace di aprire le porte della fiducia. Come ricorda Erasmo da Rotterdam nell'introduzione agli *Adagiorum collectanea*, una selezione ben fatta di aforismi ci offre "i venerandi segreti della filosofia [...] e il comportamento di una persona o di un popolo".

Sarebbe allora utile reintrodurre nelle business school – che hanno l'ambizione di formare la futura classe dirigente – e nella *mentorship* un po' di questa manualistica sull'arte di vivere. Uno per tutti l'*Oracolo manuale o l'arte della prudenza* del gesuita Baltasar Gracián (1647). La sua definizione di prudenza – non timore di agire o incertezza sul da farsi, ma capacità di dissimulare quando necessario e di agire con determinazione, ma nel momento opportuno – è ancora di straordinaria attualità: "La fortuna ha le sue regole, ché per il saggio non è fatta solo di casualità, ma può essere aiutata dall'intraprendenza. Alcuni si contentano di mettersi con buona disposizione di fronte alle porte della fortuna, in attesa che essa agisca. Ancora meglio, altri vanno oltre e si valgono dell'accorta audacia che, sulle ali della virtù e del valore, può raggiungere la buona sorte e blandirla efficacemente. Ma, a ben pensare, non c'è altro arbitrio che non sia quello della virtù e dell'attenzione, perché non c'è altra ventura o sventura che la prudenza o l'imprudenza. [...] La più alta perfezione delle azioni dipende dalla padronanza con cui vengono messe in atto". ♦

Rocco Carbone, dalla serie *Scrittori*, polaroid 809, 1989



La formazione “ai tempi del colera”

Dallo smart working
all’agile management

Testo **Federico Mioni**

Nel grande balzo verso il digitale imposto dalla pandemia, abbiamo spesso chiamato smart working forme di lavoro a distanza che non avevano nulla di innovativo. Per compiere un'autentica transizione verso nuovi modelli organizzativi e formativi, occorre rinnovare il patrimonio di conoscenze, competenze e strumenti a disposizione delle organizzazioni.

RIFLETTERE SULL'ATTUALE MOMENTO della formazione nel nostro Paese, globalmente considerata, è possibile solo qualora vengano tenuti davvero presenti alcuni fenomeni che non sarebbe nemmeno necessario evocare, dalla pandemia allo smart working, dal deficit di socialità che in quasi tutti gli ambiti sperimentiamo a quell'overload digitale che ha portato a giornate intere di riunioni online senza interruzioni, alla nausea da computer e all'irruzione nel web di tanti prodotti formativi seriali e di discutibile qualità. Già, perché la pandemia ha portato al duplice paradossale risultato di far compiere a Paesi come l'Italia un salto quantico in avanti, producendo

fenomeni di assuefazione a una formazione che, persa la dimensione presenziale, ha perso buona parte delle chance di costruire delle vere *learning communities*: le formule *blended*, infatti, continuano a essere ostacolate da fattori di restrizione oggettivi (e quasi sempre motivati, almeno nel momento in cui l'autore di queste brevi note sta scrivendo).

Qui mi limiterò ad alcune considerazioni sulla formazione manageriale, con riflessioni che però sono estensibili a molti di coloro che lavorano senza avere funzioni direttive, e per certi versi anche al mondo della scuola e dell'università.

La pandemia ha portato al duplice risultato di far compiere all'Italia un salto quantico in avanti, e di farle perdere buona parte delle chance di costruire delle vere learning communities.

Venendo al primo dei due “protagonisti” di questa stagione, non si può negare che quello che in Italia è stato complessivamente definito smart working abbia al proprio interno gradazioni di intensità ed efficacia, e anche contraddizioni, fino ai molti casi che non sono ascrivibili a questo fenomeno come correttamente inteso. In molti casi in cui vi è stato, e vi è tuttora, un semplice remote working o addirittura un puro telelavoro, e per portare alla luce i tratti di un vero agile management come versione più ampia rispetto allo smart working, dovremmo:

1. delimitare lo smart working rispetto ai fenomeni che *non* sono quello che andrebbe correttamente inteso con quel termine: in particolare, non è remote working, vale a dire una modalità a distanza che non ha un disegno e un impianto di responsabilità, e non è telelavoro, ovvero la traslazione in uno spazio diverso dal luogo di lavoro delle *medesime* funzioni svolte in esso, senza alcuna innovazione e alcun valore aggiunto;

2. individuare le componenti che a nostro avviso definiscono un vero smart working, vale a dire *accountability* e *responsiveness* (che sono

rispettivamente il rispondere con criteri quantitativi e la capacità di dare risposte sostanziali e fondamentali), ma anche la *monitorabilità* e *misurabilità* dei risultati, e l'*accompagnamento* dei collaboratori nel costruire una sinergia fra momenti sul luogo di lavoro e altri lontano da esso: già per impostare questo paradigma, il ruolo centrale della formazione è evidente;

3. sottolineare i tre elementi che distinguono l'agile management dallo smart working, nell'essere non una pura soluzione organizzativa con dotazione tecnologica, ma soprattutto una *filosofia* che deve pervadere tutta un'organizzazione (anche non di tipo aziendale) e definirne l'identità; una *strategia* che determina l'azione e la prospettiva dell'azienda; e una *metodologia*, perché l'agilità non implica una confusa cultura liquida, ma un insieme di procedure rigorose e definite (per quanto non rigide ma flessibili);

4. ribadire i concetti che nella nostra visione qualificano una cultura *agile*, ovvero il *valore* prodotto e le attività collegate, e soprattutto gli *intangibile asset* e le condizioni per il passaggio a un vero agile management: oggi l'azienda forte

La fiducia è la forza nascosta e preziosa di questa stagione difficile, che è la stagione che ci è dato di vivere, e della quale dovremo rendere conto alla comunità in cui viviamo.

Oggi l'azienda forte è quella che produce valore basato su capitale cognitivo e distintivo.

è quella che produce valore basato su capitale cognitivo e distintivo, e ovviamente questo può essere creato e poi alimentato avendo la formazione come prima fonte;

5. sollecitare il superamento dei *silos* organizzativi che configurano un'azienda a compartimenti stagni e con gelosie incrociate, ma anche la creazione di quelli che vogliamo definire "serbatoi cognitivi", veri contenitori che vanno riempiti di conoscenza e di soluzioni innovative, con il complemento necessario dei "serbatoi emotivo-motivazionali" che rendono possibile il coinvolgimento profondo dei singoli, senza il quale un'azienda non può conseguire traguardi importanti.

Questi e altri punti sono stati sviluppati nel modello "La scacchiera del valore", elaborato da Manager Solutions e Federmanager Academy per Fondirigenti (per approfondire www.fondirigenti.it e www.federmanager.it).

Tornando all'obiettivo di queste brevi note va detto che, per i manager delle aziende ma non solo per essi, la formazione non può prescindere dai problemi indicati in apertura, nel senso che

non fare i conti con quei trend significherebbe costruire una formazione disincarnata. Allo stesso tempo, abbiamo suggerito alcuni strumenti di approfondimento per costruire al meglio i processi di *produzione del valore*. Concludiamo indicando altri spunti a partire dai quali la nuova formazione può trovare risorse concettuali e metodologiche.

In primo luogo un approccio approfondito nella gestione strategica dei dati (anche qualora non si arrivi a Big Data veri e propri), e in particolare di quelli connessi ai processi *agili* che vanno individuati e monitorati. Serve il passaggio, compiuto per ora da un numero ridotto di aziende italiane, da un utilizzo ricognitivo dei dati (*Business Intelligence*) a una visione di essi in chiave predittiva e in vari casi anche prescrittiva, con quella *Business Analytics* che possiede meccanismi di filtro e gestione che vanno oltre la classica *Business Intelligence*. La formazione ha bisogno di questa prospettiva, ma d'altra parte l'applicazione di questi strumenti necessita di robusti percorsi formativi.

Un versante ancor più importante attiene a

una capacità di delineare scenari che, a motivo del supplemento di incertezza e fluidità che conosciamo (basta in via riassuntiva un riferimento all'acronimo VUCA, ovvero *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*, che si è imposto dopo la fine della guerra fredda), passi dal classico forecast a un approccio più articolato e capace di *retrofit* come la metodologia foresight. Se la base del primo era la serie storica di dati studiati in modo lineare per avere *un solo futuro* probabile o possibile, col foresight si ottengono *un set* di scenari futuri *plausibili*, e nello specifico proposto dal modello Fondirigenti-Federmanager un set di *quattro futuri* con carattere di plausibilità, ma anche con "passe-relle" che consentano il passaggio ad altra strategia, qualora il futuro individuato dall'azienda come quello inizialmente più plausibile si riveli improbabile e si debba passare a uno degli altri tre scenari ipotizzati.

Il metodo foresight è decisivo perché l'agile management lavora già nel futuro e per il futuro, e per tale motivo Federmanager ha individuato lo strumento più idoneo nel *Wade Sce-*

nario Planning, uno strumento approfondito e allo stesso tempo semplice (proposto a grandi multinazionali come a multinazionali tascabili, ma performante anche su organizzazioni diverse dalle aziende).

Come si vede, in questo ambito come negli altri evocati è necessario avere sessioni di approfondimento e discussione interattiva, essendo task e metodologie da un lato ancora poco conosciute in Italia, dall'altro essenziali per far decollare processi agili ed evitare di mettere in atto una semplice enunciazione di principi. In altre parole, serve un'attività formativa rigorosa e allo stesso tempo creativa, perché certi percorsi organizzativi non si improvvisano. Serve però un'ultima risorsa, imprescindibile tanto nei paradigmi di agile management quanto nei processi formativi, senza la quale non vi è successo: la *fiducia*, la forza nascosta e preziosa di questa stagione difficile, che però, potremmo dire traslando nel presente le parole di Aldo Moro, è la stagione che ci è dato di vivere, e della quale dovremo rendere conto alla comunità in cui viviamo. ◇

L'impresa di formazione come agenzia del cambiamento

Testo **Lorenza Lei**

La trasformazione culturale in atto, incentrata sugli ambienti digitali, ha trovato imparate scuola e università. Se le istituzioni educative vorranno svolgere un ruolo nella costruzione della cultura digitale, dovranno evolvere, adottare nuovi codici e linguaggi, e favorire la connessione tra la sfera della formazione individuale e la creazione collettiva del valore.

La studiosa statunitense Riane Eisler predice una cultura e una società fondate sulla collaborazione anziché sulla competizione, sia per le idee, sia per le persone.

NON VI È DUBBIO che ci troviamo sulla soglia di una grande trasformazione culturale della quale non siamo ancora in grado di conoscere i termini complessivi. Ma è certo che si stanno aprendo nuovi contesti formativi e comunicativi, il cui sviluppo potrà contare sulle nuove tecnologie digitali e, più in generale, su una nuova cultura del digitale, vale a dire su una concezione articolata e integrata dei metodi e degli strumenti disponibili.

Siamo di fronte a un'importante opportunità della quale dobbiamo renderci consapevoli per poterla affrontare in modo efficace e soprattutto responsabile, anche al fine di poterla diffondere nei diversi ambiti sociali, economici e civili, attraverso i diversi ruoli professionali e promozionali ricoperti da ciascuno di noi.

Sofferamoci quindi sulla trasformazione culturale in atto, per poterla interpretare adeguatamente e mettere a frutto, ripercorrendo le teorie elaborate in un tempo in cui la stessa pandemia, da una parte, ha accelerato l'importanza della cultura digitale in ogni ambito e, dall'altra parte, ha reso evidente l'inadeguatezza del sistema scolastico, e universitario in particolare, ad accoglierla e a valorizzarla da parte degli studenti, dei docenti e persino del sistema imprenditoriale e produttivo. È impor-

tante precisare a questo proposito che anche i nativi digitali, per quanto facilitati dall'assenza di condizionamenti pregressi, devono imparare a gestire e a finalizzare le opportunità che la stessa cultura digitale mette a loro disposizione. A questo scopo s'impone una programmatica impostazione dialettica che faccia leva su diverse piattaforme di apprendimento multidisciplinare e interdisciplinare, proprio in quanto la cultura digitale non è ancora abbastanza matura, nonostante qualche talvolta eccessiva e improvvida fuga in avanti.

La necessità di imparare e insegnare a riflettere attraverso l'impiego di questo metodo innovativo – che per la verità in tanti hanno già adottato, ma che non ha ancora trovato convincenti e consolidate soluzioni didattiche, per lo più basate su una tradizionale separazione delle materie d'insegnamento – rende ancor più difficile una pertinente e funzionale comprensione della cultura digitale.

Se è chiaro cosa bisognerebbe fare, non è altrettanto chiaro come si potrebbe farlo, forse anche perché di fronte a un cambiamento così repentino e radicale anche le vecchie filosofie della storia si dimostrano insufficienti, quando non controproducenti. Qualche suggestione più congrua e convincente si può trarre dalle teorie

La cultura digitale va considerata come lo snodo che permette di mettere in collegamento l'esigenza dell'industria del futuro con la ineludibile necessità di una permanente "cura di sé".

Stiamo attraversando la "terra incognita" di una profonda rivoluzione strumentale e comportamentale che incide in maniera progressiva sui concetti di spazio e tempo.

sociologiche della studiosa statunitense Riane Eisler, la quale predica e predice una cultura e una società fondate sulla collaborazione anziché sulla competizione, sia per le idee, sia per le persone. Questo approccio al tempo stesso individuale e collettivo mi pare di grande interesse per affrontare in modo evolutivo l'attuale situazione del sistema formativo nelle sue molteplici articolazioni e nei suoi più o meno incerti atteggiamenti nei confronti della cultura digitale.

Nello specifico, la tendenza è quella dei movimenti dinamici che prendono avvio da forme di organizzazione più semplici e meno strutturate per giungere a forme di organizzazione più complesse e strutturate, anche come esito delle innovazioni tecnologiche che hanno propiziato il potenziale innovativo su cui si basano le attuali trasformazioni culturali. Eisler sostiene che il modo in cui una società struttura le relazioni tra i diversi protagonisti degli assetti locali e globali è di fondamentale importanza per l'organizzazione interna ed esterna di tutte le istituzioni, dalla famiglia alla scuola, dai presidi formativi a quelli produttivi, dall'economia alla politica. Trascurare o anche soltanto non valorizzare queste concomitanti e interconnesse relazioni finisce per danneggiare la vitalità dei sistemi di

valore che sono alla base di una società, mettendo in crisi ciò che il sociologo e matematico norvegese Johan Galtung chiamava "cosmologia sociale".

Eisler parla più precisamente di "mappe culturali cognitive", che interpretano e articolano l'informazione necessaria a soddisfare le esigenze di mantenimento e mutamento del sistema sociale e del sistema della conoscenza. Si tratta di strumenti dinamici, chiamati ad adeguare codici e linguaggi alle situazioni in rapida evoluzione, ma anche a fare di necessità virtù. L'obiettivo è quello di integrare funzionalmente le emergenze tecnologiche e culturali – i processi di digitalizzazione, appunto – che non possono più configurarsi come risposte emergenziali, connesse a particolari situazioni e momenti di crisi, ma devono prospettarsi e affermarsi come quadri di riferimento stabili e organici, alla stregua di quelli tradizionali, pure importanti se si vuole guadagnare il futuro senza perdere il passato.

Da questo punto di vista, tutte quelle che si potrebbero definire "imprese di formazione", operanti sia in presenza sia a distanza, secondo modalità sia analogiche sia digitali, dovrebbero procedere nella stessa direzione e possibilmente in maniera sinergica, per rispondere all'esigen-

za di soluzioni "a geometria variabile", come si dice. Soluzioni in grado di comprendere e interpretare le esigenze della famiglia e della società nel suo insieme, con riferimento alla rapidità dei mutamenti socioeconomici e quindi anche delle vecchie e nuove piattaforme formative. In tale prospettiva, è necessario un sistematico aggiornamento tanto della formazione scolastica quanto dell'alta formazione, per rendere confluenti e collaborative le reciproche istanze individuali e collettive, nel cui ambito proprio le imprese di formazione possono giocare un fondamentale ruolo di passaggio tra vocazioni e competenze, tra lavoro e svago, tra istruzione e produzione.

La cultura digitale, infatti, va considerata come lo snodo che permette, in prospettiva, di mettere in collegamento l'esigenza dell'industria del futuro, che necessita di una sempre più idonea ed efficiente preparazione professionale, con la ineludibile necessità di una permanente "cura di sé". Stiamo infatti attraversando la "terra incognita" di una profonda rivoluzione strumentale e comportamentale che incide in maniera progressiva sui concetti di spazio e tempo, come ha sostenuto il sociologo Manuel Castells già nel 2006, ponendo in relazione lo spazio fi-

sico dei "luoghi", caratterizzato dai rapporti in presenza, con lo spazio a distanza dei "flussi", dove i rapporti si muovono in un contesto di rete che si pone, e si propone, come una "presenza virtuale".

A tale riguardo, la formazione dei formatori e prima ancora degli educatori diventa una leva strategica per affrontare i prossimi anni in modo appropriato, mediante percorsi specifici e metodologie convenienti, dall'e-learning a una didattica *blended*, ovvero di tipo misto, in presenza e a distanza, con cui riformulare, tra le altre, anche le materie necessarie alla didattica della cultura digitale, nonché favorire e consolidare un sapere interdisciplinare e multidisciplinare.

Per concludere, spetta all'intero sistema istituzionale e politico riflettere in merito a come assecondare e orientare le relazioni tra la formazione e l'imprenditorialità, contribuendo tra l'altro alla crescita delle imprese di formazione, particolarmente inclini a condividere e associare i diversi criteri e le diverse modalità di comunicazione e relazione, perché possano diventare una vera e propria agenzia di comprensione e valorizzazione della trasformazione culturale in corso. ◇

Dalla stessa parte

La convergenza dei saperi tra università e impresa

Testo **Simonetta Pattuglia**

L'università cerca collegamenti sempre più significativi con il mondo produttivo, nel contesto di un'economia della conoscenza in cui la circolarità di competenze e pratiche è divenuta cruciale. Per passare dalla collaborazione all'integrazione, occorre andare verso il superamento della distinzione tra saperi accademici e saperi applicati.

DA TEMPO ORMAI – il primo articolo che scrissi ad approfondimento del rapporto fra università e impresa data all'inizio degli anni duemila – l'università che si apre alla vita organizzativa complessa in un sistema di relazioni biunivoche o anche multilaterali, è uno dei mantra dell'evoluzione sistemica universitaria.

Come tutti i sistemi, l'università, pur appartenendo alla categoria di quelli dai “legami laschi”, come taluni l'hanno definita, ha forse dimostrato strada facendo una persistenza per non dire pervicacia nel cercare e nello stabilire collegamenti sempre più coesi con il mondo produttivo collocato al di là dei banchi e delle cattedre, oltre le pareti fisiche o metaforiche dei campus.

Le modalità utilizzate? Le più varie naturalmente: dal banale co-branding negli eventi, alle relazioni istituzionali, alla co-progettazione, alla costruzione di vere e proprie strutture per il placement, o strutture dedicate ai brevetti e al trasferimento tecnologico, fino ad associazioni temporanee di impresa e spin off. L'università, insomma, da molto si interroga sui temi – che

giunsero primariamente dalle università di stampo anglosassone o asiatico – dello scambio accademia-azienda e si applica alla definizione di relazioni con gli stakeholder che la società e il mercato le pongono a fianco.

La finalità comune è la costruzione di un futuro di sapere e professionale, che è utile ancora chiamare “economia della conoscenza”, come suggeriva quasi vent'anni fa Enzo Rullani (*Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci 2004), in quanto guarda al circuito “economico-cognitivo” cogliendo ciò che dall'apprendere travasa nell'economia attraverso le azioni legate al sapere quotidiano. Futuro della propria organizzazione, ma anche dei propri destinatari principali – studenti, docenti, stakeholder – che sia più sintonico, più adattivo e recentemente anche più “sostenibile” in senso largo.

“La cultura che ereditiamo dal passato”, scriveva Rullani, “non è stata attenta alla sinergia tra produzione e propagazione della conoscenza: anzi queste due attività sono state assegnate a

Sta emergendo un nuovo paradigma che vede l'università al centro di un ecosistema del sapere, dell'innovazione e delle sue applicazioni.

domini pratici e intellettuali separati, spesso difficili da collegare tra loro”.

Non si può più parlare, pertanto, e non è poi tanto giusto farlo, per lo sforzo anche “creativo” che le nostre istituzioni universitarie compiono, di attività meramente dedicate al funding, di sponsorizzazioni e di finanziamenti, di committenze per la realizzazione di attività di ricerca, didattica e relazionali.

Oggi più diffusamente parliamo di “sistema di relazioni” e di un nuovo “paradigma” – secondo Fritjof Capra “potremmo definire il nuovo paradigma una visione olistica del mondo, considerando il mondo come un insieme integrato piuttosto che come una serie di parti separate (*La rete della vita*, Rizzoli 1997) – che vedono l'università al centro di un ecosistema del sapere, dell'innovazione e delle sue applicazioni. Questo peculiare ecosistema scambia continuamente risorse di tutti i generi – umane, di dati e informative, di *best practice*, dunque economiche, sociali e relazionali – con i suoi sottosistemi e con i sovra-sistemi. La dinamica cibernetica è quella che più rende, anche plasticamente, questa continua osmosi dell'università con il suo ambiente di mercato e di task, che

risente dei grandi trend e valori generali invalsi per tutte le organizzazioni. Queste oggi diffusamente addirittura giungono a parlare di un *purpose* (una finalità e un proposito) che le anima e le fa agire nell'ecosistema largo, ben oltre la visione e la missione che le avevano guidate nelle strategie dei decenni passati (Philip Kotler e Christian Sarkar, *Brand activism. Dal purpose all'azione*, Hoepli 2020).

Tecnologie, multiculturalismo, globalizzazione e localizzazione profonde e sincrone, sembrano essere le forze che oggi forgianno – se vogliamo ricordare Karl Mannheim e i suoi enormi studi di inizio secolo sulle “generazioni” – le coorti statistiche compresenti nella popolazione. Dai Silenti (generazione che ha vissuto le due guerre), ai Boomers, alla Generazione X, ai Millennials (nati entro gli anni Novanta), alla Generazione Zeta (riferiti al periodo 2000-2010) e Alpha (i più piccoli oggi), queste ultime si trovano di fronte a un vero e proprio nuovo schema formativo che, se non di diritto, sicuramente di fatto, ha inciso su processi, prodotti educativi, percorsi di vita vissuta. Il periodo pandemico ha chiuso, accelerandone la dinamica, il cerchio.

Siamo di fronte a un vero e proprio nuovo schema formativo che, se non di diritto, sicuramente di fatto, ha inciso su processi, prodotti educativi, percorsi di vita vissuta.

Tanti potrebbero essere gli effetti di una appropriata percezione e assimilazione dei nuovi trend e valori epocali, una “strategia di sviluppo” per il nostro Paese che risulta sempre agli ultimi posti per quegli indicatori ritenuti oggi “sentinelle” dell'evoluzione: le performance studentesche di base (OCSE, *Rapporto Ocse-Pisa*, 2018, 2019), quelle di *gender parity* e *diversities* (WEF, *Global gender gap Report*, 2020), o di posizionamento ambiguo verso i diritti della persona (Amnesty International, 2020, 2021) o quelle relative alla sostenibilità (l'Italia è, in Europa, ventitreesima nel perseguire gli obiettivi dell'Agenda 2030; ONU, *Rapporto sullo sviluppo sostenibile in Europa*, 2021; il documento è realizzato da *Sustainable Development Solutions Network*, dicembre 2021).

Altrettanto rilievo presentano le iniziative volte a una maggiore attrattività del mondo universitario per imprese locali, internazionali e multinazionali e per studenti e talenti stranieri; o anche le attività che preludono a uno *job placement* di laureati che vada oltre il semplice scrutinio di curricula e divenga vera attività di affinnamento reciproco nel processo di apprendere a saper fare e sapere essere.

Tutto ciò si dovrebbe proiettare sulla crescita economica e reputazionale di territori rimasti troppo a lungo ancorati a un Made in Italy talvolta asfittico e di maniera, quindi copiato o semplicemente scimmiettato senza alcuna penalità. Ma alludo anche a sgravi fiscali e contributivi, per quelle realtà imprenditoriali che ben si collegano con il mondo universitario in una sempre più ampia attività di *public engagement*. Fino a pensare a una vera “circularità dei saperi” che vede nel mondo universitario e nel mondo aziendale due dei grandi sistemi che si trovano a interfacciarsi con il più grande sistema generale di infrastrutturazione pubblica, statale e locale, che il Paese offre, in una triangolazione relazionale e produttiva ancora molto deludente in Italia.

Nuova diventa pertanto l'emergenza formativa che ci troviamo ad affrontare se la nuova visione è quella condivisa dal World Economic Forum – tanto per citare solo uno dei molti organismi e consessi transnazionali che costantemente stimolano il sistema della formazione dei Paesi che a essi partecipano – che a fine 2020 stila, con proiezione 2025, le nuove capacità “trasversali” richieste agli entranti nel mercato del lavoro dell'immediato futuro (*The Future of*

Ciò che farà la differenza nel grande risiko mondiale delle risorse umane saranno alcune competenze che sino a ora la scuola secondaria e l'università hanno sottovalutato.

Jobs Report, ottobre 2020): pensiero analitico e innovativo; apprendimento attivo; risoluzione problemi complessi; *critical thinking* e analisi; creatività, originalità e capacità di iniziativa; leadership e influenza sociale; uso delle tecnologie, monitoraggio e controllo; resilienza, tolleranza allo stress e flessibilità; capacità di ragionamento, *problem solving* e ideatività; analisi sistematica e capacità di valutazione; intelligenza emotiva; convincimento e negoziazione.

Ci troviamo impegnati, dunque, su un fronte davvero mutato: oltre le *hard skills* che si cominciano a dare quasi per scontate in ciascuna area del sapere, ciò che farà la vera differenza in questo grande risiko mondiale delle risorse umane saranno alcune competenze che sino a ora la scuola secondaria, certamente, ma anche l'università, avevano sottovalutato. Quando non addirittura considerato antitetico alla preparazione formale basata essenzialmente sulle lezioni e sui libri, oggi finalmente aggiornata con le testimonianze manageriali, con la progettazione sul campo, con lo studio dei casi e di *benchmark*

internazionali, spesso con ausili tecnologici di comunicazione e di simulazione.

Oltre dunque a una convergenza tecnologica, attraverso questa costruzione delle capacità trasversali che avviene nell'interscambio università-impresa, assisteremo ben presto a una vera convergenza dei saperi, che non saranno più né schiettamente accademici né schiettamente applicati. Dal punto di vista organizzativo e formativo questo sta già avvenendo: apprendistati di alta formazione e ricerca, dottorati e dottorati industriali, nuovi percorsi professionalizzanti e tecnologici, visibilità sulle buone pratiche anche attraverso i grandi *repository* internazionali e banche dati, simulazioni basate sull'Intelligenza Artificiale applicata alla gestione aziendale.

Oggi tutto sembra convergere nell'interdisciplinarietà più che divergere nella iper-specializzazione, per tutti i know-how e per tutte le aree applicative, concorrendo a un'alta formazione nuovamente interessante per le evoluzioni che sarà in grado di imprimere alle nostre società, alle nostre economie e ai nostri mercati. ◇

Il futuro del lavoro si basa sulla conoscenza

Testo **Michele Valerio**

Costruire competenze critiche sta diventando un'esigenza ineludibile per chi si occupa della formazione negli ambiti lavorativi. Per farlo, occorre avere contenuti di qualità, innovare le modalità di fruizione, arrivare a un pubblico diversificato, focalizzare le competenze fondamentali, personalizzare i percorsi, stimolare l'autoapprendimento, sfruttare le opportunità della tecnologia e – non da ultimo – fare in fretta e fare bene.

La conoscenza è centrale, l'Italia deve recuperare posizioni

UN RECENTE STUDIO DI GARTNER evidenzia le cinque priorità per un panel di 500 direttori Risorse Umane in tutti i principali settori dell'economia a livello mondiale. *Costruire abilità e competenze critiche* è in cima alla lista.

Il 40% degli intervistati inoltre afferma di non essere in grado di creare soluzioni formative efficaci in tempi utili per soddisfare le esigenze di competenze in continua evoluzione. Altresì, il 40% delle aziende in Europa ha difficoltà nella ricerca di personale con skill adeguate alle aspettative di crescita/innovazione

La conoscenza è, di fatto, al centro delle priorità di sviluppo economico e sociale come delineato nell'Agenda Europea per le competenze.

del business (*The Future of Work*, OECD Employment Outlook, 2019).

La conoscenza è, di fatto, al centro delle priorità di sviluppo economico e sociale come delineato nell'Agenda Europea per le competenze. Queste ultime, oramai parte imprescindibile delle azioni strategiche, concorrono positivamente all'occupabilità delle persone, alla crescita delle aziende e del Pil e al conseguente aumento della coesione sociale.

In questo scenario da noi, negli ultimi anni (sarebbe meglio dire decenni...), si è dimostrata scarsa lucidità prospettica e competitiva. I dati Eurostat parlano chiaro e confermano l'ultima posizione (31 su 31 Paesi presi in esame) dell'Italia in termini di spesa pubblica e investimenti efficaci relativi al comparto dell'istruzione, dell'università e della ricerca. La situazione: si destina, complessivamente, tra il 7,9% e l'8% della spesa nazionale all'istruzione e alla formazione primaria, secondaria e accademica. La media degli altri Paesi europei si attesta attorno al 10%.

Anche sul fronte della *formazione professionale continua* i dati storici pre-pandemia hanno ribadito la scarsa attenzione del nostro sistema produttivo. La percentuale di persone che hanno partecipato a un corso di formazione nella fascia di età tra i 25 e i 64 anni si fissa all'8,3% nell'anno 2016. È non è solo ben lontana dalle percentuali dei Paesi virtuosi, ma anche dal benchmark europeo del 15% da raggiungere entro il 2020 e dalla media EU28

del 10,8% (Davide Premutico e Domenico Nobili, *XVIII Rapporto sulla formazione continua*, 2017, www.anpal.gov.it).

Nel recente rapporto dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) si evidenzia da parte delle imprese una tendenza pronunciata a investimenti formativi di tipo tradizionale e sulla base di un approccio di tipo conservativo. In generale, tra gli obiettivi che le imprese si prefissano di ottenere attraverso la formazione, il più diffuso, dichiarato da oltre l'80% delle imprese, è quello dell'aggiornamento delle competenze per obbligo di legge. Al secondo posto si posiziona l'aggiornamento di competenze esistenti, mentre solo al terzo l'acquisizione di nuove competenze.

Ripensare l'apprendimento

La sfida diventa strategica, come accennavo, da diversi punti di vista, in particolare lungo questi assi: avere contenuti di qualità, innovare le modalità di fruizione, arrivare a un pubblico completo e non solo ad alcuni, focalizzare le competenze critiche di successo, personalizzare i percorsi, stimolare l'autoapprendimento, sfruttare le opportunità della tecnologia e – non da ultimo – fare in fretta e fare bene.

Forbes invita ad agire tempestivamente per ripensare, riprogettare e trasformare le modalità, i percorsi e le consuetudini con cui sinora le aziende hanno concepito la forma-

zione e lo sviluppo dei collaboratori. Agire tempestivamente per ripensare, riprogettare e trasformare le modalità e i percorsi con cui sinora le aziende hanno concepito la formazione e lo sviluppo dei collaboratori.

zione e lo sviluppo dei collaboratori. Appare ormai un trend evidente la propensione accelerata verso nuovi modi di imparare online. La società di ricerche di mercato Global Industry Analysts aveva previsto che l'*e-learning* avrebbe raggiunto 107 miliardi di dollari nel 2015 e così è stato. Ora, le proiezioni di Research and Markets prospettano che il mercato dell'*e-learning* triplicherà entro il 2025 per raggiungere i 325 miliardi di dollari.

Ma non è solo un tema di mezzi tecnologici. Se bastasse questo, tutto sommato, sarebbe abbastanza semplice. Si deve partire dal realizzare *esperienze* di apprendimento efficaci, belle, attrattive.

Innanzitutto bisognerebbe uscire dal tradizionale cliché per il quale il percorso di apprendimento equivale alla formula “formatore che eroga contenuti a discenti”. Certo rimarrebbe un'opzione tra le altre. Sulla scorta di nozioni di fondo non nuove ma diffusamente consolidate, di intelligenza collettiva (Pierre Lévy) e connettiva (Derrick de Kerckhove), ha senso innescare l'apprendimento collaborativo sfruttando le conoscenze e capacità che già esistono all'interno delle nostre aziende. Questo ripensamento dell'esperienza di diffusione della conoscenza è utile sia per agire velocemente, sia per coinvolgere maggiormente le persone, sia per valorizzare il contributo dei singoli favorendo visibilità e riconoscimento, sia per stimolare una collaborazione di tipo inter-funzionale.

Qualtrics, società leader per lo studio dell'*employee experience*, evidenzia ormai da anni – ed è un fenomeno crescente – la centralità dell'apprendimento e dello sviluppo per essere maggiormente attrattivi e per realizzare contesti di vero coinvolgimento (*engagement*) dei professionisti dentro un'organizzazione.

Ma c'è anche la dimensione dell'autoapprendimento, che è determinante. Senza l'impegno diretto delle singole persone a un percorso autonomo di studio, sperimentazione e sviluppo di abilità non si riuscirà ad arrivare nei tempi previsti dove si vuole in termini di upskilling, reskilling e newskilling.

Ci sono due grandi direttrici su cui lavorare: la prima riguarda i *mezzi* mentre la seconda ha a che fare con la *cultura* e lo stile di *leadership*.

Strumenti e culture

Oggi ci sono molte piattaforme online che offrono contenuti di qualità: Coursera, Udemy, Udacity, FutureLearn, LinkedIn Learning ma anche TED, Harvard Business... La sfida diventa come orientarsi, cosa scegliere tra le migliaia di contenuti proposti, come riuscire a trovare quelli adatti al soggetto che auto-apprende (pertinenza), senza dover investire tempo in eccedenza (ottimizzazione).

Il mercato vede l'affacciarsi di soluzioni di intelligenza artificiale in grado di supportare con grande qualità il bisogno di orientarsi avvedutamente su opportuni approfondimenti

Non è solo un tema di mezzi tecnologici.
Si deve partire dal realizzare esperienze
di apprendimento efficaci, belle, attrattive.

rispetto al proprio ruolo professionale; e di semplificare la ricerca di contenuti internazionali sempre aggiornati, come ad esempio Viblio (viblio.com). Quindi l'individuazione degli strumenti più efficaci anche in termini di personalizzazione potrebbe presto non costituire un problema.

Ma o questa *abilitazione tecnologica* correrà di pari passo con una vera rivoluzione culturale e di relazione nel contesto organizzativo capace di affermare l'imprescindibilità della persona e della sua intrinseca complessità (mente, corpo, esistenza), oppure non si produrranno i risultati auspicati. Il punto infatti è: come ottenere una piena ed entusiasta adesione a proposte di autoapprendimento? E qui arriviamo alla dimensione intangibile, ma determinante, della cultura e della relazione con i professionisti, il cosiddetto capitale umano. Finché li chiamiamo "dipendenti", finché la mania del controllo continua a dominare l'impegno dei manager, finché il dialogo tra responsabili e collaboratori non si apre realmente a temi di sviluppo sostenibile condiviso, finché non lasciamo spazio anche alla libertà di scelta autodeterminata dei contenuti, finché non favoriamo lo scambio di saperi, finché continuiamo a pensare che la formazione sia appannaggio solo dei primi livelli di responsabilità e gerarchica dei talenti, credo sconteremo delle innegabili difficoltà.

Nuove competenze in campo

L'evoluzione dell'apprendimento richiede oggi nuove competenze e figure professionali.

Il **Learning Architect** progetta l'eco-sistema phygital di apprendimento, in funzione della migliore *learning experience* possibile.

Il **Learning Coach** supporta lo sviluppo di conoscenze e abilità delle persone.

Il **Learning Expert** padroneggia un ambito di contenuti (es. Leadership, IoT, Problem Solving...) e ricerca e seleziona le collezioni di contenuti strategici per l'azienda.

Il **Learning Business Translator** supporta la direzione aziendale nella definizione delle principali sfide di conoscenza per supportare il business.

Il **Learning Culture & Engagement Strategist** costruisce le basi di cultura organizzativa per sostenere un modello di continuous learning.

Porto qui la mia personalissima testimonianza, di chi è impegnato da oltre venticinque anni nel disegnare ecosistemi di apprendimento. Oggi davvero c'è tutto ciò che serve: senso di urgenza, consapevolezza, possibilità di accesso a contenuti di qualità, abilitazione tecnologica, ricerche metodologiche.

Ci vuole coraggio, intraprendenza e un senso di missione, soprattutto perché si gioca con questioni cruciali: c'è in ballo il nostro futuro come Paese, la competitività delle nostre aziende e la valorizzazione del capitale umano.

Siamo nella condizione in cui potremmo pronunciare le parole di Gene Wilder nei panni del professor Frederick Frankenstein "It - could - work?". Si può fare. Mettiamoci al lavoro. ♦

L'apprendimento emergente *Contenuti online e formazione continua*

Testo **Laila Bonazzi**

*In un mercato del lavoro
fluidico, le persone cercano
continuamente di
rinnovare e riformulare
le proprie competenze.
Gli ambienti digitali
offrono strumenti
e opportunità di
formazione continua
che si adattano ai ritmi
e alle traiettorie
di percorsi accidentati e
irregolari.
E costringono anche
le grandi istituzioni
educative a ripensare
la propria offerta.*

Intercettare e trasferire le competenze emergenti è la sfida fondamentale per il futuro della formazione.

“RENZO VOLLE CHE [i figli] imparassero tutti a leggere e scrivere, dicendo che, giacché la c’era questa birberia, dovevano almeno profittarne anche loro”. Non sarebbe servito altro alla discendenza dei promessi sposi per avere una vita più comoda e fortunata: imparare il mestiere del padre e aggiungere scrittura e lettura. In coda ai *Promessi sposi* Manzoni ci consegna la consapevolezza che un Paese ha bisogno di un’educazione per le nuove generazioni che sia migliore di quella toccata ai loro genitori. Accessibile a tutti, anche ai figli di un filatore. Una considerazione che rimane valida, ancora di più dopo l’avvento della “peste” del 2020. L’attitudine all’apprendimento e alla formazione continua, ben oltre gli anni scolastici, deve essere trasmessa fin dalla scuola primaria, così come le competenze per “imparare a imparare” in autonomia. È dimostrato, infatti, che la propensione ad apprendere durante tutta la vita è proporzionale al titolo di studio. È una delle conclusioni del rapporto *Ocse Skills Outlook 2021: Learning for Life*, che denuncia anche un possibile incremento dell’abbandono scolastico legato alla scolarizzazione precaria causata dalla pandemia.

Dopo le prime riflessioni sulla “Great Resignation”, le dimissioni in massa dei lavoratori, si è parlato di “Great Reshuffle”, il grande rimpasto: le persone non hanno semplicemente smesso di lavorare, ma si sono incamminate verso un percorso più adatto ai loro mutati valori e desideri. Al centro di questa ricerca c’è un processo di rinnovamento o acquisizione di nuove competenze, di *upskilling* o *reskilling*, come si dice nel gergo anglofono della formazione.

Già da prima di questo terremoto, del resto, si stava affermando la necessità di rendere strutturale la formazione continua o permanente (*lifelong learning*): tramontata la carriera lineare, ogni percorso professionale è un ottovolante con brusche interruzioni e cambi di marcia. Questo tipo di formazione è un insieme di percorsi di apprendimento che si attuano dopo la fase scolastica e che sono volti ad arricchire o aggiornare le competenze e le qualifiche professionali. Si rivolge sia a inoccupati in cerca di collocamento sia a occupati desiderosi di cambiare la propria posizione lavorativa. La rapida espansione del mercato della formazione permanente ha cercato di rispondere ai bisogni di un mondo in cui le competenze invecchiano sempre più velocemente, soprattutto a causa dello sviluppo tecnologico. Secondo l’ultimo report *The Future of Jobs 2020* del World Economic Forum il numero di lavori destinati a scomparire sarà comunque sorpassato dai lavori che nasceranno. Non sorprende, quindi, che le capacità più richieste per rimanere competitivi includano caratteristiche prettamente umane come il pensiero critico, la capacità di analisi e *problem solving*, la propensione a imparare, resilienza e flessibilità. Alcune competenze nuove, su tutte quelle digitali, non sono più solo appannaggio di chi svolge un lavoro cognitivo, ma sono richieste a piccoli imprenditori, artigiani, titolari di attività di vario genere. Nessuno, insomma, può più esimersi dallo stare al passo con l’evoluzione tecnologica.

Nell’arena della formazione permanente oggi competono istituzioni accademiche, scuole

Le capacità più richieste per rimanere competitivi includono il pensiero critico, la capacità di analisi e problem solving, la propensione a imparare, resilienza e flessibilità.

private e fornitori di contenuti di varia natura. Si rivolgono a un mercato composto da singole persone, aziende in cerca di qualcuno che gestisca la loro formazione interna e anche amministrazioni pubbliche. L’offerta ruota intorno a delle caratteristiche comuni: contenuti focalizzati su una singola *skill*, flessibili nella fruizione, veicolati attraverso tecnologie digitali, fruibili in modo spezzettato anche per brevi periodi al giorno, da computer e soprattutto dallo smartphone. Si parla di “micro learning”, una tendenza che costituisce una sfida per le business school e le scuole di alta formazione collegate alle università, abituate a corsi più approfonditi e diluiti nel tempo. Nel panorama italiano si distingue la PoliMi Graduate School of Management del Politecnico di Milano, guidata dal professor Federico Frattini: “Le università si sono chieste se sia parte della propria missione occuparsi della formazione di chi già lavora. Alcune non sono entrate nell’arena, per scelta strategica. Altre, come il Politecnico di Milano, hanno voluto mettere a disposizione il proprio know-how in questo ambito, ma hanno dovuto adattarsi ad approcci e tecnologie che sono tradizionalmente lontani dal loro Dna, impostato sull’aula e la lezione frontale”.

I concorrenti delle università fanno del digitale il principale mezzo di erogazione dei contenuti, spesso l’unico, e hanno reagito più velocemente e agilmente alle richieste del mercato. Usano il concetto di intrattenimento, hanno come punto forte la costruzione di un network basato su un’alleanza molto stretta con le aziende, tanto che gli insegnanti sono sempre manager

o professionisti, non professori puri. Quando Frattini pensa ai propri concorrenti cita in primis i Mooc – *Massive open online courses*: un mare di contenuti online offerti, gratuitamente e a pagamento, da una varietà di attori. Coursera, edX, GetSmarter, Udemy sono alcune delle piattaforme utilizzate dalle grandi università, che ormai possono raggiungere un pubblico globale grazie all’annullamento delle distanze e alla lingua inglese (navigare tra le opportunità dei Mooc è oggetto di un altro articolo in questo numero dedicato alla piattaforma italiana Viblio.com). Coursera, uno dei leader del mercato, ha scritto nel suo *Impact Report* relativo al 2021 di aver registrato oltre 20 milioni di nuovi iscritti, numero equivalente alla crescita dei tre anni precedenti alla pandemia.

Esistono poi le scuole collegate alle aziende (Deloitte Academy, Ambrosetti Leaders’ Education), alle case editrici (Feltrinelli Education, Rcs Academy), alle grandi aziende del tech (il training digitale di Google o la parte learning di LinkedIn), e infine società con lo scopo primario di fornire formazione (Masterclass Academy, Talent Garden Innovation School). Ci sono anche attori minori, che propongono corsi veloci a poche decine di euro, a volte con una formula di abbonamento “all you can learn”, con materiale pre-confezionato di cui è difficile valutare la qualità; ma non tutti hanno bisogno di diventare esperti di un argomento, a volte si cerca solo di imparare le basi per usare un determinato programma o i fondamenti del marketing digitale. “La questione della qualità è centrale”, prosegue Frattini, “dare un pezzetto di contenuto con un

La rapida espansione del mercato della formazione permanente ha cercato di rispondere ai bisogni di un mondo in cui le competenze invecchiano sempre più velocemente.

video pre-registrato non sempre è sufficiente. Un'università supporta tutte le fasi del processo di apprendimento, anche con una valutazione mirata a inizio e fine corso, spesso assente nelle piattaforme”.

Forte del proprio status di istituzione accademica di alto livello, il Politecnico ha arricchito l'offerta al di là dei classici master executive con corsi più brevi e trasversali (dai big data alla robotica, dalla *diversity & inclusion* alla leadership individuale) e ha lanciato la piattaforma aperta PoliMi Open Knowledge, con contenuti gratuiti. Inoltre, insieme a Microsoft, la Graduate School of Management ha studiato Flexa, un programma che sfrutta l'intelligenza artificiale per valutare obiettivi professionali e competenze dell'utente e costruire un percorso di aggiornamento ad hoc. I contenuti proposti da Flexa non sono solo creati dal Politecnico ma selezionati sulla base della qualità anche da altri enti e università. Spiega Frattini: “Abbiamo investito in Flexa consapevoli che la personalizzazione dell'apprendimento tramite intelligenza artificiale è una strada da percorrere e migliorare. Gli individui imparano in modo diverso sia gli uni dagli altri che di generazione in generazione. I nativi digitali sono molto bravi a connettere blocchi di conoscenza tra di loro, mentre noi siamo più abituati a imparare in modo verticale, tramite approfondimento di un singolo tema”.

Interessante, infine, è l'evoluzione del social media LinkedIn, che conta circa 800 milioni di iscritti globali, di cui 16 in Italia. Nato nel 2003 per facilitare i contatti professionali, dopo pochi anni il network si dota di un team di analisti dei dati. “Eravamo seduti sopra una mole di informazioni che non potevamo leggere. Oltre

alla domanda e all'offerta lavorativa, ci siamo accorti che gli utenti si scambiavano consigli e documenti di aggiornamento professionale”, racconta Andrea Attanà, Head of LinkedIn Learning and Engagement per l'Italia. “Quindi, nel 2015, abbiamo acquisito la piattaforma americana Lynda.com, che forniva online contenuti di formazione di qualità. È stata l'embrione della nostra parte learning, nata da subito multi-lingue in inglese, spagnolo, francese, tedesco, portoghese, mandarino e giapponese”. Oggi sono tre le macroaree tematiche: business, technology e creativity. Quando si clicca per rispondere a un'offerta di lavoro per la quale manca una delle competenze richieste, viene suggerito un corso per colmare la lacuna. Oppure, quando si apre la piattaforma learning si trova una proposta di video in evidenza basata sul proprio profilo. Le aziende, invece, si rivolgono a LinkedIn per appaltare la formazione interna al LinkedIn Learning Hub: “Su un'unica piattaforma il dipendente trova i nostri contenuti, quelli caricati dall'azienda ed eventualmente quelli dei fornitori compatibili, come Udemy, Coursera, edX, Harvard ManageMentor”. Conclude Attanà: “Ancora oggi l'analisi dei dati serve per guidare la creazione dei nuovi corsi. Ovviamente eseguiamo studi di mercato per capire come evolve il mondo del lavoro, ma poi aggiungiamo le informazioni derivate dall'attività di aziende e professionisti sul social media. È la nostra peculiarità per rispondere al bisogno di trasferire una competenza emergente nel minor tempo possibile e in modo efficace”, continua Attanà. E sembra questa, intercettare e trasferire le competenze emergenti, la sfida fondamentale per il futuro della formazione. ◇

Le parole dell'Apocalisse

Testi Paul Watzlawick



In che modo possiamo uscire dalla trappola di una costruzione inadeguata della realtà?

Lui cercava, senza sapere cosa. Non solo non sapeva dove cercare, ma nemmeno quale fosse l'oggetto della sua ricerca.

Le vecchie trappole per mosche erano costituite da una bottiglia la cui larga apertura si restringeva progressivamente a imbuto, permettendo alle mosche di avventurarsi facilmente al suo interno. Ma, vista dall'interno, la stretta estremità inferiore dell'imbuto attraverso cui la mosca si era introdotta nella bottiglia, non solo non sembrava la via d'uscita, ma appariva come una pericolosa strettoia ancor più difficile da affrontare della situazione in cui la mosca si trovava intrappolata. Sarebbe allora necessario convincere la mosca che l'unica soluzione al suo dilemma è quella che a prima vista sembra la meno probabile e la più irta di pericoli.

In che modo possiamo uscire dalla trappola di una costruzione inadeguata della realtà? Esiste una qualche speranza di liberazione se tutte le soluzioni concepibili conducono solo a un rafforzamento della stessa situazione?

La realtà inventata, Feltrinelli 2006, p. 213

Lui cercava, senza sapere cosa. Non solo non sapeva *dove* cercare, ma nemmeno quale fosse l'*oggetto* della sua ricerca. Ora invece si rendeva conto che in ogni istante della sua vita, con ogni sua azione, anche la più insignificante, aveva chiesto al mondo: "È *questo* che cerco?". [...] Ma la risposta era sempre: "No,

non è questo". Finiva col ritrovarsi sempre a mani vuote, e da questa circostanza traeva l'unica conclusione possibile: che quel che ogni volta credeva di aver trovato non era *ciò che cercava*, che egli non lo aveva individuato correttamente, né lo aveva cercato al posto giusto. [...]

Un giorno però vi fu una piccolissima svolta, proprio una di quelle che, essendo molto piccole, provocano grandi mutamenti. Egli cessò di chiedersi se avesse finalmente raggiunto l'obiettivo della sua ricerca e si rese conto che un qualsiasi *questo* non poteva mai essere altro che *un nome attribuito a qualcosa che era in lui e non nel mondo esterno*. Il mondo non può privarci di ciò di cui è privo, tornava a ripetersi con sua enorme meraviglia. E tornava a ripetersi anche la frase per lui singolarmente ricca di significato: *Io sono più io di me stesso*. Improvvisamente capì che la ricerca era stata l'unica causa del suo non trovare, che nel mondo non si può trovare, e non si può quindi *avere*, ciò che da sempre si è.

Per lui si avverarono così le parole dell'Apocalisse, che preannunciano la fine dei tempi: e sprofondò nella pienezza eterna del presente.

Di bene in peggio, Feltrinelli 1998, pp. 80-83

L'essenza di un rapporto umano è una mera costruzione, una questione di punti di vista che, nella migliore delle ipotesi, sono varia-

Ma perché noi esseri umani dedichiamo tanto tempo e tanti sforzi alla definizione dei nostri rapporti con gli altri?

Quindi se il messaggio è un'ingiunzione, l'ingiunzione deve essere disobbedita per essere obbedita.

mente condivisi dai partner. È questo il tema di fondo della comunicazione umana, e l'origine della maggior parte dei conflitti. Questa affermazione può risultare sorprendente, poiché siamo troppo abituati a intendere la comunicazione essenzialmente come scambio di informazioni oggettive e reali. Purtroppo, anche nella comunicazione apparentemente più impersonale, si cela sempre un'espressione del modo in cui il mittente vede il suo rapporto con il ricevente. [...]

Ma perché noi esseri umani (e del resto anche gli animali superiori) dedichiamo tanto tempo e tanti sforzi alla definizione dei nostri rapporti con gli altri? Proprio perché non siamo monadi in sé conchiuse. Gli scomodi risultati dello studio della comunicazione indicano che la nostra coscienza non siede come un omينو nell'ufficio direzionale dell'uomo, e che nel capo non abbiamo un omino ancora più piccolo, che ha coscienza della propria coscienza e che non sa rispondere alla domanda su chi abbia la coscienza della propria coscienza della propria coscienza. No, proprio l'osservazione di un comportamento gravemente disturbato nel proprio contesto naturale non lascia dubbi sul fatto che noi esseri umani ci percepiamo come "reali" e quindi "possediamo" una coscienza solo nella misura in cui le nostre definizioni relazionali nei confronti delle persone

chiave del nostro ambiente vengono da queste accettate e per così dire ratificate.

Il codino del Barone di Münchhausen, Feltrinelli 2018, pp. 46-47

La fantasia, il gioco, lo humour, l'amore, il simbolismo, l'esperienza religiosa nel senso più esteso del termine (dal rituale al misticismo) e soprattutto la *creatività*, sia nelle arti che nelle scienze sembrano essere sostanzialmente paradossali. In un simile contesto viene dato un messaggio che è strutturato in modo tale che (a) asserisce qualcosa, (b) asserisce qualcosa sulla propria asserzione e (c) queste due asserzioni si escludono a vicenda. Quindi se il messaggio è un'ingiunzione, l'ingiunzione deve essere disobbedita per essere obbedita; se è una definizione del Sé o dell'altro, la persona di cui si è data la definizione è quel tipo di persona soltanto se non lo è, e non lo è se lo è. [...]

Questa situazione spesso si ha quando viene proibito in modo più o meno evidente di mostrare una qualsiasi consapevolezza della contraddizione o del vero problema in questione. Una persona in una situazione di doppio legame è quindi probabile che si trovi punita (o almeno che le si faccia provare un senso di colpa) per avere avuto percezioni corrette, e che venga definita "cattiva" o "folle" per aver magari

L'aiuto eccessivo e la troppa attenzione concessi al bambino hanno reso una difficoltà iniziale un vero e proprio problema.

insinuato che esiste una discrepanza tra ciò che vede e ciò che “dovrebbe” vedere.

Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio 1971, pp. 249 e 209

Il grado di attenzione che le persone sono disposte a riservarsi a vicenda è un elemento importante che qualifica la natura del loro rapporto e può creare facilmente certi problemi. Ma l'attenzione e la sua mancanza, la disattenzione, costituiscono un'altra coppia di opposti che, quando vengono a contrapporsi, producono invariabilmente l'elemento d'identità e quindi un cambiamento zero. In questo contesto la soluzione richiede uno spostamento verso una premessa che apparentemente viola le leggi del senso comune.

Una insegnante, giovane e entusiasta, ha nella sua classe un cosiddetto bambino difficile. Mentre gli altri allievi sembrano seguire con profitto le sue lezioni, lo stesso non può dirsi di questo scolaro (un bambino di otto anni). L'insegnante manda a chiamare i genitori e scopre che sono separati, che la madre del bambino lavora e ha poco tempo da dedicargli, e che il bambino quando è in casa passa le giornate da solo. Di fronte a questi fatti l'insegnante decide di fare del suo meglio per alleviare le carenze affettive del bambino e gli dedica la massima attenzione.

Penseremo alla confusione come al gemello della comunicazione, come al suo fratello tenebroso, per così dire.

Ma più cerca di aiutarlo, meno ottiene: l'aiuto eccessivo e la troppa attenzione concessi al bambino hanno reso una difficoltà iniziale un vero e proprio problema e ora lo perpetua.

Change, Astrolabio 1974, pp. 150-151

Penseremo alla confusione come al gemello della comunicazione, come al suo fratello tenebroso, per così dire. Se un atto “riuscito” di comunicazione consiste nella trasmissione corretta di un messaggio, tale che questo messaggio avrà l'effetto desiderato sul ricettore, la confusione sarebbe l'effetto di una comunicazione “fallita”, che lascia il ricettore in uno stato di incertezza. Questa incertezza può andare dalla lieve perplessità all'angoscia acuta, poiché tutte le cose viventi, per sopravvivere, devono procurarsi dall'ambiente non solo le sostanze necessarie al loro metabolismo, ma anche informazioni adeguate sul mondo circostante. E, naturalmente, quando si tratta di rapporti umani e dell'interazione umana, è particolarmente importante massimizzare la comprensione e minimizzare la confusione. Vorrei ripetere qui un'osservazione di Thomas Hora, spesso citata: “Per capire sé stesso, l'uomo ha bisogno di essere capito dall'altro. Per essere capito dall'altro, ha bisogno di capire l'altro”.

La realtà della realtà, Astrolabio 1976, p. 13

KAFKA - HAG

Kafka-Hag non è di Flaiano, o meglio non si sa, è però senz'altro di qualcuno nello stesso giro di Flaiano, ed era un nomignolo affibbiato a uno scrittore fantastico – come a dire che era un Kafka de-kafkeinato.

La macchia umana di Guido Vitiello

IL GIORNO IN CUI, AVVOLTO TRA LE FASCE come un salame appena insaccato, mi depositarono nella culla tra un capannello di nonne e zie e fantesche ansiose di guardarmi in faccia per la prima volta, si racconta che nel brusio delle frasi di prammatica – «È tale e quale alla mamma»; «Forse la bocca, sì... Ma gli occhi, beh gli occhi son quelli del papà» – spiccò qualche commento più stravagante. «Se permettete», disse con ruvida timidezza la balia che aveva allevato mezza Münsterlingen, e che aveva aiutato mia madre a partorire, «a me quel faccino sembra il disegno di Tremotino, saltato fuori dal libro delle fiabe...». «Io dico invece che è il ritratto del Kaiser di Prussia», sentenziò con gran sorpresa di tutti mia nonna Else, che non tollerava di essere contraddetta, «gli mancano solo i favoriti: ma spunteranno, vedrete». Il concilio, tramanda la leggenda familiare, proseguì a lungo; e se pure non si trovò accordo su chi o cosa evocassero i miei lineamenti, era chiaro a tutti che evocassero qualcuno o qualcosa, qualcosa di ben più vasto della linea paterna dei Frenhofer o di quella materna dei Brokaw, e delle loro pur varie gallerie di antenati. Da quel mattino di gennaio del 1901 in cui gettarono le sorti intorno alla mia culla, non ho avuto pace. Quando, ragazzino, presi l'abitudine di fare lunghe passeggiate sulle rive del lago di Costanza, ogni tre passi uno sconosciuto mi

fermava per darmi il suo trionfale responso: «Sei la copia di mio cugino Wilhelm, due gocce d'acqua!»; «Che ci fa l'infante di Spagna in vacanza qui in Turgovia?». Io mi ero addestrato a metter su un sorriso marrano, una maschera condiscendente che desse a quei passanti molesti l'idea che il loro gioco mi divertisse, per poi tirare avanti nella mia passeggiata; ma anche quel mio sorriso veniva scambiato regolarmente per il sorriso di qualcun altro, anzi: di moltissimi altri.

Finché un giorno, sotto i salici, incontrai il Professore. A dirla tutta, con quei vestiti sbrindellati e la grande cartella sotto il braccio da cui spuntavano lembi di fogli ancor più grandi, avrei giurato che fosse un pittore, o forse semplicemente un alienato; anzi, mi dissi, era di certo un pittore matto sgattaiolato da quella specie di maniero in cima alla collina, un vecchio monastero che avevano riadattato a clinica psichiatrica. Pensai di averne conferma quando si mise a scrutarmi, intento e assorto, con i suoi occhi grigioazzurri. Dopo quel lungo esame stralunato, mi aspettavo un oracolo memorabile che decretasse la mia somiglianza perfetta con il dio Horus o con la sagoma delle foglie del camedrio alpino, e invece sulla mia faccia il pittore pazzo non decretò nulla. Volle solo rassicurarmi che non era pazzo – doveva avere intuito chissà come i miei pensieri – ma che tuttavia era stato

proprio un pazzo, uno dei suoi pazienti (lui parlò di *dementia praecox*) a lacerargli i vestiti a quel modo. Lui era uno psichiatra. Esitavo a credergli, ma la deferenza con cui lo salutarono due giovani diretti alla clinica mi confortò. Scoprii in seguito che era nato in una famiglia di pittori, e che lui pure dipingeva per diletto: per metà avevo indovinato. Dopo tutte quelle scuse non richieste, il Professore mi chiese se fossi disposto ad assisterlo in un breve esperimento informale. Non avevo di meglio da fare, e acconsentii. Mi diede appuntamento nella sua bella casa proprio in riva al lago, e quando arrivai mi fece accomodare su una poltrona circolare bianca al centro di una stanza luminosissima, tra un gran numero di sedie disposte a corolla su cui vennero a sistemarsi i suoi pazienti. Ognuno di loro, osservandomi, avrebbe dovuto descrivere il mio volto e annotare le sue impressioni, le sue associazioni, le sue fantasticherie. Ero abituato a essere guardato e ponderato fin dal giorno della mia nascita, eppure tra quelle espressioni vitree e inaccessibili, quelle mascelle pendule che parevano sul punto di slogarsi, quelle mimiche irrequiete, mi prese un'angoscia tale che schizzai via per il corridoio, tirandomi dietro da solo la pesante porta di massello.

Scosso com'ero, tornai a passeggiare lungo il lago solo una settimana dopo. E subito avvistai il Professore. Mi disse tutto trafelato che si era appostato lì ogni giorno a mezzogiorno, nella speranza di incontrarmi e di rimediare all'incidente. Si profuse in cerimoniosissime scuse, e quando ebbe riconquistato la mia fiducia mi fece una nuova proposta che avrebbe solleticato la mia vanità, se solo ne avessi avuta una. In breve, avrei dovuto posare per un ritratto che poi avrebbe mostrato ai suoi pazienti, così da poter ripetere il suo esperimento senza causarmi noie. Tanto la seduta tra i pazienti psichiatrici era stata angosciata quanto fu noiosa la mia domenica da modello. Ore e ore estenuanti seduto su quella stessa poltrona circolare, mentre il Professore, divenuto per l'occasione il Pittore, cercava di depositare sulla carta una traccia approssimativa dei miei lineamenti cangianti, prima con la matita, poi con degli acquarelli, in-

fine con degli strani inchiostri rossi e neri. Via via che staccava i fogli dal cavalletto e se ne disfaceva con un gesto d'impazienza frustrata, vedevo scivolare sul pavimento disegni sempre meno somiglianti al modello, sempre più vaghi, sempre più indecifrabili; alla fine sembravano a stento antropomorfi. Tornai a casa deluso per aver deluso il Professore, e non lo rividi più.

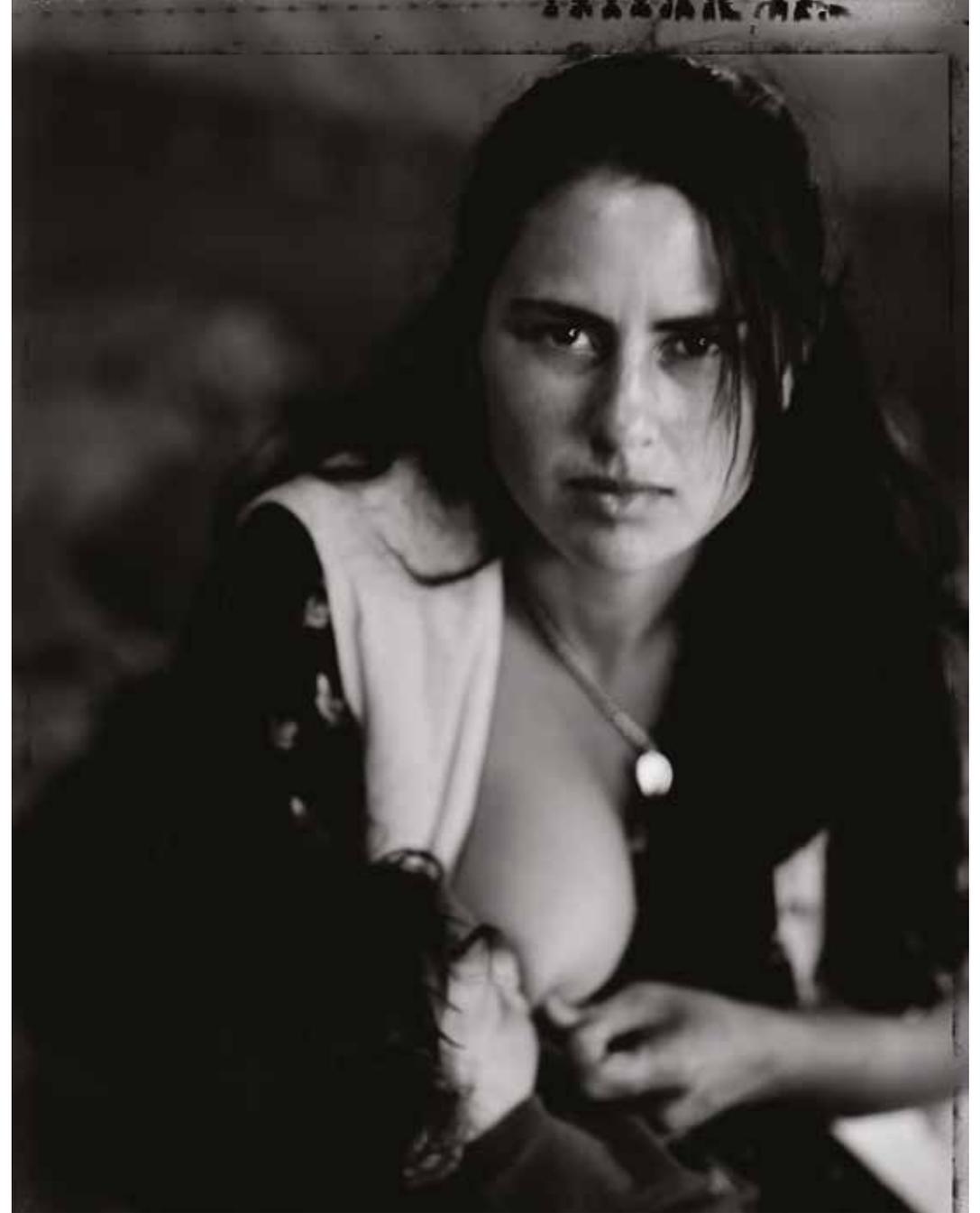
Venne la guerra, c'era altro a cui pensare, le cose per noi si misero male e con tutta la famiglia fummo costretti a emigrare. Sbarcammo in America da certi parenti di mia madre, al termine di un interminabile viaggio in nave durante il quale fui scambiato per una dozzina di altre persone, perfino per una marchesa russa. A Newark le passeggiate lungo il lago si sarebbero trasformate nei pomeriggi al cinema. Almeno, nel buio della sala nessuno prestava attenzione alla mia faccia, ed era bello starsene acquattati ad ammirare quei volti giganti sullo schermo. Ricordo che nell'autunno del 1946 vidi un film con Bing Crosby, *Cieli azzurri*, e il volto della giovane diva Joan Caulfield mi rimase così impresso che quando la ritrovai su una copertina di *Life*, nella bottega del barbiere, senza dare nell'occhio mi precipitai a sfogliarlo. Non so descrivere neppure la meraviglia e lo sgomento che provai quando, girando le pagine in cerca del suo volto, trovai il mio. O meglio, trovai alcuni dei ritratti a inchiostro che mi aveva fatto il Professore in quella domenica esasperante. Erano gli ultimi disegni della serie, i più astratti, appena rimaneggiati. C'era anche la sua fotografia. L'articolo riferiva che uno psichiatra svizzero aveva messo a punto dopo la Grande guerra un test geniale, basato su alcune strane macchie d'inchiostro in cui ogni paziente vedeva qualcosa di diverso. Ora, dicevano, il test stava conquistando l'America. Nell'articolo il mio nome non c'era, in compenso conobbi finalmente il suo. E così, mentre tutto il mondo sa chi è Hermann Rorschach e ha potuto dargli un volto sui rotocalchi, io continuo a somigliare come una goccia d'acqua a mille altre gocce d'acqua che non so, e mi sento tuttora il magnifico salume fatto penzolare tra le nonne, le zie e le fantesche – solo più stagionato.

3. Oltre la linea, ovvero la logica alternativa

Annunciata, dalla serie *Ritratti*, negativo polaroid 55, 2006



Senada, dalla serie *Zingari*, negativo polaroid 55, 2000



PER UNA SCUOLA DEL FRATTEMPO

Testo Alberto Abruzzese

Sono andate crescendo le accuse e allarmanti testimonianze di uno sfascio della scuola e della formazione che ha raggiunto e superato ogni soglia sopportabile.

Ogni possibile riforma del sistema educativo avrebbe bisogno di molto tempo, un tempo che non possiamo permetterci. Per affrontare il problema della formazione allora non resta che il metodo delle catacombe cristiane: un *frattempo* di vocazioni personali che s'è infine fatto *tempo*, avendola vinta – in tempi lunghi – su quello precedente. Un modello di socializzazione che, annidato in quello dominante, se ne separa, lo ripensa e lo trasforma, mentalmente ed emotivamente, per contagio e simpatia tra persona e persona.

UN'AVVERTENZA, su cui non mi stanco mai di insistere: pretendo qui di affrontare temi relativi alla formazione – o a essa implicati – ben sapendo che non dispongo di una parola migliore. L'uso che qui devo fare del termine formazione è ormai completamente inadeguato anche per chi ha deciso di usare il meno possibile la parola educazione, apparentemente benevola ma *perfidamente trascinante*. Un problema al momento insormontabile, dovendo continuare a usare la parola per la stesura di un testo scritto. Può essere sciolto soltanto narrativamente. Semmai avessimo il coraggio di essere espliciti e la certezza di essere compresi, dovremmo usare il termine de-formazione, e anche in-formazione, nonostante la sua pericolosa consonanza con una sfera sociale non meno pregiudicata. Persino il concetto di auto-formazione presenta dei limiti perché, carico di spirito romantico, lascia al centro del suo significato il soggetto che ne sarebbe il protagonista, mettendo così ai margini la natura di un processo che è invece interattivo e “immersivo”.

Si è detto: fine delle grandi narrazioni. Ora ogni parola e frase gettata sui social – ogni piccola narrazione, minima voce vivente – ribolle in effimere increspature che tuttavia fanno tempesta quanto più fanno mondo. E tutto questo, infine (alla sua fine) non è forse, non torna sempre a essere, un sovrappiù dell'incapacità e anzi impossibilità – per ogni sistema: sapere, ideologia, istituzione e politica, persona e individuo – di trattenere l'eccidio di ogni risorsa di vita, umana e ambientale? Il logorio della vita moderna doveva pur tradursi fatalmente nell'auto-distruzione, estrema consunzione, anche della vita post-moderna.

Si dice tuttavia – giustamente, ma forse con troppa superficialità o impaziente entusiasmo – che le reti digitali, dato il loro clamoroso salto dai territori della terra, della carta, dell'etere, degli schermi a quelli della mente, siano arrivati a infrangere tale feroce destino. Ma chi ormai da alcuni decenni s'è deciso a percorrerle – per divertimento privato o lavoro, professione, desiderio o necessità, uso o abuso – conserva e officia un

corpo (una propriocezione psicofisica) socio-antropologicamente aduso, addestrato, a identificarsi ancora in un solo inconscio atto di necessaria volontà: decidere, accettare, la propria fine per potere ricominciare. Principiare finendo. Ecco: penso che ci si debba interrogare su questa necessità, così forte quanto poco o per nulla davvero avvertita. Così potente proprio in quanto rimossa. E questo va fatto perché essa tocca un nodo essenziale per il tempo presente dei processi di civilizzazione e socializzazione. Processi in cui ogni singola persona continua ad essere felicemente e/o infelicemente trascinata, venendo giudicata/giudicandosi diversamente responsabile o irresponsabile a fronte di tale costrizione.

Si tratta di un nodo gordiano che ci si ostina a recidere, immaginarci di poterlo recidere, facendo ricorso alla quotidiana teatralizzazione di un conflitto sociale fondato sulla drastica, manichea, opposizione tra le due più classiche forme *opposite* della tradizione antica-moderna-postmoderna: un tempo sociale di cui difendere la linearità, la continuità, e un tempo umano da modificare

Bisogna entrare in una dimensione *ucronica* e abbandonare quella *utopica*: ragionare rifiutando le categorie del tempo e usando invece quelle dello spazio.

Aprire spazi di ricerca e formazione, luoghi di elaborazione fisici o digitali, dedicati alla riqualificazione del rapporto tra persona e ruolo sociale.

o invertire mediante due sole diverse gamme di intervento, quelle *rivoluzionarie* o quelle *reformiste*. Una vita in tutto nuova o una medesima vita ma per così dire medicata. Ciò che in un caso e nell'altro viene rimosso è nell'inconscia esperienza che la persona vive in ogni istante della propria esistenza: guadagnare tempo di vita vivendone la morte. Abitare un intervallo: un *frattempo*.

La *nostra* vita è oggi precipitata in un nuovo fine d'epoca. Caduta nel paradosso di una fine che non finisce. Ancora adesso, dopo le ultime fasi di iper-modernizzazione della mobilità sociale – nella mentalità e sensibilità di ogni persona permane il paradigma di un esserci, un abitare, obbligato a muoversi ma tuttavia sempre di nuovo dovendo incatenare tra loro la necessità di vivere a quella di stazionare: incessantemente iniziare e terminare la propria vita. Del resto l'intera tradizione fiabesca è fondata su questa forma di iniziazione – educazione – della persona a nascere al mondo degli adulti morendo. Paradossalmente la pandemia e le misure antivirali di questi ultimi due anni hanno avuto il merito di fare esplodere due questioni, quella della stazionarietà e quella della ripartenza, in una sola drammatica emergenza.

La prima questione: il conflitto reale e ideologico tra la dimensione materiale dell'aula scolastica e quella immateriale dell'aula virtuale; la ostinata pretesa di sopravvivenza del libro di carta, soprattutto a livello simbolico, il più pericoloso, il più ideologico. A fronte della sottovalutazione, e più spesso valutazione negativa, della vita vissuta dei produttori-consumatori di una infinita quantità e infinite qualità di piattaforme

espressive che sono andate crescendo a dismisura nell'arco non dei pochi decenni di vita dei linguaggi digitali ma, basta seguirne la genesi storica, di due o tre secoli.

La seconda questione è invece indipendente dallo strabismo intellettuale e professionale, politico e amministrativo, con cui si è inutilmente tentato di dare o censurare una adeguata risposta, credibile e usabile, alle istanze più urgenti di un crescente conflitto socioculturale. Conflitto che non poteva e mai potrà essere estirpato neppure dalle dimensioni oggettive, sempre più oggettive, a loro modo materiali, della società delle reti: condizione di vita e di morte in cui è immerso l'intero globo terrestre e *oltre* (basti pensare a come oggi si possa parlare di guerre *armate* dai linguaggi digitali e dall'intelligenza artificiale).

La questione alla quale mi riferisco è invece a suo modo assai più banale. Riguarda il fatto che sono andate sempre più crescendo le accuse e allarmanti testimonianze di uno sfascio della scuola e della formazione che, pur risalendo a molti decenni fa, ha raggiunto e superato ogni soglia sopportabile. Degrado delle sue strutture fisiche e assenza di investimenti adeguati o disinteressati, innocentemente strumentali, sulla formazione dei formatori, tanto sul piano dei contenuti quanto sul piano dei mezzi e dei fini. Una situazione che in Italia si connette – o meglio viene tanto inevitabilmente quanto malamente connessa – a sistemi di ricerca e formazione politicamente e economicamente egemoni a livello globale. Imperialisti. Su tutto ciò si sono innestate le varie proposte sul “che fare” necessario a portare o piuttosto *riportare* l'isti-

tuzione allo stato di salute perduto. Questo a detta, in particolare, di maestri e insegnanti di onesta e generosa quanto avvilita militanza, ma soprattutto di ideologi e politici decisi più o meno sinceramente a cavalcare il malcontento generale di genitori, figli, intellettuali, mondi del lavoro, dell'opinione pubblica e delle sue *chiese*. Decisi a ridare alle istituzioni dell'insegnamento un livello adeguato alle loro funzioni sociali, seppure in genere criticando non tanto queste – più o meno ritenute (ingenuamente o colposamente?) in *obbligo di essere* quelle di sempre – quanto piuttosto preoccupandosi o immaginando di preoccuparsi o facendo credere di preoccuparsi solo dei modi e delle risorse per soddisfare un loro possibile riprodursi.

Di tutto questo a me interessa mettere in rilievo una contraddizione clamorosa, totalmente rimossa da chi spera di potere aggiornare e resettare il sistema scolastico-universitario: lo scarto ormai insanabile tra qualsiasi richiesta di riforme, soft o radicali, avanzata da più settori della società civile (raramente connessi tra loro) e i tempi necessari quand'anche praticabili, per riuscire a realizzarle. Per attivarle ci vorrebbe una classe dirigente (amministrativa e politica, sociale e economica) ben diversa da quella di cui attualmente dispone il sistema-Italia proprio per il motivo non ultimo di essere stata formata dalla stessa scuola e istruzione che si pretenderebbe di rinnovare. E quand'anche si tentasse l'impresa, ci vorrebbero vari anni per improntare gli interventi necessari, per elaborarne i fini, fossero anche solo effettive operazioni di restauro. Questa è la ragione per cui il tempo del degrado scolasti-

co-formativo restando al proprio interno continuerebbe a spingersi sempre più avanti proprio a opera di quanti si illudono di potere arrestarlo con qualche lieve o persino radicale *medicazione*.

Non c'è più tempo per questo. E allora? Sono convinto che per affrontare il problema della scuola e della formazione bisogna entrare in una dimensione *ucronica* e abbandonare quella *utopica*: ragionare rifiutando le categorie del tempo e usando invece quelle dello spazio. Aprire, ovunque si facciano possibili, spazi di ricerca e formazione, luoghi di elaborazione fisici o digitali, dedicati alla riqualificazione del rapporto tra persona e ruolo sociale: una vocazione comune docente-discente che costituisca le basi di ogni funzione sociale e professionale. Dunque la professione prima di tutto come vocazione, scelta vocazionale. Una zona da mettere a distanza della scuola e dell'università nel *frattempo* che il tempo delle nostre istituzioni prosegue il proprio destino storico. E così costituirne poco a poco un'alternativa o quantomeno la sua attesa.

Mi verrebbe da pensare – al netto di ogni considerazione in merito – al modello, metodo, delle catacombe cristiane: un *frattempo* di luoghi di vocazione personale che s'è infine fatto *tempo*, avendola vinta – in tempi lunghi – su quello precedente. Un modello di socializzazione che pur annidandosi in quello dominante, tuttavia se ne separa, lo ripensa, trasforma, mentalmente e emotivamente, per contagio e simpatia tra persona e persona. Anche se “dio è morto” da tempo, e nel tempo sono nati molti altri dei, proprio per questa ragione, a maggior ragione (estrema *ratio*) questo va fatto senza nessun dio.

La complessità estrema delle scienze esatte e umanistiche deve riconoscere che fuori della propria estensione labirintica crescono realtà “semplici”, per quanto di una semplicità che sfugge persino a chi la vive.

Il dispositivo spaziale dell’aula scelto come consapevole supplenza al dispositivo temporale delle istituzioni: l’aula – il cui spazio non dovrebbe essere né stato, né chiesa, né famiglia – come *ucronia*, frequentazione quotidiana di uno spazio non pregiudicato dal tempo e che dunque può aprirsi ad altro valutandolo e soppesandolo come altro da sé. Qui consiste, è situato, l’imprinting che solo un’aula in presenza reale o digitale di bambini delle prime classi scolastiche può offrire e trasmettere a tutti gli altri successivi abitanti dei corsi formativi per giovani e adulti. Quali possono essere i cardini di un tale *frattempo*? Ritornare a pensare il nodo etico e sociale della sociologia classica, borghese e di classe, quella di Max Weber, in cui il soggetto moderno viene colto nella duplice qualità del proprio lavoro come vincolo tra vocazione e professione, la persona singola e il suo ruolo sociale. L’orizzonte etico weberiano si è rarefatto. Quel vincolo storico di reciprocità tra individuo e sistema di appartenenza s’è piegato allo sviluppo sociale verso nuovi regimi di potere. Si è dunque da tempo indebolito e ora si è spezzato senza alcuna possibilità di venire riannodato. Infatti lo sviluppo della tecnica ha compiuto salti clamorosi lasciandosi alle spalle il suo referente originario, continuando stancamente e opportunisticamente e tenerne in

piedi l’ideologia senza tuttavia potere più dividerla e farla condividere.

Infine, sempre per il medesimo motivo si dovrebbe smettere di protrarre la ostinata dialettica progressista tra culture del sapere e culture del non-sapere. Ammettere che la complessità ormai estrema delle scienze esatte e umanistiche può essere “buona cosa” solo se arriva a riconoscere – nelle sue teorie e soprattutto nelle sue pratiche – che fuori della propria estensione labirintica, sono cresciute e ancora più rapidamente crescono realtà “semplici” per quanto di una semplicità che sfugge spesso persino a quanti la vivono. Altrettanto dunque mi dovrei augurare che il lettore di questo mio testo soppesi bene la necessità che l’opinione pubblica, in ognuno dei diversi e opposti rivoli in cui s’è divisa, senza più resistenti barriere tra decisori e subordinati, inizi ad assumere – in qualcuna almeno delle sue zone (emergenti e forse ancor più quelle sommerse e oscurate) – il problema della formazione non come uno tra i tanti problemi, tra troppi altri messi in agenda da un governo o da una sua istituzione o impresa, ma come ciò che più conta per *diversamente* sopravvivere. Questo il passo – la mossa del cavallo – che per primo deve essere fatto lungo la catena di “che fare” di una società che si preoccupi davvero dei suoi “beni comuni”. ♦

Una nuova enciclopedia, per cominciare

Testo Riccardo Fedriga e Margherita Mattioni

Capita sempre più spesso di sentirsi persi, smarriti, alla deriva nelle infinite vie del Web. Quelle passeggiate che pochi anni fa sembravano ombrosi boschi, ricchi di alberi da frutto, in cui pascolare liberamente i nostri pensieri, oggi somigliano spesso alle spire del Serpente. E il Web ci sembra sempre una creatura angelica, a cui affidare il nostro credo, ma un angelo ribelle. Di qui nasce il dilemma, perché è nostro dovere collaborare con gli angeli.

*Attraverso quali macchine interpretative,
quali metafore, ci possiamo democraticamente
muovere nel mare digitale?*

*L'algoritmo prevede che l'enciclopedia
debba essere anche "intima", personale.
Ne sono prova alcuni pericolosi fenomeni.*

AL DI LÀ DELLA TRASFIGURAZIONE letteraria, siamo oggi nella condizione di sostituire alle tradizionali immagini relative ai modi di trasmissioni del sapere e della memoria (alberi, labirinti, teatri, libri che si squadernano, musei, liste, oceani, enciclopedie, archivi, grafi...), quelle attuali – pensiamo solo all'immagine delle piattaforme digitali – e navigare tra le procedure di filtraggio ed elaborazione del sapere operati dai nostri modi di rappresentarci e avere accesso alla realtà?

Abbiamo sempre vissuto in un mondo che, per essere rappresentato, razionalizzato, misurato e persino esorcizzato (si pensi alle immagini delle paure sociali, dai demoni ai secoli bui) ha necessitato di immagini esterne che permettevano di orientarci nella realtà. Quali immagini creiamo adesso e come le leggiamo, e come le trasferiamo agli altri? Attraverso quali macchine interpretative, quali metafore, ci muoviamo oggi nel mare digitale? Per governare le cose dobbiamo governare le relazioni. Dal momento che esse sono labili, fluttuanti e oggetto di un continuo filtraggio, bisogna essere in grado di muoversi come una sorta di GPS, cioè una specie di bussola che aiuta ad andare dove si vuole andare. Altrimenti il tentativo di tenere il passo con i flussi di informazione genererà sempre quella che una volta era la coscienza infelice: non troveremo mai, perché a un altro livello e non perché

non ci sia, ciò che ci spinge muoverci.

Per fare ciò, il primo cambiamento è quasi antropologico: dobbiamo prima diventare "uomini probabili". L'uomo probabile – citazione ripresa da *L'uomo senza qualità* di Musil – è colui che si trova nella stessa situazione di una goccia d'acqua in una nuvola: sa di poter cambiare in ogni momento punto di riferimento. A seconda di come si muovono i parametri relativi, si muove anche la direzione dell'uomo. Il punto di riferimento sono i parametri stessi e le relazioni tra loro. L'uomo probabile è colui che colloca i parametri per farne esperienza, laddove essi potrebbero essere e in relazione al modificarsi spaziale, temporale, qualitativo e quantitativo delle stesse partiture, per richiamare un'immagine musicale, su cui essi fluttuano.

Con l'aumento della velocità di registrazione digitale, le categorie di spazio di tempo si sono contratte l'una sull'altra, talmente tanto che se ne può fare un uso irriflesso, ma non si riesce a riflettere sopra, se non appunto attraverso continui intrecci di relazioni possibili che si rappresentano proprio nel loro farsi e disfarsi, come un rizoma. Il problema consiste nel legame tra le tecnologie digitali e la costruzione di modelli di rappresentazione del sapere, di euristiche, di modelli di diffusione della conoscenza, che sono modelli pedagogici, di relazione con le tradizioni.

In qualunque modo lo si intenda, a partire dalla concezione per cui esso è un immenso bazar dell'informazione e della conoscenza, dove tutto si tiene con tutto, il Web attuale costituisce senza dubbio la lista più vertiginosa, l'archivio e, spesso, il deposito culturale (qualunque significato si dia a questo termine) più vasto e variegato a oggi mai elaborato dall'uomo. Alimentata da una sempre più rapida espansione dell'insieme delle tracce generate dalle attività e dalle interazioni degli utenti registrate dai server di tutto il mondo (la cosiddetta *datasfera* globale), la Rete non incarna infatti un semplice archivio di registrazione bensì stabilisce in modo *relativamente* autonomo, ma nondimeno *normativo*, il sistema di regole, di pratiche e di rappresentazioni attraverso cui la memoria collettiva da essa custodita è resa disponibile agli utenti. Questa è la principale ragione per cui la metafora dell'enciclopedia, tanto cara a Umberto Eco, si rivela uno strumento di eccezionale potenza anche per quanto concerne la possibilità di un'analisi critica sui modi di produzione, classificazione, conservazione e diffusione dei saperi digitali.

Com'è fatto lo "spazio enciclopedico" del Web? Come vi si accede? In esso non si dà centro né esistono punti stabili, ma solo interazioni e relazioni, nella forma di rimandi fra i nodi temporanei di una rete polidimensionale sempre

riorganizzabile in funzione delle nuove interpretazioni che possono essere accettate e quindi inglobate al suo interno. A differenza dei grandi progetti enciclopedici cartacei, però, l'accesso *online* alla conoscenza non è più solo governato da indici creati *ad hoc* da una comunità di studiosi, come i *Savants* di cui parla D'Alembert del "Discours Préliminaire" dell'*Encyclopédie*.

L'accesso alla conoscenza del Web procede dalle operazioni e dalle valutazioni dei servizi algoritmici di cui si servono oggi le piattaforme. Queste macchine per produrre interpretazioni, memorie e culture analizzano e classificano la qualità e l'attendibilità dell'informazione o del materiale da proporre all'utente che interroga i database dei protocolli Web. Paradigmatico in questo senso è certamente l'essenziale – e ormai consolidato – ruolo di "fonte delle fonti" esercitato dai motori di ricerca e in particolare dal più utilizzato, *Google Search*, che gestisce più del 92% del traffico Internet mondiale delle ricerche e s'innesta su un algoritmo proprietario, di nome *PageRank*, che calcola l'affidabilità delle fonti, nonché la loro rilevanza, in relazione alla frequenza delle interrogazioni, alla loro "reputazione digitale" e non più alle tradizionali metriche dell'autorevolezza.

Per altro, a differenza dell'*Encyclopédie*, l'algoritmo di *Google Search* prevede che l'enci-

A oggi l'enciclopedia digitale globale non sembra in grado di essere un buon filtro di selezione di ciò che può essere utile, rilevante o necessario conoscere per essere membri attivi di una società.

clopedia debba essere anche “intima”. Questo passaggio dal generale al personale è indebito, e ne sono la prova alcuni pericolosi fenomeni socio-epistemologici quali le *bolle dei filtri* e le *camere di risonanza*. Si tratta di due fenomeni reciprocamente connessi. Le bolle creati dai filtri di personalizzazione sono, infatti, delle “nicchie informative” che filtrano le informazioni in entrata all'interno del profilo di ogni singolo utente, ammettendo soltanto contenuti e fonti affini alle sue preferenze, al suo orientamento politico, al suo profilo sociale e via dicendo. Escludendo di conseguenza ogni possibile *minaccia al senso*, vale a dire ogni fattore che potrebbe scalfire le sue convinzioni pregresse, che vengono di conseguenza irragionevolmente rafforzate. Questa silenziosa incentivazione del cosiddetto “errore di conferma”, il *bias* psicologico per cui abbiamo l'innata tendenza a prendere in considerazione soltanto gli indizi che convalidano le nostre opinioni, crea delle “camere di risonanza” per le nostre idee, sottraendole a un confronto aperto e pluralistico.

Non solo. L'esplosione delle pratiche di tracciamento e di profilazione di massa degli utenti, resa tecnicamente possibile dall'implementazione di nuove applicazioni di *machine learning* a scopi predittivi, ha ulteriormente aggravato tanto la già preoccupante situazione di inquinamento

del Web, alimentato dalla diffusione di disinformazione, misinformazione e *fake news*, quanto la sua ostilità da un punto di vista cognitivo. Il problema della libertà nel Web si coniuga quindi necessariamente con quello della direzione: sapere dove andare, non solo scegliere. Perché a oggi la nostra enciclopedia digitale globale non sembra più essere in grado di svolgere uno dei suoi compiti costitutivi dell'ideale regolativo che informa ogni enciclopedia: vale a dire quello di essere un buon *filtro di selezione* di ciò che può essere utile, rilevante o necessario conoscere per essere membri attivi di una società. Aveva perciò ragione Eco quando, nella sua *lectio magistralis* tenuta presso la sede centrale delle Nazioni Unite nel 2013, sosteneva che con l'invenzione e poi l'evoluzione del Web “abbiamo aumentato la capacità del nostro deposito di memoria”, ma “non abbiamo ancora trovato i nuovi parametri per filtrare”, poiché “non abbiamo a disposizione né una regola per selezionare l'informazione né una regola per dimenticare ciò che non vale la pena di essere ricordato”.

Da questo punto di vista, la nascente cultura digitale s'iscrive all'interno di una vera e propria rivoluzione del quotidiano, dove l'incontrovertibile tendenza alla *proceduralizzazione* del nostro modo di apprendere e acquisire informazioni, credenze e conoscenze sul mondo riflette un

Avvolgiamo il mondo in un involucro che lo rende sempre più accessibile agli agenti artificiali, ma sempre meno suscettibile di un autonomo e responsabile processo d'interpretazione.

quadro d'insieme nel quale tanto le nostre vite quanto la realtà sono interpretate sempre in termini di dati da processare (*datificazione*), di elementi da calcolare (*quantificazione*) o di risultati da prevedere (*predizione*). Ne deriva il carattere unilaterale e unidirezionale dell'interazione uomo-macchina, in forza del quale continuiamo, per rendere il mondo comprensibile, ad avvolgerlo in un *involucro* che lo rende in realtà sempre più accessibile agli agenti artificiali, ma sempre meno suscettibile di un più autonomo e responsabile processo d'interpretazione.

Anche per i monaci medievali cari a Umberto Eco il mondo era avvolto in un involucro – un *integumentum* – ma il suo senso era trovato e, soprattutto, *decodificato* grazie a condivisi richiami allegorici in ragione dei quali i fedeli sapevano dove andare, e come, quando si trovavano di fronte a quei libri parlanti che erano le loro cattedrali. Il senso era ben chiaro, e orientato, perché se ne conoscevano pubblicamente le chiavi per entrarvi. Al contrario di ciò che troppo facilmente siamo portati a credere, le operazioni e le decisioni nelle nostre cattedrali del Web non sono affatto neutrali o terze: al contrario, contribuiscono a ridefinire categorie, esperienze, credenze; in altre parole, a ridesegnare il senso, sintattico e semantico, che struttura le nostre vite.

L'architettura degli strumenti informatici at-

traverso cui custodiamo e rendiamo accessibile la conoscenza, e dunque la nostra enciclopedia condivisa, assume un ruolo-chiave per qualsiasi tentativo di governare la digitalizzazione in un modo antropologicamente, socialmente ed eticamente sostenibile. Dal momento che costruire un ambiente informazionale coerente, affidabile e favorevole da un punto di vista cognitivo non è né probabilmente sarà mai la preoccupazione primaria dell'*Information Technology*, spetta alla ricerca umanistica fornire le metodologie, le categorie, i modelli epistemologici per orientarsi, per capire i problemi, per progettare, per innovare.

In conclusione, per delineare soluzioni e strumenti al servizio delle nostre esigenze cognitive e epistemiche è necessario un *design* infrastrutturale che, esplicitando in modo chiaro e trasparente le proprie regole di accesso e di funzionamento, favorisca la possibilità di una scelta libera e informata da parte degli utenti rispetto alle proprie decisioni e alle proprie azioni *online*. Per questa ragione, in ultima istanza, dobbiamo curarci di promuovere e incentivare uno sviluppo enciclopedico maturo del Web: perché, come scriveva Eco nel già citato intervento alle Nazioni Unite, “anche nell'inventare qualcosa di nuovo abbiamo bisogno di un'enciclopedia condivisa dalla quale cominciare”. ◊

Correre il rischio

Per una pedagogia del perturbante

Testo **Carolina Scaglioso**

La nascita di un ambiente della vita dominato dalla tecnica ha messo in crisi le identità e destabilizzato la governabilità del reale. Ma ha anche aperto a possibilità inesplorate di rapporto tra le individualità e il mondo, in cui il senso perduto si recupera nella costruzione di relazioni cangianti, e il limite è assunto come una condizione generativa.

È DA TEMPO EVIDENTE che il sistema delle credenze-guida del nostro stare al mondo non è più adeguato al presente. L'uomo contemporaneo sta infatti vivendo due pesanti passaggi. Il primo richiede di imparare a muoversi in un contesto dove la tecnica non è più uno strumento, ma costituisce l'ambiente della vita; il secondo passaggio chiama in causa la trasformazione del concetto di individuo tipico della modernità, che è esploso nella fluidità del multividuo, e cioè un soggetto che convive con differenti forme del suo sé senza aspettativa alcuna di integrarle.

Il sommovimento provocato da questi passaggi produce sentimenti di incertezza e di dubbio, e sollecita la percezione di un reale impossibile da governare, almeno con le categorie cui siamo allenati; vivere in un mondo che appare ingovernabile alimenta a sua volta la sensazione che esso sia tornato a essere governato da forze oscure e segrete, perturbanti.

L'esperienza del perturbante, nell'analisi di Freud, costituisce un tentativo di tollerare l'angoscia, di contenere i sentimenti rimossi che sono emersi e darne ragione tramite la fa-

Vivere in un mondo che appare ingovernabile alimenta a sua volta la sensazione che esso sia tornato a essere governato da forze oscure e segrete.

coltà immaginativa. Il tema, negli ultimi anni, è stato rielaborato nella letteratura di settore mettendo in luce il potenziale esplorativo e di ri-significazione del perturbante, i suoi aspetti costruttivi e di apertura all'inedito: il conflitto psichico provocato dall'esperienza perturbante lacera la frontiera identitaria del soggetto, ma permette anche di ricreare nuovi confini e nuovo senso.

Scompaginamento e sgretolamento dei confini dell'io costituiscono un attacco traumatico ma non irreversibile, anzi, dotato di forte potenziale liberatorio: si tratta di un processo di decostruzione-ricostruzione in cui sono continuamente in gioco l'affermazione di sé e il senso della propria finitudine, e la capacità di esorcizzare l'angoscia tramite l'elaborazione del senso del limite e la scoperta della relazione. Elaborare il limite permette di vincere l'attrazione al tutto indistinto, alla coincidenza, dove, come nel grembo materno, non esiste il peso della responsabilità e della scelta perché non esiste confine; permette anche di diventare consapevoli del valore della relazione, quando lo sguardo accogliente dell'altro segna la risoluzione del di-

lemma cognitivo del perturbante, che ci ha fatto dubitare della realtà e di noi stessi.

Sui due temi indicati all'inizio, allora (multividuo e ruolo della *téchne*), si può ragionare proprio a partire dal concetto di trauma, nell'ottica di un perturbante che si risolve tramite l'etica della relazionalità e della finitudine. La multividualità, anziché mera affermazione di un flusso magmatico di identità, viene a costruirsi come un processo ricorsivo in cui la frammentazione e la moltiplicazione del soggetto, non autosufficiente, intrinsecamente necessitato di alterità e relazione, vengono accolte e continuamente sottoposte a strategie di ricomposizione all'interno di un quadro il più possibile coerente. Riguardo alla *téchne*, va preso atto che le sue promesse di potenziamento, espansione e manipolabilità, se anche non rispondono a una rappresentazione di adeguamento e consonanza con la natura, non per questo e tanto più non possono non chiamare in causa capacità di autoregolazione, e di autolimitazione, pena appunto un orizzonte di indistinzione e di morte.

Ripartire da questa capacità è quanto viene sollecitato dal settore della ricerca che nell'etica

Accogliere il trauma e rielaborarlo permette di affrontare il rischio che essere umani comporta, e cioè assumere il limite come ciò che ci definisce.

della finitudine come costitutiva dell'essere umano accoglie il trauma costituito dal limite e lo rielabora nel senso di una consapevolezza proattiva. Accogliere il trauma e rielaborarlo permette di affrontare il rischio che essere umani comporta, e cioè assumere il limite come ciò che ci definisce, e, ce lo insegnano le dinamiche del perturbante, come presupposto di possibilità.

Questo obbliga alla persistente responsabilità di un impegno educativo e politico attraverso il quale l'essere umano si faccia carico del proprio essere e del proprio tempo, ricavando dalla ferita narcisistica provocata dal proprio limite non il dolore di una perdita di onnipotenza, ma un'etica della responsabilità e della cura.

Il richiamo all'impegno di cura è divenuto trasversale in molteplici contesti, e non soltanto nel campo della ricerca: se è vero che il mondo non costituisce soltanto il contorno delle nostre azioni, il mondo e gli altri esseri diventano il nostro presupposto, con cui è necessario continuamente implicarci in termini non dicotomici, ma di colloquio solidale, nella prospettiva della comunità di destino. Affinché ognuno possa consapevolmente dare alla luce se stesso è indispensabile

un impegno educativo che si faccia carico della necessità per lui di modificare il modo di guardare e di agire nel mondo in rapporto alla realtà, e sempre in relazione significativa, ossia produttiva di senso, con gli altri.

L'impegno educativo è dunque giocoforza anche un impegno politico, a partire da sé, in un movimento dal basso e da contesti precisi ma aperti a orizzonti più vasti, come una infratesitura di concreti cambiamenti del reale, rivolti costantemente al planetario. L'impegno educativo così inteso ha come ambito di azione e interesse il cambiamento personale e collettivo in direzione di un modo di stare al mondo non competitivo e non strumentale, dove il presupposto e insieme la prospettiva diventi la ricostruzione dello spazio pubblico, dove ognuno sia considerato presidio ineludibile di dignità e libertà, indipendentemente dalle sue appartenenze, e a prescindere dalle circostanze contingenti in cui si trova (ma su cui, tuttavia, è necessario impegnarsi).

Valorizzare lo scompaginamento, il trauma, nei suoi aspetti rigenerativi, cambia insomma profondamente il nostro modo di vivere, di rela-

Valorizzare lo scompaginamento, il trauma, nei suoi aspetti rigenerativi, cambia il nostro modo di vivere, di relazionarci e di partecipare.

zionarci e di partecipare. Invece della negazione (difesa contro il cambiamento che releghiamo nella sfera dell'eccezionalità), invece dell'ostinazione a cullarsi nell'illusione che sia possibile riprendere tutto come prima, è la prospettiva della rottura che permette l'elaborazione costruttiva del trauma: l'attitudine alla rottura rende capaci di attraversare i propri conflitti interiori e relazionali, e di individuare ciò che vale la pena di tenere e ciò che è da abbandonare; è quanto consente di non chiudersi e cullarsi nelle conferme della consuetudine, ma incoraggia a osare l'inedito, a impegnarsi a sostare nelle incertezze e ad alimentarsi del cambiamento.

Si tratta di uno stare al mondo in cui le idee guida diventano:

1. *l'elaborazione creativa* dei conflitti, dal momento che l'attuale compagine culturale e sociale è definita dalla complessità e dunque dalla necessità, per trovare una collocazione propria se pure in costante divenire, di confrontarsi continuamente con le diversità, spesso con le contrapposizioni;

2. *l'ec-centricità*, e cioè un continuo esercizio di autocoscienza, di presa di distanza e di tra-

scendenza da sé come centro, che permette di decostruire premesse e generare cambiamenti sulla base dell'eusocialità, e che sostiene il nomadismo non come perdita e atomizzazione, ma come sforzo di decentramento continuo, nella ricorsività di un movimento di ritorno al sé dopo essersi guardati da lontano: un percorso riflessivo in cui coesistono persistenza e cambiamento;

3. *la fiducia* nel proprio potere di significatività relazionale e realizzativa, che è collegata alla possibilità di emanciparsi in forme organizzative, normative, e di scambio inusuali, capaci di accogliere come fattori generativi la vulnerabilità, la fragilità, e di mettere al centro la cura come apriori pedagogico. Non si tratta di enunciazioni retoriche, di vagheggiamenti di buoni propositi: è proprio la poetica del perturbante che autorizza a correre il rischio di un nuovo essere nel mondo.

Un nuovo essere nel mondo che nel limite trova, per riecheggiare Mounier, il coraggio di (educare a) abbandonare la pavidità, per amare più pienamente la vita. ◇

Scriveremo danzando

Le origini e il futuro della scrittura

Paolo Gervasi *intervista* Silvia Ferrara

Abbiamo sempre pensato alla scrittura come uno strumento burocratico e funzionale, dimenticando la sua genesi immaginativa, narrativa e simbolica. Ma la potenza della scrittura si comprende non a partire da cosa abbiamo scritto, ma da come abbiamo cominciato a registrare i nomi delle cose attraverso i segni. Ribaltare la prospettiva sulle origini potrebbe aiutarci a vedere il destino della scrittura nella società digitale.

Paolo Gervasi *Associamo istintivamente all'apprendimento il binomio scrittura-lettura.*

La scrittura registra e trasmette, manipola e accresce l'enciclopedia dei gruppi umani.

È sempre stato così? Era così in origine?

Silvia Ferrara Non si può dire sia sempre stato così. La nostra è una società ipergrafica, per quanto ne sappiamo nella storia umana non si è mai scritto così tanto. Scriviamo continuamente, anche in modo effimero, la scrittura ha occupato molti spazi del parlato. Nelle società del mondo antico, almeno in quelle in cui le strutture amministrative erano più sviluppate, la scrittura era un'esclusiva dei livelli più alti della società, delle élite. Esistevano però altre forme di alfabetizzazione, su tutte l'alfabetizzazione iconica. Le scritture che si basavano su logo-

grammi o ideogrammi erano composte da alcuni tratti figurativi, riconoscibili anche a chi non aveva una conoscenza precisa del sistema di scrittura. Anche quelli che chiamiamo "graffiti" paleolitici erano sistemi di comunicazione codificati, i cui messaggi probabilmente venivano letti attraverso spiegazioni performative, con una mediazione orale. Si creavano così sistemi fluidi, ibridi, che tornano interessanti per noi, immersi in ambienti comunicativi polisensoriali. Ma la centralità dei sistemi di scrittura, nell'apprendimento e nell'educazione, si spiega con la pervasività inaudita che la scrittura ha assunto nelle nostre società. Scriviamo da 5000 anni, pochissimo tempo nella storia dell'evoluzione, e il livello di diffusione che ha raggiunto la scrittura è vertiginoso, ha prodotto un salto

Cambia il gesto che facciamo, cambiano strumenti o supporti, ma non cambia il nostro modo di guardare il mondo attraverso la scrittura.

quantico nelle nostre menti e nel modo in cui organizziamo le nostre esistenze.

PG *Sei insofferente nei confronti dell'idea di una nascita unicamente "burocratica" e amministrativa della scrittura, come strumento di supporto alla fondazione dello Stato e del mercato. Per te la scrittura nasce più vicina a un impulso di condivisione di esperienze fondamentali dell'esistenza umana: vita, morte, nascita della comunità. Abbiamo dimenticato questa origine nell'insegnamento della scrittura, puntando su un utilizzo prevalentemente funzionale?*

SF La mia idea è che ciò che chiamiamo "arte rupestre" o "arte primitiva" non è arte nel modo in cui la concepiamo noi, arte per l'arte, speculazione estetica. È un sistema altamente codificato, in cui accanto ai "disegni" che ben conosciamo esistono molti segni astratti non figurativi. Lì comincia il salto, il passaggio cognitivo che ci ha portato verso l'astrazione, la creazione di simboli. Questi sistemi codificati non sono ancora scritture in senso proprio, ma funzionano allo stesso modo, hanno elementi analoghi alle scritture più evolute, che adatteranno la corrispondenza segno-suono. Il fatto che il codice grafico dell'arte paleolitica abbia già una struttura ci rappresenta una nascita della scrittura che non ha niente a che fare con la necessità di tenere i conti o di costruire anagrafi. C'è un'esigenza comunicativa più ampia, più densa e più complessa, più imprevedibile e in alcuni casi inconfondibile.

La scrittura non è stata inventata una volta sola né da una cultura sola. Conosciamo bene il percorso che ha portato alla scrittura in Mesopotamia,

legato all'amministrazione, alla burocrazia, al management del sistema tempio-palazzo, alla rendicontazione economica. Ma in Cina, in Egitto, in Mesoamerica la contestualizzazione dell'uso della scrittura è completamente diversa. In Cina è oracolare, si comincia a scrivere sui gusci di tartaruga per interrogare gli antenati. Per i Maya il sistema di scrittura è legato al computo del tempo, al calendario. I geroglifici egizi nascono in contesto funerario, le placche di avorio con i primi logogrammi portano nomi di città e nomi di persone.

Abbiamo appiattito la varietà e la creatività dei sistemi simbolici riducendoli a un contesto solo e a uno scopo solo. Il salto cognitivo, che per me è universale e si ripete più volte uguale in contesti diversi, è cominciare a dare nomi alle cose e registrarli attraverso dei segni. Quali sono le cose da registrare è irrilevante dal punto di vista cognitivo. Ma se dimentichiamo l'essenza del salto dimentichiamo la potenza creatrice del gesto. Non ha senso insegnare un'idea della scrittura solo funzionale. La scrittura nasce come un gioco, la prima scintilla è il principio del rebus: a uno stesso suono viene collegato lo stesso segno, che può essere usato per indicare referenti diversi. È l'omofonia che permette di estendere il sistema grafico. Non c'è bisogno di pensare ai palazzi e ai sistemi di rendicontazione. Quello che conta è che la nostra mente ha escogitato un gioco potentissimo.

PG *La scrittura quindi non nasce come trascrizione di una lingua parlata?*

SF I primi sistemi di scrittura non trascrivono il parlato di una lingua, sono formati da logogrammi che stilizzano la realtà. Se rappresento un ca-

Le lettere, gli alfabeti, saranno sempre di più un'appendice delle nostre mani: gli smartphone hanno fatto sì che la scrittura sgorgasse quasi immediatamente dalle dita.

vallo non c'è dubbio che è un cavallo, è comprensibile a prescindere dalla lingua. Il legame con la lingua subentra quando le scritture sillabiche, in cui ogni sillaba è una parola, sfruttano l'omofonia tra le sillabe per combinarle nei rebus di cui parlavamo. In quel momento il codice comincia a rappresentare un sistema linguistico. L'alfabeto arriva molto più tardi, e contribuisce a creare sistemi di scrittura molto efficienti, ma anche rigidi: la segmentazione alfabetica assegna a ogni segno un suono, e da lì non si scappa. Le prime scritture sono più libere. Mentre la scrittura alfabetica, che ha potenziato il nostro cervello, ha plasmato la realtà, ci ha permesso di costruire i nostri ricordi – come ci insegnano gli scrittori – si basa su strutture rigorose che la rendono lenta. È noto che l'ortografia non riesce a stare al passo della pronuncia inglese. Mentre la lingua cambia velocissimamente, si modifica sotto i nostri occhi, la scrittura crea una sfasatura, ci rappresenta un mondo che non esiste già più, come l'immagine che abbiamo del cielo stellato.

Allo stesso modo è stata lenta l'emersione della scrittura: non è stata inventata da un giorno all'altro, ma attraverso generazioni di editing, rivisitazioni, aggiustamenti. Un bel paradosso: l'idea dell'invenzione univoca e improvvisa, della monogenesi mesopotamica, si è cristallizzata nei libri di scuola, e siccome la scrittura si modifica difficoltosamente il libro scolastico trattiene gli errori e i pregiudizi. Anche questo credo ci insegna qualcosa sul rapporto tra scrittura e apprendimento.

PG *Roland Barthes sosteneva che la scrittura non nasce per comunicare ma per occultare, per cifrare i saperi esclusivi custoditi dalle élite. È vero alla luce della ricerca scientifica? Abbiamo un'idea troppo razionalistica, illuministica della scrittura?*

SF Barthes ha ragione in un senso più specifico. La scrittura è opaca perché non esiste un sistema di scrittura che sia perfettamente speculare rispetto a una lingua. La scrittura è una scarnificata rappresentazione, un distillato. Quindi anche tecnicamente occulta qualcosa, rimuove, perché è necessariamente imperfetta, lascia sempre fuori alcuni aspetti del linguaggio, e resta indietro rispetto al linguaggio.

Non direi però che la scrittura occulta in senso ideologico e sociale, come più propriamente intendeva Barthes. Con la diffusione che ha raggiunto si è democratizzata in modo incontrollabile, e ha contribuito a democratizzare il sapere. Occulta la varietà dell'espressione e la vivacità della comunicazione, perché è imprecisa e impura. Ma dal punto di vista politico, se è vero che è stata in alcuni dei contesti in cui è nata – non tutti – uno strumento esclusivo delle élite, non si può dire che lo sia rimasta sempre. Semmai sono le conoscenze decisive a essere occultate, le élite trovano sempre il modo di “cifrarle”, inventando se necessario altri linguaggi non democratizzati.

PG *Nel confronto con i linguaggi digitali la scrittura alfabetica è destinata a diventare una scrittura indecifrabile? È possibile immaginare*

una società senza scrittura? O forse la varietà originaria delle scritture può farci sperare che la scrittura si stia solo trasformando in qualcosa di cognitivamente diverso da ciò che conosciamo?

SF Credo che gli emoji, per citare il bersaglio polemico più facile, non rappresentino la fine della scrittura, al contrario la potenziano, ne estendono l'efficacia, la colorano. Recuperando elementi iconici e figurativi stiamo semplicemente reintegrando dimensioni diverse che interagivano alle origini della comunicazione, e che poi abbiamo espulso nel cammino di astrazione e simbolizzazione. Ma non voglio dire che stiamo “tornando indietro” a una scrittura geroglifica o logogrammatica: stiamo completando un percorso. Stiamo portando dentro i sistemi astratti potenzialità espressive nuove. Mi pare che in questa direzione vada anche l'ibridazione tra scrittura e oralità, con la diffusione dei formati audio. Quando mandiamo un messaggio vocale stiamo scrivendo con la voce.

Non credo che la scrittura possa facilmente scomparire, le sue implicazioni istituzionali, politiche, culturali, identitarie sono troppo radicate; del resto è intrigante pensare che altri e diversi veicoli di comunicazione possano scalzare la scrittura o modificarla profondamente. Esistono già tecniche di trasmissione che vanno al di là della scrittura, come la trasmissione neurale, o la scrittura genetica, l'iscrizione di informazione nel DNA. La scomparsa della scrittura è quasi impensabile per la nostra mente “letterata”, ma non si può escludere a priori, proprio come non si poteva escludere l'evento eccezionale, quasi miracoloso, della nascita della scrittura.

PG *La scrittura è un gesto che sta uscendo dall'habitus cognitivo delle nuove generazioni? Tracciare faticosamente a mano dei segni su un foglio è qualcosa che non è più in accordo col ritmo dei nostri pensieri? Che cosa perdiamo dal punto di vista cognitivo e creativo?*

SF È vero che la scrittura implica un grande dispendio motorio. E allo sforzo fisico della scrittura si associa un guadagno cognitivo: per ricordare, per ricostruire gli eventi, per entrare nei meandri dei nostri pensieri, dobbiamo scrivere. Nel tempo necessario al gesto c'è il tempo della

riflessione, dell'elaborazione. È evidente tuttavia che la fatica di quel gesto è divenuta meno consueta, più ostica. Se scriviamo a mano, scriviamo liste, punti, appunti veloci. Scrivere al computer però, o sulla tastiera di uno smartphone, è comunque scrivere. È comunque porre una barriera gestuale tra il pensiero e l'espressione, un'interfaccia cognitiva con l'ambiente. Cambia il gesto che facciamo, cambiano strumenti o supporti, ma non cambia il nostro modo di guardare il mondo attraverso la scrittura. La scrittura è in sé un elemento saliente della nostra percezione. Se c'è scrittura intorno a noi, istintivamente la cerchiamo. Letteralmente, leggiamo il mondo. Allo stato attuale delle cose, indebolire questa facoltà significa indebolire la nostra capacità di comprendere la realtà.

PG *Dovremo inventare una nuova scrittura capace di rinegoziare il rapporto tra mente e corpo? Come il rongorongo, la misteriosa scrittura dell'Isola di Pasqua, che probabilmente si leggeva ruotando la tavoletta nel procedere della lettura, dovremo scrivere danzando?*

SF È un'idea suggestiva. In generale credo che la nostra manipolazione dei segni sarà sempre più fisica. Le lettere, gli alfabeti, saranno sempre di più un'appendice delle nostre mani: gli smartphone hanno fatto sì che la scrittura sgorgasse quasi immediatamente dalle dita.

Il mio gruppo di ricerca sta studiando un sistema di scrittura indecifrato dell'isola di Cipro, che risale a 3500 anni fa. La varietà dei segni è molto elevata, e così abbiamo elaborato un algoritmo per capire come catalogarli. Il software ci mostra questi segni in 128 dimensioni. Studiare i segni nella loro tridimensionalità – o pluridimensionalità – gli restituisce fisicità, consistenza. Non è da escludere che il nostro sistema grafico possa trasferirsi su più dimensioni. Che la nostra interfaccia di interazione col mondo esterno possa diventare meno astratta, meno mediata. Del resto prima di stilizzarsi le lettere erano cose. La A era la testa di un bue, la beta una casa, gamma il cammello. Le lettere non nascono in due dimensioni, noi le abbiamo via via spiaccicate, ma per i Maya, ad esempio, erano cose vive e colorate. ◇

Il termostato e la tettrade

Progettare ecologicamente il futuro dell'educazione e della didattica

Testo **Stefano Moriggi**

Come un termostato, la didattica dovrebbe stabilire una relazione “dialettica” con l'ambiente: provocare la tradizione con slanci innovativi nei periodi di stasi; e recuperare la tradizione per riequilibrare gli scompensi innescati dalle fasi di trasformazione. Comportandosi come fanno i media, che inglobano le tecnologie precedenti per rovesciarne il significato.

Istruzione e apprendimento sono termini intesi e utilizzati come sinonimi rispettivamente di tradizione e innovazione, di passato e di futuro.

NEL MONDO DELL'EDUCAZIONE – per lo meno all'interno di un certo dibattito sulla possibile evoluzione della didattica – istruzione e apprendimento sono termini intesi e utilizzati, anche comprensibilmente, come sinonimi rispettivamente di tradizione e innovazione, di passato e di futuro. E per certi versi, in quanto tali, vengono talvolta addirittura contrapposti in una polarizzazione delle posizioni che stenta a trovare una concreta sintesi in una qualche dimensione progettuale della scuola che verrà.

Da un lato, infatti, si tende a rappresentare un modello affidabile, consolidato ma al contempo inesorabilmente trasmissivo da cui (solo) alcuni avvertono la necessità di emanciparsi; dall'altro, invece, si prospettano le auspicate (per lo meno da taluni) nuove frontiere dell'apprendimento – anzi, degli apprendimenti – potenzialmente agevolate, tra l'altro, da un fortunato isomorfismo, che potrebbe trovare nel digitale l'orizzonte pratico e concettuale entro cui rimodellare e sviluppare prassi di didattica attiva e partecipata tali da consentire al discente una effettiva esperienza di conoscenza.

Comunque la si pensi, in questa sede pare opportuno soffermarsi su una considerazione preliminare a ogni schieramento. Ovvero, si intende piuttosto sostenere che pensare – e progettare – il futuro della scuola (come anche dell'università) all'interno di tali associazioni e contrapposizioni potrebbe rivelarsi un eserci-

zio rischioso oltre che inutile.

E bene lo aveva compreso, già nel 1979, Neil Postman quando appunto nel suo *Teaching as a Conserving Activity* metteva guardia i suoi lettori dal pericolo di rimanere invischiati nelle pastoie di una qualsivoglia idea di educazione, di fatto incapace – nella sua rigidità prospettica – di dar conto delle vicissitudini che contraddistinguono e animano la dinamica complessità di una data fase storica, quale che sia.

“In una società come la nostra c'è qualcosa di profondamente sbagliato nel ‘sostenere’ una filosofia dell'educazione a meno che non ci si liberi di essa quando le condizioni lo richiedono”, scrive Postman. E questo perché prima o poi si finirebbe col “farsi trovare con un bagaglio pieno di risposte esatte in un'epoca sbagliata”.

Dopotutto, la società evolve. E altrettanto dovrebbe accadere ai concetti e alle categorie con cui si cerca faticosamente di comprendere e di gestire le sfide di un futuro imminente e non sempre facilmente decifrabile.

E dunque che fare? Come è noto, la proposta di Postman per venire a capo della questione è *ecologica*. In altre parole, si tratterebbe di fare i conti con la necessità di accompagnare (se non addirittura prevenire) l'evoluzione di un contesto socioculturale con una progettazione educativa in grado di configurare in modo sistemico e dinamico un ambiente didattico compatibile.

Postman, più precisamente, avrebbe parlato

Occorre accompagnare l'evoluzione di un contesto socioculturale con una progettazione educativa in grado di configurare un ambiente didattico compatibile.

di un intervento *termostatico*. Ma che significa?

Il fondatore dell'ecologia dei media aveva mutuato questo termine dalla cibernetica di Norbert Wiener. Dopotutto, a proposito di sinonimi, essendo quella una "scienza del controllo [del *feed back*] e dell'equilibrio", non gli parve azzardato cogliervi una significativa consonanza rispetto al suo approccio metodologico.

In questa direzione, infatti, Postman individuò appunto nel termostato il dispositivo che meglio consente di rappresentare metaforicamente l'obiettivo di un progetto didattico ed educativo svincolato da ogni filosofia dell'educazione.

E questo per una ragione tanto precisa quanto chiara che riecheggia in queste sue parole: "Per Norbert Wiener [...] il più chiaro esempio di cibernetica in azione, ossia il principio di complementarità opposizionale, è offerto dal termostato, un congegno che fa scattare forze opposte". E aggiungeva: "Per un termostato è indifferente che un ambiente sia caldo o freddo. Presupponendo che il termostato sia stato regolato su una temperatura sana ed equilibrata, il suo compito è di rendere più freddo l'ambiente troppo caldo e più caldo l'ambiente troppo freddo. Il termostato, in breve, fa scattare la contro-argomentazione".

Pertanto, così come un termostato si viene a trovare in una relazione "dialettica" con il suo ambiente, analogamente l'obiettivo dell'intervento educativo e didattico dovrebbe garantire una "complementarità opposizionale" di matrice culturale tale da provocare la tradizione con slanci innovativi nei periodi di stasi; e viceversa, in grado di recuperare (o rimediare) la tradizione per riequilibrare gli scompensi innescati dalle fasi più trasformative.

Il fine ultimo sarebbe dunque quello di scongiurare il collasso di un (eco)sistema; il quale collasso – precisa ancora Postman – può darsi in due modi: "o per inerzia e stasi, o per intensità e instabilità". È per questo che le "filosofie dell'educazione" non si devono "sostenere" ma solo "esporre" come degli attrezzi utili (o inutili) a seconda dei casi e dei momenti.

A scanso di equivoci, però, occorre specificare che tale ricerca di un equilibrio plausibile del sistema-educazione, sempre e di nuovo artigianalmente modellato tenendo conto delle circostanze del momento, non dovrebbe essere in alcun modo confusa con una mera prassi della compensazione.

Anche perché un bilanciamento di questo

tipo finirebbe col ridursi nella ricerca di una sorta di compromesso che, sebbene in termini compensativi e non avversativi, riproporrebbe quel gioco rischioso tra più o meno opportune associazioni e contrapposizioni da cui invece si voleva prendere congedo.

Seguendo dunque la lezione di Postman – e valorizzando al contempo le più recenti acquisizioni della biologia evoluzionistica – si tratterebbe piuttosto di articolare un progetto all'interno di una più complessa logica della *rimediazione*, in grado di intercettare le trame evolutive che innervano e scandiscono le variazioni e le perturbazioni dei contesti socioculturali di cui siamo artefici e prodotti al tempo stesso.

Michael Tomasello, infatti, non lascia spazio a equivoci: "la moderna teoria evoluzionistica evidenzia che gli organismi ereditano i propri ambienti non meno di quanto ereditano i propri geni" (*Diventare umani*, 2019). Pertanto, per dirla ancora con il neuroscienziato della Duke University, se i pesci oltre alle pinne ereditano anche l'acqua, analogamente "i cuccioli di umani ereditano un ambito socioculturale ricco di artefatti, di simboli e di istituzioni" al punto che "le loro esclusive capacità di maturazione sareb-

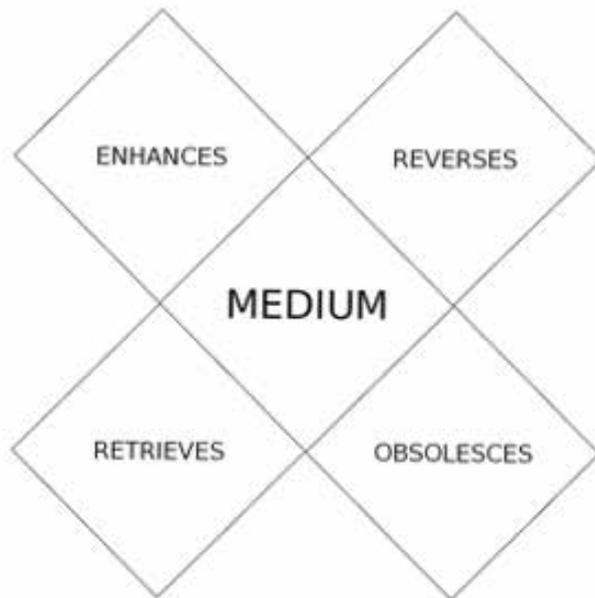
Le filosofie dell'educazione non si devono sostenere ma solo esporre, come degli attrezzi utili (o inutili) a seconda dei casi e dei momenti.

bero sterili senza un ambito socioculturale entro cui svilupparsi".

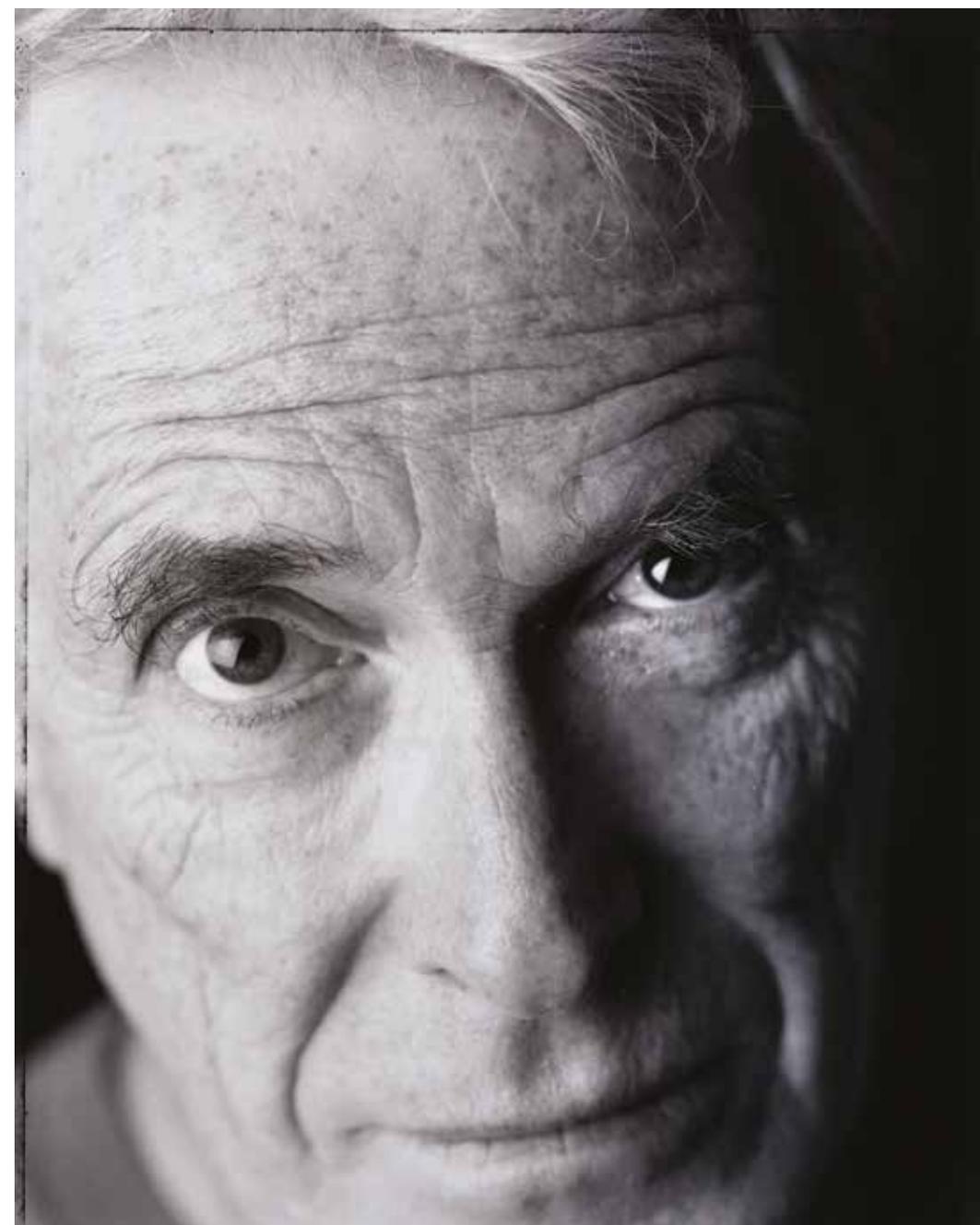
Il che comporta, a ben pensarci, non poche conseguenze anche dal punto di vista della progettazione educativa e didattica. Se infatti si considera che, in quest'ottica, un ambito socioculturale è da concepirsi nei termini di una "forma di organizzazione che si va strutturando come risposta a sfide adattive specifiche", allora dovrebbe risultare ancora più evidente l'orizzonte dinamico e sistemico che un approccio termostatico dovrebbe poter articolare.

Nel senso che si tratterà di immaginare e di concretizzare le condizioni ambientali rispondendo alle quali gli studenti (insieme ai loro docenti) andranno a costituire il contesto socioculturale – o, più nello specifico, l'ecosistema didattico – in cui possa prendere forma e sostanza un'esperienza educativa sostenibile – ovvero dialetticamente in rapporto con lo spirito del proprio tempo.

Più facile a dirsi che a farsi, non vi è dubbio. Anche se un dispositivo potrebbe venire in soccorso di quanti volessero iniziare a cimentarsi operativamente con tale stile teoretico e progettuale: le tetradi di Marshall McLuhan. Un



Mark Strand, dalla serie *Scrittori*, negativo polaroid 55, 1999



dispositivo per comprendere il quale si richiede quanto meno di aver presente quella che lo studioso canadese – con cui Postman ebbe modo di confrontarsi proficuamente – definiva la natura metaforica di tutti i media.

Si allude qui all'idea per cui tutti i media – e per McLuhan ogni oggetto o concetto che media la nostra esperienza del mondo può dirsi medium – “sono metafore attive in quanto hanno il potere di tradurre l'esperienza in forme nuove” (*Gli strumenti del comunicare*, 1967).

Tale prospettiva – che, come si intuirà, decostruisce dall'interno ogni potenziale (e ideologica) contrapposizione tra naturale e artificiale – consentì a McLuhan, supportato dal figlio Eric, di pervenire a quelle che i due avrebbero definito le “leggi dei media”: la tetrade, appunto (*Le tetradi perdute di Marshall McLuhan*, 2019). Ovvero quattro domande, *rispondendo* alle quali si dovrebbe riuscire a ricostruire (o a immaginare) il contesto socioculturale che un dato medium ha potuto (o potrebbe) contribuire a sviluppare.

Cosa estende o amplifica (*Enhances*)? Cosa recupera (*Retrives*)? Se portato alle estreme conseguenze, in cosa si capovolge (*Reverse*)? E

cosa rende obsoleto (*Obsolesce*)?

La stessa disposizione grafica delle leggi (vedi figura 1) è stata pensata per favorire una compilazione sinottica della tetrade. E dunque “una lettura incrociata e analogica” tale da favorire una rete di connessioni fondate su un rapporto che a) sfrutti il valore strutturalmente metaforico del linguaggio e b) restituisca la complessità e la dinamicità dei contesti resi possibili dall'interazione con il medium preso in esame. Senza contare l'impulso ideativo offerto dalla possibilità – prevista dallo stesso McLuhan – di confrontare compilazioni alternative, e perché no dissonanti, di tetradi costruite attorno allo stesso medium.

Non è questa la sede per approfondire ulteriormente la duttilità di tale strumento di indagine e di progettazione. Piuttosto si è pensato di *recuperare* qui un orizzonte di pensiero – quello ecologico – per *rendere obsolete* certe contrapposizioni, con l'obiettivo di estendere l'utilizzo di un termostato (in questo caso, la tetrade) all'analisi e alle progettazioni di contesti socioculturali (e dunque anche educativi) senza che l'utilizzo di questo *si capovolga* in un compromesso compensatorio tra tradizionalisti e innovatori. ◇

Un nuovo orizzonte della formazione e dell'apprendimento

Testo Alberto F. De Toni

Ogni processo di formazione deve organizzare e far convergere discipline diverse. L'approccio trans-disciplinare si propone di superare le distinzioni delle discipline tradizionali per generare una sintesi inattesa, che non ha rapporti riconoscibili con le sue singole componenti, come una torta assembla e trasforma i propri ingredienti in qualcosa di nuovo.

Una logica di emergenza dal basso

Nei processi di formazione ai fini dell'apprendimento un tema ricorrente è come progettare la didattica tenendo in considerazione che l'organizzazione del sapere è articolata in discipline.

Richard P. Feynman, premio Nobel per la fisica, nel suo celebre *The Feynman Lectures on Physics* del 1964, sostiene che “la separazione delle discipline è semplicemente un fatto di convenienza umana, un fatto insomma del tutto innaturale. La natura non è affatto interessata alle nostre separazioni artificiali e i fenomeni più interessanti sono quelli che rompono e travalicano le barriere tra i vari campi del sapere”.

Un modo per comprendere il legame tra le diverse discipline ce lo propone un altro premio Nobel per la fisica, Philip W. Anderson il quale – nel suo articolo *More is different* pubblicato sulla rivista “Science” nel 1972 – spiega come un fenomeno complesso presenti delle caratteristiche che non appartengono alle parti che lo compongono, ma che sono determinate dalle interazioni tra le stesse parti. La presenza di proprietà emergenti è, in ultima analisi, la caratteristica qualificante di un fenomeno complesso.

Nella prospettiva della complessità l'interconnessione tra le discipline può essere interpretata secondo una logica di emergenza dal basso. Per studiare le particelle elementari – i protoni, gli elettroni – serve la fisica. Per studiare ciò che

emerge dalle particelle elementari – gli atomi e le molecole – serve la chimica. Per studiare ciò che emerge dalle molecole – le biomolecole – serve la biologia. Per studiare ciò che emerge dalle biomolecole – tessuti e organi – serve la medicina. Per studiare ciò che emerge dai tessuti cerebrali – la coscienza individuale – serve la psicologia, la pedagogia, l'antropologia. Per studiare ciò che emerge dalla coscienza individuale – la coscienza collettiva sociale – serve la sociologia, la filosofia, l'economia e via dicendo. Le scienze sono quindi interconnesse in una logica di emergenza dal basso, per cui dove termina la comprensione di una disciplina inizia la comprensione di un'altra. Sono nodi di una rete a diversi livelli con relazioni multiple.

Scopo della scienza della complessità è in ultima analisi lo studio dell'emergere di proprietà collettive, indotte dalle leggi fondamentali, ma che rompono i confini tradizionali fra le scienze: gli oggetti elementari sono studiati grazie a una scienza, le proprietà collettive da un'altra. E i sistemi complessi vivono nello spazio interdisciplinare che così si è creato.

La sfida che la complessità prospetta alla scienza tradizionale è dunque sostanzialmente quella di saper conquistare il territorio della interdisciplinarietà, in una geografia universale dove gli oggetti elementari possono essere ad esempio elettroni, cellule, tessuti, organi, persone e così via.

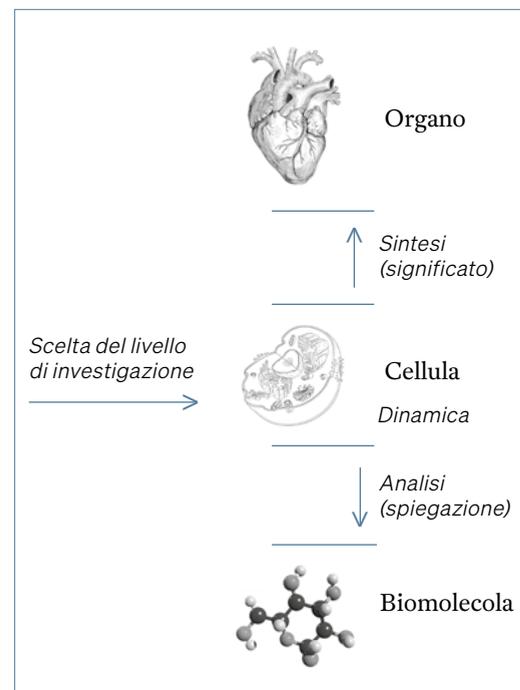
Le scienze sono interconnesse in una logica di emergenza dal basso, per cui dove termina la comprensione di una disciplina inizia la comprensione di un'altra.

Multi-disciplinarità, inter-disciplinarità e trans-disciplinarità

In sede di progettazione di un percorso formativo, la sfida è quella di realizzare una programmazione coordinata degli apporti disciplinari, che favorisca un apprendimento dei fenomeni a vari livelli di indagine (figura 1).

Ai fini della formulazione di una proposta formativa integrata e organica risulta utile rifarsi alla classificazione introdotta da Choi e Pak (2006) per i concetti di multi-disciplinarità, inter-disciplinarità e trans-disciplinarità.

Come rappresentato in figura 2, l'approccio multidisciplinare si basa sulle conoscenze di diverse discipline e rimane limitato all'interno dei confini delle stesse. È un approccio di tipo additivo, somma aritmetica delle conoscenze delle singole discipline coinvolte. Graficamente l'approccio è rappresentabile come due cerchi separati che rappresentano le discipline. L'esempio matematico di un approccio multi-disciplinare è la somma algebrica $2+2=4$, dove il risultato è una sommatoria di elementi facilmente scindibili. Scindibilità tra le parti – le discipline – che permane nella metafora alimentare che è quella di un piatto di "insalata" dove lattuga e pomodori rimangono sempre separati.



Sopra: Livelli di indagine (Fonte: T. Arecchi, I. Arecchi), *I simboli e la realtà, Temi e metodi della scienza*, Jaca Book, Milano 1990.

A fianco: Relazioni tra discipline (B. Choi, A. Pak), *Multidisciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Health Research, Services, Education and Policy*, in "Clin Invest Med", 29, 6, 2006.

| | Approccio multi-disciplinare | Approccio inter-disciplinare | Approccio trans-disciplinare |
|-----------------------|--|------------------------------|-----------------------------------|
| Prospettiva di studio | Nelle discipline | Tra le discipline | Oltre le discipline |
| Principio regolatore | Additivo | Interattivo | Generativo |
| Processo portante | Somma e giustapposizione di discipline | Integrazione tra discipline | Sintesi costruttiva di discipline |
| Metafora grafica | | | |
| Metafora matematica | $2 + 2 = 4$ | $2 + 2 = 5$ | $2 + 2 = \text{Giallo}$ |
| Metafora alimentare | | | |
| | Piatto di insalata | Fonduta | Torta |

In sede di progettazione di un percorso formativo, la sfida è quella di realizzare una programmazione coordinata degli apporti disciplinari.

L'approccio inter-disciplinare, invece, analizza, sintetizza e armonizza collegamenti tra più discipline differenti in un tutto coordinato e coerente. L'approccio è interattivo e sfocia nell'integrazione di più discipline. L'esempio grafico esemplifica l'integrazione intersecando i due cerchi disciplinari, mentre l'esempio matematico $2+2=5$ trasmette l'idea di un valore aggiunto di sinergia generato dall'integrazione. La metafora alimentare è infine quella di un piatto di fonduta in cui gli ingredienti sono legati e amalgamati tra di loro.

Infine, l'approccio trans-disciplinare integra scienze naturali, biologiche e sociali in un contesto più ampio, trascendendo le barriere originarie. L'approccio è generativo e mescola più scienze e contributi possibili, generando nuove interpretazioni di un fenomeno. I risultati sono emergenti e del tutto diversi dagli elementi fondanti, tantoché l'esempio matematico " $2+2=\text{giallo}$ " rappresenta un risultato che apparentemente non c'entra nulla. L'esempio grafico è una sfera che si genera da un cambio di prospettiva, in questo caso dimensionale, con l'aggiunta di una terza dimensione, e dall'incrocio su più piani dei cerchi disciplinari. La metafora alimentare è infine quella di una torta in cui gli ingredienti sono amalgamati e mescolati a formare qualcosa di "nuovo" e diverso.

L'integrazione tra campi diversi del sapere è diretta a sviluppare il pensiero critico come me-

todo d'indagine e di interpretazione, amplificare la capacità di stabilire interconnessioni, migliorare l'abilità di evidenziare gli aspetti comuni nella trattazione di argomenti affrontati da prospettive diverse, generare curiosità, interesse e piacere per l'osservazione e l'interpretazione dei fenomeni del mondo che ci circonda.

Elementi chiave per l'integrazione disciplinare

Tra i diversi fattori che rivestono un ruolo cruciale nella costruzione di percorsi didattici di integrazione disciplinare, desideriamo concentrarci su quella che riteniamo la variabile fondamentale: gli elementi di trasversalità.

I *National Science Education Standard* – sviluppati nel 1996 negli Stati Uniti dal National Research Council – introducono la nozione di "concetti e processi unificanti", i quali sono validi trasversalmente e possono essere utilizzati quali fattori di interconnessione per l'integrazione didattica delle discipline scientifiche. Gli *unifying concepts and processes* si pongono come categorie che permettono una facile transizione attraverso vari epistemi, ossia domini di conoscenza, nonché come elementi strutturali che consentono esplicitazioni contestuali plurime.

Gli standard prodotti nel 1996 hanno subito un processo di revisione che ha condotto nel 2012 alla pubblicazione di una loro versione rinnovata. Il nuovo impianto di standard risulta maggiormente centrato su quelli che

Sono le connessioni inattese tra i diversi domini scientifici che rendono possibili i progressi della conoscenza.

attualmente vengono denominati "concetti trasversali" (*crosscutting concepts*), di ordine transdisciplinare. I concetti trasversali individuati sono sette: modelli; causa ed effetto; misura, proporzione e quantità; sistemi e modelli di sistema; energia e materia; struttura e funzione; stabilità e cambiamento (*A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*).

Un framework per l'integrazione disciplinare

Nel 2014 ho avuto l'opportunità di coordinare un progetto denominato *Il cannocchiale di Galileo*, promosso dal Ministero dell'Istruzione come misura di accompagnamento al processo di riordino degli istituti tecnici e professionali. L'intervento progettuale – curato dall'Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) – si è proposto di dare corpo alle indicazioni presenti nelle linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento dell'istruzione tecnica e professionale. In particolare la sperimentazione si è concentrata sul tema delle scienze integrate e della didattica laboratoriale. La sperimentazione ha visto la partecipazione di quaranta scuole selezionate nel panorama nazionale. I principali materiali sviluppati nel corso dell'attività progettuale sono reperibili sul sito dell'Indire (deliveryunit.indire.it).

La fase di sperimentazione del progetto ha richiesto un framework unitario che consentisse

la comparabilità delle esperienze effettuate dalle istituzioni scolastiche e al tempo stesso fornisse elementi di riferimento per la costruzione di un sistema di programmazione coordinata e integrata degli insegnamenti a carattere scientifico. Per strutturare il campo delle forme di integrazione si è fatto ricorso a tre distinte categorie di elementi: abilità generali connesse alle pratiche scientifico-tecnologiche; nuclei essenziali propri di ciascun campo disciplinare; concetti unificanti. Anche se l'ambito del progetto è stata l'istruzione superiore, l'impianto teorico e applicativo della metodologia sperimentata di integrazione disciplinare è estendibile ad altri settori.

Come riflessione conclusiva desidero ricordare il monito di Poincaré del 1908: "Via via che la scienza si sviluppa, diventa sempre più difficile averne una visione complessiva; si cerca allora di dividerla in tanti pezzi e di accontentarsi di un pezzo solo; in una parola, ci si specializza. Continuare in questa direzione sarebbe di grave ostacolo ai progressi della scienza. Lo abbiamo già detto: sono le connessioni inattese tra i diversi domini scientifici che rendono possibili tali progressi. Specializzarsi troppo significa precludersi la possibilità di stabilire tali connessioni".

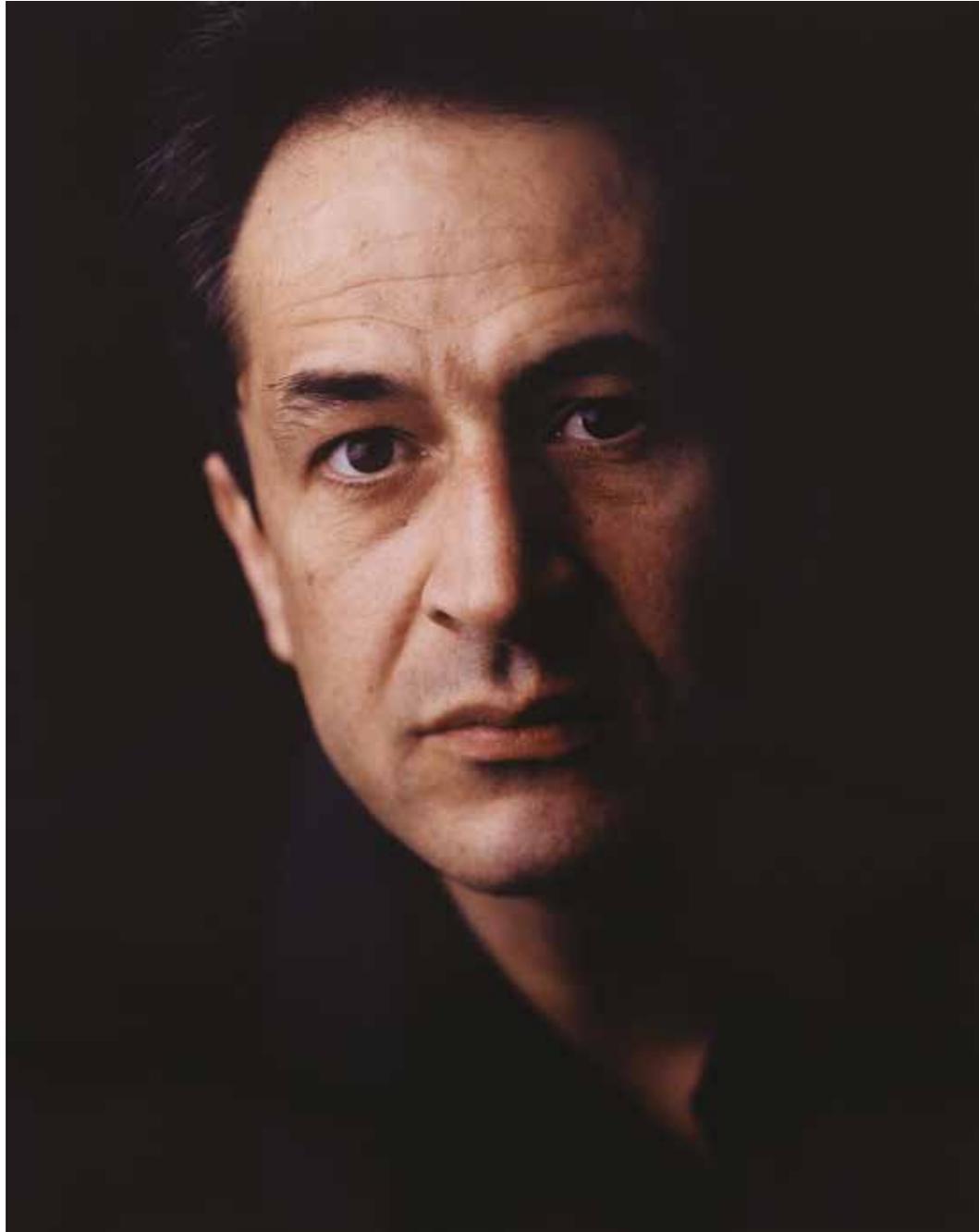
Per superare la frammentazione dei campi disciplinari e consentire l'emergere delle "connessioni inattese" abbiamo di fronte una grande sfida che – se accettata – può diventare una grande opportunità per tutti, docenti e discenti. ◇

Guardare altrove

Omaggio a Mario Perniola

Testo Enea Bianchi

Pierre Bonnet, dalla serie Compositori, polaroid 809, 1996



La prima volta che incontrai Perniola ero uno studente universitario da poco iscritto a filosofia all'Università di Roma Tor Vergata. Non sapevo bene cosa aspettarmi dalle sue lezioni – peraltro quello fu il suo ultimo semestre di insegnamento prima della pensione – perché non conoscevo nessun collega che le avesse seguite. Fui però convinto da alcune parole che trovai sul suo sito, all'interno della sezione relativa al sillabo accademico. Questa sezione all'inizio appariva come una normalissima pagina di testi d'esame, scorrendo poco sotto però cominciava un'altra dimensione – per così dire – più sotterranea. Subito dopo i testi obbligatori, infatti, campeggiava la scritta On Ko Chi Shin, traducibile con “chiedere alle cose antiche significa conoscere le cose nuove”, ovvero “per conoscere il nuovo bisogna studiare l'antico”. Questo proverbio cinese era seguito da una lista di circa quindici testi, tra articoli e libri, che Perniola consigliava agli studenti al di fuori dei testi d'esame, per conoscere meglio la società odierna. I punti di vista spaziavano dalla sociologia della comunicazione alla teoria informatica, passando per la linguistica, la filosofia, la letteratura e l'estetica, e i testi riguardavano un gruppo eterogeneo di te-

mi: dalla crisi finanziaria del 2008 al ruolo dell'impact factor nella ricerca; dalla condizione della lingua italiana ai nuovi mondi aperti da Internet.

La lista era accompagnata però da un ammonimento, che Perniola aveva ripreso, attraverso la mediazione di Bourdieu, dal celebre motto posto all'entrata dell'Accademia di Platone: “Nessuno entri se non è uno studioso di geometria, vale a dire nessuno entri se non è pronto a morire per un teorema”. Ripensando ora a queste parole e rileggendo l'estratto della sua autobiografia, soprattutto la parte finale, in cui Perniola lega inscindibilmente il lavoro intellettuale alla vita, si rende manifesto un nodo essenziale dell'intero percorso di Perniola: la stretta coappartenenza tra filosofia e conoscenza.

Di seguito viene riprodotto un estratto dell'autobiografia postuma Tiresia contro Edipo di Perniola. Come in molti altri capitoli che formano l'autobiografia, anche qui Perniola prende spunto dalla sua quotidianità, sconvolta dalla notizia di una malattia terminale, per poi sviluppare delle riflessioni ad ampio raggio su temi che da sempre ricorrono all'interno del suo pensiero. In questo caso a partire dal film Whiplash Perniola si interroga

Maestro-allievo, decomposizione dell'università, avanzisti e declinisti

Testo **Mario Perniola**

Estratto da *Tiresia contro Edipo. Vite di un intellettuale disorganico* di Mario Perniola, a cura di Enea Bianchi (Il Nuovo Melangolo, Genova 2021, pp. 420-21).

su cosa significhi essere maestri nel mondo accademico italiano del secondo novecento e, nel farlo, propone alcune più ampie considerazioni sul rapporto tra sapere e potere nel contesto occidentale.

Quello che a mio avviso Perniola ha sempre cercato di enfatizzare è la necessità di mantenere vivo il legame tra pensiero e organizzazione della cultura, un legame continuamente a rischio di rottura nel corso della storia occidentale. Al di là dell'attuale nichilismo populistico, che ne vuole sapere sempre meno di saperi e di filosofia, di maestri e di allievi, e che riduce spesso i filosofi a intrattenitori dello spettacolo, l'ingiunzione di Perniola è quella di continuare nonostante tutto: la filosofia non è mai stata debole, il suo legame con la prassi e l'effettualità non è stato dissolto. Semmai è stato ridefinito, si è spostato su altre linee e percorre altre strade rispetto a quelle tradizionali.

Contro i rimpianti e le nostalgie e contro le visioni utopistiche, portatrici di una "polarità infelice", Perniola sembra riecheggiare un adagio nietzscheano: laddove non si può amare, si deve guardare altrove. Le direzioni ci sono, e anche nuovi maestri e nuovi allievi, ma non si trovano più nello stesso luogo di prima.

Ieri sera ho visto il film *Whiplash*, di Damien Chazelle, che ha per argomento il rapporto maestro-allievo in un contesto caratterizzato da una feroce concorrenza (nel caso specifico i concerti di musica jazz). Il titolo in italiano vuol dire "colpo di frusta": in effetti il maestro è di una crudeltà disumana, perché ritiene che solo in questo modo sia possibile suscitare il massimo impegno negli allievi e portarli a esiti creativi che non avrebbero mai immaginato di poter raggiungere.

Mi sono chiesto se in più di quarant'anni di insegnamento universitario di estetica, io sia mai riuscito a ispirare quel timore che spinge l'allievo verso l'"impossibile eppure reale" di una produzione geniale. La domanda va posta in modo più generale.

Nella prima metà del novecento l'estetica si divideva in seguaci di Croce o di Gentile: ma chi ha mai sentito parlare di "cacciariani", "echiani", di "givoniani" o "colliani"? Siamo stati una generazione di maestri senza allievi, tutt'al più con dei fan, degli imitatori, degli amici. Ciò è dovuto a varie ragioni, che sono state indipendenti dalla nostra volontà e dal nostro impegno didattico. Il fatto è che nel corso degli ultimi quarant'anni l'autorevolezza dei professori è stata distrutta dal basso come dall'alto: c'è stata una strana con-

Il rapporto tra insegnamento e ricerca è una macchina complessa che funziona solo considerando il lavoro intellettuale come una vocazione, una chiamata che dà senso alla vita.

vergenza di strategie aggressive apparentemente opposte miranti a destabilizzare e ridurre in frantumi il rapporto organico tra sapere e potere e che era alla base dell'ordinamento scientifico-professionale, nato agli inizi dell'ottocento in Germania, Francia e Inghilterra e poi adottato da tutto il mondo civile (in Italia a partire dall'Unità con la legge Casati e in Giappone dal 1868). Questo garantiva la mobilità sociale verticale ed era connesso con una struttura educativa coerente. Opporsi a questa valanga è stato impossibile: si passava per tromboni, passatisti o addirittura fascisti. I provvedimenti per distruggere l'università sono stati molti, progressivi e inesorabili. Valga per tutti l'esempio dell'abolizione delle cattedre nel 1992. Essa infatti costituisce un luogo di aggregazione impersonale, simile alla bottega artigianale del Medioevo: del resto l'*universitas* non ha alcun collegamento con l'universo o con l'universalità del sapere, ma indica solo un'associazione di persone che fanno lo stesso mestiere in condizioni relativamente libere (non importa se barbieri, carpentieri, pittori o professori).

L'attività di una cattedra non si identifica con quella del maestro: l'apprendistato di un mestiere (e a maggior ragione di una professione) è un

lungo cammino che non si esaurisce in un singolo corso di lezioni, ma richiede molti anni di lavoro, di prove, di ricerche e di esperienze condivise con i compagni. Ciò è ancor più vero per i saperi in via di formazione che riguardano fenomeni in rapido mutamento, nei quali l'aspetto teorico, quello tecnico e quello economico sono strettamente connessi: penso alle scienze della comunicazione, dell'arte contemporanea, del turismo, della moda... Non a caso chi opera su Internet si riconosce oggi nella figura di un "artigiano della conoscenza", soggetto a una valutazione articolata sui concetti di reputazione e di pertinenza.

Tutto ciò mostra che il rapporto tra "insegnamento umanistico e ricerca" è una macchina molto delicata e complessa, in cui l'insegnamento, la pubblicazione dei risultati della ricerca, la visita di docenti stranieri, la creazione di legami che consentano agli studenti di recarsi all'estero, la cooperazione con le università straniere, i seminari, i convegni, i rapporti con gli editori, la diffusione e la promozione dei nostri prodotti si incastrano e si sostengono reciprocamente; una macchina molto delicata e complessa che è possibile far funzionare solo perché molti di noi considerano il lavoro intellettuale come una vocazione, una chiamata che dà senso alla loro vita. ◇



LA MACCHINA DELLE PAROLE

*L'impoverimento del vocabolario era considerato un fine in sé,
e non si lasciava sussistere nessun termine di cui si potesse fare a meno.*
George Orwell, 1984

Parole in libertà Pier Luigi Celli

ERA STATO UN SOGNO. Capita, anche alle persone più ragionevoli, e quindi tanto valeva mettersi il cuore in pace.

Non era successo nulla e, soprattutto, nulla cambiava.

Non c'erano ragioni per allarmarsi.

Continuava a ripeterselo come un'ossessione, quasi a voler occupare ogni spazio di residuo dubbio, mentre da casa, come ogni mattina alle otto in punto, il Sig. Conservatore prendeva la macchina per recarsi in ufficio.

Non c'erano ragioni per preoccuparsi, in ogni caso non più del solito. Nessuna telefonata di allarme, nulla sui giornali.

Il tempo incerto era nella norma per un autunno precocemente arrivato, così come il traffico e il rumore della città. Tutto in regola, sotto controllo. Tra mezz'ora, quaranta minuti al massimo, sarebbe arrivato al palazzo e non avrebbe incontrato nessuno degli incubi della notte, nessuno di quegli orribili cortei di parole, lettere, simboli grafici e cos'altro si era ritrovato nel sogno, fuoriusciti da cassette e classificatori custoditi con cura da anni nella sua ala di uffici.

Come avesse potuto verificarsi anche solo in sogno una ipotesi così terrificante, non riusciva ancora a spiegarselo.

Tutto il lavoro di anni, la sagacia e la fatica di

una dedizione assoluta alla lingua aziendale, sabotata da una fuga in grande stile di quella marea di parole petulanti, un vociare confuso e sinistro per le stanze, le scale, i corridoi e gli atrii del palazzo, giù giù fino ai giardini, dove l'orgia di lettere e segni aveva travolto ogni spazio fiorito. Una vera provocazione.

Il Sig. Conservatore non poté fare a meno di ripensare a quanto gli era costato ripulire la lingua dell'azienda in tutti quegli anni, e quanto ancora lo impegnava la vigilanza sulla integrità delle parole e la scoperta, sempre più perigliosa, di incrinature impercettibili nel linguaggio. Un vero lavoro da certosino: identificare, classificare, definire, raccogliere, catalogare, poi ancora analizzare, discutere, leggere in trasparenza, sottoporre a prove di tenuta, tentare con la forza e con l'astuzia di cambiare contesto, esiliare e approvare. Tutta una vita per avere ragione di un nemico che continuava a insidiarlo, al di là di ogni successo, nella maniera più subdola.

L'idea che d'un tratto tutto questo fosse stato inutile rischiava di compromettere l'equilibrio psichico a fatica raggiunto intorno alla certezza delle cose giuste da fare comunque, e degli avversari da combattere senza tregua.

La macchina procedeva a singhiozzo nel flusso caotico dei viaggiatori mattutini e il Sig. Con-

servatore si attorcigliava alla guida in una immagine di assoluta non tranquillità. Del resto la sua stessa funzione, anche a non voler dar peso ai segnali sinistri di quel sogno fuori luogo, lo costringeva quasi a stare continuamente sul chi vive.

Aveva sviluppato così un istinto infallibile a cogliere la direzione del vento prima ancora che qualcosa facesse presagire ai più un qualsiasi cambiamento. Come un cane da fiuto azzannava al volo gli scarti di lavorazione del linguaggio; i ritagli di senso e le parole in eccedenza erano, tra gli altri, una specie di manna per le sue scorribande linguistiche.

Lo si riconosceva come un centellinatore accanito di accenti e di interpunzioni, sagace alchimista di prefissi, suffissi e preposizioni varie. Un divoratore attento, insomma, di sfumature della lingua e dello scritto.

Il suo forte erano i segnali impercettibili, quasi subliminali, che lo tenevano sempre sulla corda imprimendogli quell'aria vigile e sospettosa, tipica dei segugi di mediocre natura che lo studio e l'applicazione avevano reso implacabili, insopportabilmente bravi.

Faceva il 'Conservatore linguistico', e nella grande azienda nessuno meglio di lui sapeva interpretare con accorta partecipazione il declino della tradizione e delle fortune di un tempo. Con in più quel tocco di sadico compiacimento che distingue spesso il piccolo funzionario chiamato a compiti del tutto impropri alle sue aspirazioni, ma nel contempo inattaccabile nella serietà del loro esercizio. Quando, anni addietro, il Presidente lo aveva chiamato per affidargli l'incarico di 'Conservatore' della lingua aziendale, la cosa parve ai più di cattivo gusto. La posizione infatti era stata ricoperta in passato da studiosi di grande fama e prestigio e aveva dato luogo, oltre a una pregevole produzione di testi e di ricerche, anche a un progressivo accreditamento dell'azienda tra le grandi del nostro Paese, giustamente famosa per alcune caratteristiche di innovatività e fantasia linguistica che avevano, come suol dirsi, fatto scuola. Non era un caso che il Conservatore avesse poi quasi sempre fatto carriera, accedendo ai livelli alti della gerarchia aziendale ed esercitando con successo e lungimiranza funzioni di governo anche complesse.

Tanto più singolare era apparsa, dunque, questa scelta se si pensa che l'incarico veniva affidato ora a un 'grammatico', proprio nel momento in cui 'lingua e linguaggio' dell'azienda vivevano un momento di scarsa fortuna e come di appannamento generale. Era chiaro che il nuovo orientamento non poteva che essere difensivo, e ciò preoccupava non poco chi del passato conservava memorie di geniale ardimento e di affascinanti sperimentazioni. La realtà si sarebbe incaricata poi di oltrepassare le previsioni più pessimistiche.

Il problema della lingua divenne rapidamente un problema di assenza progressiva di strumenti linguistici, mano a mano che il nuovo Conservatore si confermava nella convinzione che il compito affidatogli era quello di ripulire drasticamente l'ammasso di parole inconcludenti che giravano per i palazzi della Compagnia.

Esistevano troppe parole in libertà, ma soprattutto non vi era alcuna certezza di interpretazione, e ciò consentiva ogni arbitrio. Occorreva fare chiarezza, prima che l'anarchia linguistica inducesse la resa della stessa classe dirigente e ognuno si sentisse autorizzato nelle sue personali scorribande fra testi e discorsi senza capo né coda.

Così il Conservatore si appellò a un principio di universale chiarezza: la definizione. Tutto ciò che non poteva essere definito in forma univoca doveva essere scartato e tolto dalla circolazione interna all'azienda, anche quando si dimostrasse indispensabile.

Ciò dette il via a una colossale operazione di censimento delle parole 'senza senso aziendale', intendendosi l'espressione come comprensiva di categorie e sfumature a diverso grado di pericolosità per gli obiettivi di chiarezza che si intendevano raggiungere.

Vennero quindi individuate parole ambigue e parole contraddittorie, espressioni azzardate e locuzioni irresponsabili, parole morbose e altre ammalate o addirittura contagiose.

Per ogni categoria venne predisposto un comodo casellario entro il quale via via venivano fatti accomodare i peccati linguistici accumulati in anni di lassismo aziendale.

Debitamente registrate, analizzate nella loro serie storica e con opportune proiezioni sull'inevitabile degrado futuro, le parole fuori-standard cominciarono ad accumularsi nei forzieri ben custoditi del Conservatore, a testimonianza di un lavoro scientificamente ineccepibile e amorevolmente votato alla causa.

Vi furono, come è inevitabile, dei momenti di doloroso sbandamento, specie quando, non si sa bene chi né come, qualcuno tentò, subdolo, di riempire i vuoti linguistici, così armonicamente definiti, con una serie di termini stranieri contrabbandati come tecnici. Il panico del Conservatore non venne determinato tanto dalla capacità di leggere in trasparenza, anche in questa circostanza, la pericolosità delle nuove espressioni linguistiche, quanto piuttosto dall'ansia di poter legittimare comunque una competenza, per così dire, neutrale rispetto al nuovo evento e quindi intenti non punitivi nella drastica opera di bonifica messa poi in atto. Nulla più che ricordi, in ogni caso, di una tenace battaglia ormai vinta; memorie che avrebbero dovuto confortare, in quel mattino così incerto, il Conservatore in viaggio verso il lavoro di ogni giorno.

E invece la sensazione di qualcosa di sgradevole e di minaccioso non voleva saperne di abbandonarlo, intaccando la vena di razionalità che accompagnava da sempre il professionismo delle sue certezze.

Per esorcizzare i fantasmi tentò persino qualche colpevole incursione nella memoria delle ultime vittime linguistiche, a trovare la riprova della giustezza delle scelte effettuate e della positività per l'azienda della loro scomparsa. Non vi erano dubbi, l'aver ricondotto la lingua a poche componenti di sicuro significato, magari banali ma non travisabili, aveva restituito a una dirigenza, umiliata per anni dal provvisorio, tutte le armi di controllo sulle variabili aziendali.

Non lo turbava certo l'ostinata progressione della curva di invecchiamento degli uomini o la scomparsa pressoché totale di comunicazioni con l'esterno.

Esperienza e solitudine, come prova la storia, sono la via maestra per la vera grandezza.

Eppure qualcosa continuava a non convincerlo.

Arrivò al palazzo e il suo animo si rasserenò.

Tutto si ricomponeva nella tranquilla normalità dei riti mattutini, così deliziosamente rilassanti da quando anche l'entrata dei dipendenti era stata regolata da armonici canoni di silenzio. Il flusso degli spostamenti interni al palazzo creava un brusio piacevole e rassicurante nella sua quieta prevedibilità. Era straordinario come l'igiene linguistica avesse giovato, più in generale, a tutti i comportamenti aziendali. Il Conservatore si rallegrò per una riflessione che contribuiva a riportare serenità nei suoi pensieri.

La segretaria si presentò inappuntabile, come ogni giorno ormai, non appena il Signor Conservatore ebbe preso posto in ufficio e disposto accuratamente le sue carte.

Salutava sottovoce e attendeva poi le disposizioni della giornata. Raramente aveva comunicazioni da fare così di buon'ora.

Quel mattino c'erano già state delle chiamate. Con benevolenza il Conservatore autorizzò la conversazione e si dispose all'ascolto.

"Mi scusi, signore, ma credo di non aver capito molto bene: poco fa è arrivata una telefonata per Lei da parte, credo, di un... *potenziale*".

Il Conservatore sbiancò in volto e fu colto da un lungo tremore; barcollando si diresse alla scrivania come colpito all'improvviso da un pugno allo stomaco. Spaventata la segretaria tentò di rimediare... e fu la fine. "Mi perdoni, forse ho capito male; a pensarci bene credo che avesse detto di essere un *professional...*". Tutto si mise a girare vorticosamente e un senso insopportabile di nausea cominciò a montare senza più freni.

Fu allora che l'occhio del Conservatore cadde sul punto.

Perché mai qualcuno si era divertito a tracciare con una matita quei segni sul cassetto della scrivania? Proprio lì, poi, dove conservava gelosamente i fuori standard più pericolosi.

Ormai in preda a una confusione completa il Conservatore tentò nervosamente di cancellare con la mano sudaticcia quelle tracce di sporco. Inutilmente. Da un foro piccolissimo, quasi un'incrinatura nella formica del cassetto, in silenzio e con molta circospezione fluiva un rivolo grigiastro e repellente di lettere.

Vigliacche!!!

Tessitrici di reti

Ibridare saperi per rendere accessibile la cultura

Una conversazione tra *Luca Sossella* e *Giovanna Barni*

Luca Sossella *Ricordo l'opera di un artista che, rappresentando le virtù del cavaliere, aveva accostato alle classiche – prudenza, giustizia, forza, temperanza – il loro complementare, il coraggio, la parzialità, l'accettazione e la generosità, e su tutto la gioia del fare. Di norma si prevedono all'interno di un'intrapresa le abilità personali (soft skill) e le competenze tecniche (hard skill) dimenticando i valori, o meglio le virtù che rendono possibile l'evoluzione del valore. Quale era la costellazione delle virtù cui si affidava CoopCulture in origine?*

Giovanna Barni *Se ogni impresa è fatta di persone, la nostra è anche un'impresa "in comune" che nasce dall'incrocio di abilità e competen-*

ze diverse, a partire dall'idea che potessero e dovessero cooperare e contaminarsi. La mia stessa formazione filosofica era già stata "contaminata" da un'esperienza di comunicazione sul patrimonio immateriale, utilizzando anche le nuove tecnologie. Ho sempre cercato di tenere insieme un sapere strutturato, "teorico", e un saper fare, "concreto" che mi piace pensare derivato dalle mie origini nei dintorni rurali di Siena, città ricca anche di arte e cultura. Così nasce CoopCulture, dall'incontro tra esperienze e talenti diversi, uniti però da uno stesso ideale civico, quello della diffusione e condivisione della cultura attraverso la cooperazione.

CoopCulture è la storia di un'impresa nata per allargare gli orizzonti di fruibilità e accessibilità della cultura. Fondata sulla contaminazione di saperi, pratiche, competenze diverse, tenute insieme da un ideale civico e da un'esigenza politica. Un'idea di democrazia e giustizia sociale che si rinnova a contatto con le sfide generate dai nuovi ambienti digitali.

LS *Fare, poiesis, ποιείν, diceva Roberto Roversi, il mio maestro di editoria, nei pomeriggi formativi alla Libreria Palmaverde di Bologna: ma non si riferiva alla poesia, bensì all'azione di chi crea qualcosa che prima non c'era.*

Quanto il verbo fare impegna il suo progetto?

GB *Moltissimo, ma lavoriamo perché il nostro fare non sia semplicemente produrre, piuttosto un agire, la pratica di un metodo che è condizione per la realizzazione di un progetto. Il nostro obiettivo è sempre stato rendere cultura e patrimonio culturale accessibili e accoglienti, per contribuire a un ideale di giustizia sociale basata sulle uguali opportunità di accesso alla conoscenza. In questo senso possiamo dire davvero di aver creato qualcosa che prima non esisteva. Quando abbiamo cominciato, quasi 30 anni fa, il patrimonio culturale italiano era inaccessibile ai più e chi se ne occupava era concentrato su custodia e conservazione, talvolta percependo i visitatori come un disturbo. Abbiamo creato per primi un sistema integrato di informazione, accessibilità, accoglienza e didattica che ren-*

desse possibile a pubblici diversi di avvicinarsi al patrimonio culturale. Lo abbiamo fatto moltiplicando i servizi al pubblico, le aperture fuori orario, attività di comunicazione e programmi didattici differenziati, a cominciare dalle scuole.

LS *In Finlandia, uno dei migliori sistemi educativi al mondo, è stata avanzata l'idea di rimuovere le tradizionali materie scolastiche dai programmi educativi: non esisteranno più le singole discipline (matematica, letteratura, storia, geografia ecc.), ma attività transdisciplinari orientate all'elaborazione di situazioni complesse. CoopCulture in un certo senso è già andata in questa direzione. La vostra attività prevede anche momenti formativi per gli insegnanti stessi?*

GB *Ogni anno, prima della pandemia, presentavamo il programma delle attività didattiche agli insegnanti con eductour dedicati e un apposito ufficio scuole è sempre stato a disposizione per la loro personalizzazione per i diversi livelli scolari. Infatti attraverso la vi-*

La nostra è un'impresa che nasce dall'incrocio di abilità e competenze diverse, a partire dall'idea che potessero e dovessero cooperare e contaminarsi.

sita al patrimonio si possono coltivare competenze complementari rispetto a ciò che si studia nei libri. Luoghi diversi dall'aula innescano conoscenze diverse e creatività, in specie se propongono esperienze interattive. Ci siamo inventati le visite-gioco e le visite-spettacolo, *orienteeering* archeologico, cacce al tesoro, laboratori sensoriali e molto altro ancora. Intendevamo guidare i ragazzi all'osservazione, interpretazione e rappresentazione, ed è un peccato che questo non entri in modo più strutturato nei programmi scolastici. Magari ci sono e ci sono stati tentativi di legare la scuola ad attori diversi e al territorio, ma non sempre questi sono stati ben governati, nonostante a volte abbiano prodotto *best practice*. Ad esempio i nostri progetti di alternanza scuola/lavoro impegnavano gli studenti nella produzione di mappe digitali del patrimonio culturale del loro territorio, ma molti altri invece hanno usato gli studenti come maschere nei teatri. Anche gli attuali piani relativi alle comunità educanti, miranti a rafforzare il legame tra scuola e comunità locali, coinvolgono il mondo dell'associazionismo ma non anche le imprese culturali e creative che possono rappresentare una prospettiva di futura occupazione nell'ambito dell'economia della conoscenza.

LS *Esistono metodi e luoghi di formazione delle figure professionali di cui ha bisogno*

CoopCulture, gli agenti del cambiamento, le persone predisposte alla condivisione inclusiva delle competenze?

GB Abbiamo bisogno di competenze innovative e ibride, ma anche di una capacità di lavorare in gruppo, facendo interagire comunicatori, tecnologi, storici dell'arte, archeologi, economisti, urbanisti e designer. Serve l'incontro tra discipline diverse, e l'offerta educativa istituzionale non è sempre in grado di formare queste competenze ibride: le nostre si sono generate sul campo, e noi ci siamo fatti carico della formazione, a cominciare dalla nostra.

La situazione sta cambiando: ne è una prova che una delle missioni del PNRR sia intitolata "Dalla ricerca all'impresa". Ma già esistono esempi eccellenti di partenariato allargato a privati e terzo settore come il Distretto Tecnologico della Regione Lazio, con il quale abbiamo organizzato opportunità di *reskilling* e *upskilling* dei nostri operatori, ma anche comunità di progetto in cui studenti, docenti, imprese, professionisti, istituzioni culturali creano nuove progettualità di "rigenerazione urbana e territoriale", nonché progetti di ricerca e dottorati industriali, in cui si integrano cultura umanistica, innovazione tecnologica, sviluppo territoriale, transizione digitale e green. Questo approccio permette di innestare su competenze umanistiche solide delle competenze tecniche e operative speci-

La visita al patrimonio sviluppa competenze complementari rispetto a ciò che si studia nei libri. Luoghi diversi dall'aula innescano conoscenze diverse e creatività.

fiche e re-immaginare le politiche del lavoro come una formazione e scambio continuo con il mondo della formazione e della ricerca. In queste soluzioni vedo l'opportunità di un grande cambiamento delle strategie formative, per arrivare all'unione di sapere, saper fare, virtù civiche e utilità sociale. Ovvero quello stesso incrocio, attualizzato, dal quale noi siamo partiti trent'anni fa, anche scontrandoci contro steccati e pregiudizi e la sordità verso la cultura come motore di sviluppo.

LS *Ostilità che nasce dal desiderio di tenere separati i campi del sapere.*

GB Noi abbiamo incontrato una duplice ostilità: da chi diceva che con la cultura non si mangia, e de-finanziava drasticamente il settore; dagli esperti e dagli accademici, che vedevano nella nostra attività il lavoro "sporco" di chi avvicinando la cultura al pubblico la svilisce. Ci accusavano anche di voler privatizzare la cultura, in nome di una concezione del pubblico che coincide con ciò che è statale, pertinenza dello Stato. A me piace pensare al "pubblico" come spazio della condivisione e dell'equità.

LS *Quali sono le doti richieste per governare, organizzare, coordinare i talenti e le competenze necessarie al progetto?*

GB Io ho sempre cercato di condividere le finalità del progetto con le persone che lavoravano con me. Mettere in chiaro lo scopo del progetto

e il metodo, che non sono neutri ma sono sempre il frutto di una scelta. È importante che tutti conoscano la meta finale del percorso, che vedano il risultato finale, la visione che anima e muove il progetto. In questo modo ognuno può autonomamente orientare il proprio talento verso l'obiettivo finale, sentendosi contributore attivo e artefice del risultato.

LS *Quando e come è partito il progetto CoopCulture?*

GB Abbiamo cominciato con alcune aperture straordinarie di luoghi inaccessibili. Potrei citare "Etruschi sottosopra", del 1994, un programma di visite tra paesaggi e luoghi da scoprire dell'Etruria meridionale. Un evento culturale "popolare" in cui i visitatori si spostavano tra i diversi itinerari grazie agli Scuolabus e utilizzavano walkman e audiocassette come guide e degustavano nei borghi. In nuce c'era già tutto, l'accoglienza, il coinvolgimento del territorio, un sistema di didattica differenziata per i diversi visitatori. Negli anni novanta non c'era niente del genere, e non esisteva il lavoro che ciò poteva generare. Le cooperative si occupavano soltanto di scavo, esistevano solo le professioni della conservazione, non quelle rivolte ai pubblici, successivamente chiamate valorizzazione. CoopCulture ha contribuito a sdoganare questo tipo di fruizione, e poi, insieme ad altri partner, l'ha anche trasferito negli anni 2000 nelle sedi della Cultura con la C maiuscola, come le grandi

Ora in tutta Europa il patrimonio è considerato veicolo di inclusione, di formazione, di sviluppo del territorio.

sedi espositive romane, con migliaia di cittadini romani alle prime mostre delle Scuderie del Quirinale. Ora in tutta Europa il patrimonio è considerato veicolo di inclusione, di formazione, di sviluppo del territorio. Il patrimonio è diventato lo spazio in cui si incontrano attori diversi, non solo le istituzioni pubbliche, ma anche i privati, le cooperative, il terzo settore, e la cittadinanza chiamata a co-progettare la cultura che vuole vivere.

LS *Ecco, l'Europa. L'Europa piena di energia e ricca di memoria: un luogo dove esiste una vastissima possibilità di scelta. La lingua dell'Europa è la traduzione, diceva Eco: come si sviluppa la vostra vocazione internazionale?*

GB Il dialogo con le istituzioni europee si è accentuato negli ultimi anni, dal 2010 in poi. Abbiamo percorso temi che poi sono diventati importanti, e che ritroviamo nell'Agenda europea 2030 per la cultura, nell'Anno europeo del patrimonio culturale, nella Convenzione di Faro. Si sta parlando di nuovi modelli partecipati, inclusivi e cooperativi, di gestione e valorizzazione del patrimonio, linee sulle quali noi avevamo cominciato a lavorare fin dalla crisi finanziaria del 2008, che ha imposto di ripensare la sostenibilità del patrimonio culturale. Con i nostri Rapporti annuali di sostenibilità, fin dal 2014, abbiamo inteso dimostrare che gli operatori culturali potevano e dovevano ambire a un ruolo più ampio, assumersi la respon-

sabilità sociale di contribuire allo sviluppo sostenibile dei territori, andando nel contempo verso una *governance* plurale che rendesse tutti responsabili e beneficiari degli effetti che il patrimonio può produrre. Volevamo affermare un approccio innovativo rispetto alla spesa in cultura, non più da considerarsi un costo, da tagliare quanto più possibile, ma un investimento in quanto produce benefici in termini economici, sociali, educativi e di convivenza. Oggi nel PNRR lo spazio dato a turismo e cultura è davvero rilevante, ma si poteva spingere di più per rendere questi due ambiti trasversali a tutte le azioni per lo sviluppo, mobilitando maggiormente l'ampia filiera degli operatori della cultura, la cui pluralità e precarietà è diventata improvvisamente visibile, perché gravemente colpita dalla crisi Covid, nel reclamare dignità di lavoro e riconoscimento del proprio ruolo.

LS *La produzione culturale come strumento per ridurre la disuguaglianza?*

GB Produzione e partecipazione culturale possono ridurre le cause della disuguaglianza, sì. E questo è particolarmente importante nella prospettiva europea, essendo l'Europa caratterizzata da un immenso patrimonio materiale e immateriale diffuso, che è una risorsa distribuita anche nelle aree più marginali e periferiche. Questa risorsa deve diventare un grande spazio formativo, un'enorme aula all'a-



perto da mettere a disposizione della formazione dell'essere umano, della sua creatività e accrescimento critico e di società più plurali, aperte, democratiche.

LS *Ricevo l'impressione, anche nelle organizzazioni più evolute, che non ragioniamo in modo decisivo sull'essenza dell'azione, sulla trascendenza della prassi. Si valuta l'agire come produzione di un effetto la cui verità è valutata in base alla sua utilità. L'essenza dell'azione significa invece portare a compimento un progetto, dispiegarlo, separarlo dalla sua potenzialità.*

GB Il nostro progetto, il nostro lavoro quoti-

diano, è informato dal perseguimento di una virtù civica laica, sulla quale ha influito anche la mia formazione filosofica. Che mi ha insegnato ad attribuire alla cultura la capacità di sviluppare il senso della comunità umana, la condivisione di valori universali e il dialogo. L'idea che l'esperienza e il giudizio del bello possano predisporre tutti alla conoscenza, alla relazione, alla collaborazione. È il compito che si attribuisce alla cultura nella diplomazia culturale: conoscenza dell'altro, valorizzazione delle differenze e delle stratificazioni, lavoro per l'inclusività. Questa è la potenzialità non utilitaristica del nostro progetto, che semmai è *utile* su un piano diverso, civile. La

Le nostre infrastrutture digitali sono pensate per essere accessibili a tutti, con dati aperti e messi a disposizione del pubblico.

negazione della diversità e della pluralità purtroppo innesca invece conflitti talvolta anche drammatici, come quelli cui assistiamo in questo momento.

LS *Noto nei suoi discorsi il ricorrere di tre parole, comunicare, cooperare, condividere, accomunate dalla derivazione dal prefisso cum. Si tratta sempre di agire insieme.*

GB Agire insieme è il mezzo che abbiamo scelto per realizzare una visione: la centralità della cultura accessibile a tutti.

LS *Se dovesse avviare una narrazione di CoopCulture da quale tratto distintivo partirebbe: la crescita, l'identità, i valori e l'innovazione, il senso dell'accoglienza, la sostenibilità economica, la promozione digitale, l'impegno per porre rimedio alla disuguaglianza... da dove partirebbe?*

GB È difficile individuare un'unica missione aziendale, ne abbiamo elaborate diverse in funzione dei cambiamenti che ci sembravano necessari in quel momento. Alla fine degli anni novanta la nostra missione era: avvicinare il pubblico all'arte. Negli anni duemila si è trasformata, spostandosi verso la cultura dell'accoglienza, che era anche il titolo di un bel progetto con il Comune di Roma per integrare nelle realtà culturali le comunità straniere che vivevano a Roma. Nel 2006 il leitmotiv era "crescere con la cultura". E nel

2010 "cultura crescita comune", per enfatizzare che la cultura poteva diventare motore di sviluppo, non solo per pochi grandi musei ma supportando una crescita diffusa della realtà territoriale, fino al più recente "più valore ai territori" che sposta il focus sui network e sulle catene del valore di un'economia circolare e collaborativa a base culturale ma estesa a molti altri settori, dall'ambiente all'innovazione digitale.

La nostra storia è costellata di esempi di proposte innovative di fruizione e animazione dei luoghi, come il Cultural Hub di Palazzo Merulana a Roma o le *Albe alla Valle dei Templi* ad Agrigento, o ancora la piattaforma digitale *ItinerAppia*, tutti progetti innovativi e "di rete" con soggetti pubblici ma anche con università e terzo settore, che rigenerano territori, ampliano la partecipazione, connettono luoghi. Frutto di una spinta che parte dal patrimonio culturale e si diffonde.

LS *Abbiamo parlato dell'applicazione delle tecnologie digitali alla valorizzazione del territorio. Ma le tecnologie digitali stanno attraversando l'ennesima trasformazione, da archivio dell'umanità si stanno mutando in un oracolo, da sistema informativo a sistema predittivo. Come si rapporta con questo mutamento il vostro lavoro?*

GB Il nostro rapporto con il digitale è improntato fondamentalmente a un approccio *human*



centered. Perché la tecnologia non è mai *neutra*, e in ragione di ciò va governata e progettata in modo tale che non possa sostituirsi all'essere umano, e in modo tale in cui l'essere umano ne possa trarre il massimo vantaggio. Consapevoli che si tratta di uno straordinario strumento, lavoriamo sul digitale mettendo a disposizione tecnologie per la fruizione che non sono quasi mai agenti di spettacolarizzazione e di mero intrattenimento, ma che abilitano all'uso del digitale da parte di chi le utilizza, mentre ne accrescono la conoscenza, sviluppano consapevolezza e creano valori identitari. L'ideale di partenza di un approccio inclusivo e umanistico al patrimonio culturale si trasferisce sul terreno della cultura digitale.

Le nostre infrastrutture digitali sono pensate per essere accessibili a tutti, con dati aperti e messi a disposizione del pubblico: sono vetrine territoriali di valorizzazione del patrimonio diffuso, che integrano tutte le risorse e gli attori di un territorio in un'ottica di crescita comune sostenibile. Le piattaforme cooperative rappresentano infatti un'alternativa ai giganti del web, che del patrimonio di dati e informazioni degli utenti hanno fat-

to strumento di profitto privato, utilizzando questi dati per accrescere il loro dominio sul mercato e non creando conoscenza né condivisione.

Noi vorremmo riconsegnare questi dati, attraverso un utilizzo democratico del digitale, alle comunità, facendo rete, integrando filiere e creando economie di scala, e mettendo a disposizione del pubblico la conoscenza generata dai dati. Nessuna remora, quindi, ad accogliere le capacità predittive della tecnologia, purché siano a beneficio di tutti e non solo di pochi.

LS *In chiusura, se io dovessi sintetizzare la visione dopo aver frequentato i vostri strumenti di comunicazione direi che la vostra priorità è interrogarvi sulla domanda di qualità e informazione ed educazione dei vostri utenti. Cosa descrive meglio il carattere della vostra organizzazione? Come vorrebbe essere percepita?*

GB Mi piace immaginare la nostra impresa come un'organizzazione di diplomatici della cultura, creatrice di ponti e di connessioni tra pubblici e cultura e tra competenze e saperi diversi. E me stessa come una tessitrice di reti. ◇



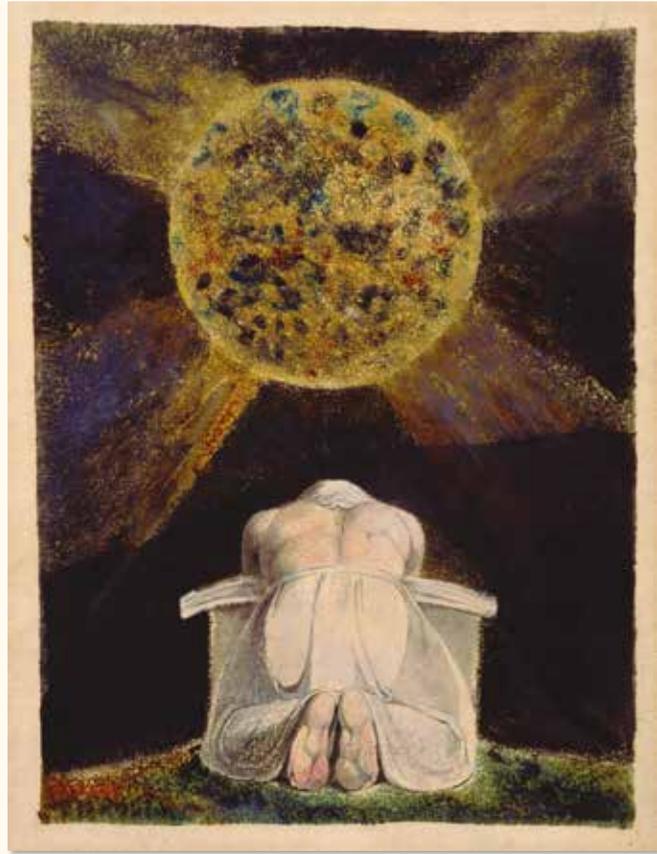
In libreria a marzo

La poesia degli animali 3

Un'antologia di testi su più di cento specie di uccelli, dall'airone allo zigolo, passando per allodola, cigno, gabbiano, merlo, rondine, usignolo e tanti altri

| | | | | |
|-----------------|----------------|------------------|----------|-------------|
| Abete | Faggio | Nocciolo | Susino | Pappagallo |
| Acerò | Fico | Noce | Tamerice | Pavone |
| Agrifoglio | Frassino | Oleandro | Tasso | Pecora |
| Albero di Giuda | Gelso | Olivello spinoso | Tiglio | Pesce rosso |
| Albicocco | Ginepro | Olmo | Ulivo | Piccione |
| Alloro | Ginestra | Ontano | Vitalba | Colombo |
| Arancio | Ginkgo | Pero | Vite | Colomba |
| Azzeruolo | Glicine | Pero corvino | Anatra | Tacchino |
| Bagolaro | Ippocastano | Pesco | Ape | Testuggine |
| Betulla | Kaki | Pino | Asino | Tartaruga |
| Biancospino | Larice | Pioppo | Canarino | Toro |
| Calicanto | Lillà | Platano | Cane | Vacca |
| Caprifoglio | Limone | Prugnolo | Capra | Bue |
| Carpino | Maggiociondolo | Quercia | Cavallo | Arvicola |
| Carrubo | Magnolia | Robinia | Coniglio | Bombo |
| Castagno | Mandarlo | Rosa selvatica | Faraona | Calabrone |
| Cedro | Melo | Rovo | Furetto | Camoscio |
| Ciliegio | Melograno | Salice | Gallo | Capriolo |
| Cipresso | Mimosa | Sambuco | Gallina | Cavalletta |
| Corbezzolo | Mirabolano | Sanguinello | Pollo | Locusta |
| Corniolo | Mirto | Scotano | Gatto | Centopiedi |
| Cotogno | Nespolo | Sequoia | Maiale | |
| Edera | | Sorbo | Mulo | |
| Eucalipto | | | Oca | |

| | | | |
|----------------|-------------|-------------|-------------|
| Cerambice | Ghiro | Muflone | Scarafaggio |
| Cervo | Grillo | Natrice | Blatta |
| Cervo volante | Grillotalpa | dal collare | Scoiattolo |
| Cetonia dorata | Idrometra | Orbettino | Scolopendra |
| Chiocciola | Insetti | Orso | Scorpione |
| Lumaca | Istrice | Pidocchio | Serpente |
| Cicala | Lepre | Piattola | Stambecco |
| Cimice | Libellula | Pipistrello | Talpa |
| Cinghiale | Lince | Porcellino | Tarło |
| Coccinella | Lombrico | di terra | Tarma |
| Coleottero | Lontra | Onisco | Tignola |
| bombardiere | Lucciola | Proteo | Tasso |
| Crisopa | Lucertola | Pulce | Tipula |
| Daino | Lupo | Puzzola | Zanzarone |
| Donnola | Maggiolino | Raganella | degli orti |
| Drosifila | Mantide | Ragno | Topo |
| Effimera | religiosa | Ramarro | Toporagno |
| Ermellino | Marmotta | Rana | Vespa |
| Faina | Martora | Ratto | Vipera |
| Falena | Millepiedi | Riccio | Volpe |
| Farfalla | Mosca | Rospo | Zanzara |
| Forbicina | Moscerino | Salamandra | ... |
| Formica | | Scarabeo | |
| Geco | | | |

Tavola da *The Song of Ios*, copy B, nella collezione della Library of Congress. Dimensioni 52,0 x 24,0 cm.

Federico Ferrari

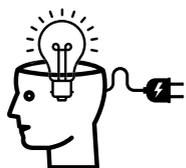
NICCOLÒ CUSANO NACQUE NEL 1401. Nei sessantatré anni in cui soggiornò su questo pianeta, fu un grande teologo, un eccellente filosofo, un diplomatico, un cardinale, prese parte a battaglie sanguinose e a concili ecumenici. Insomma, fu una tra le più acute e lungimiranti menti del proprio tempo. In quell'epoca straordinaria, che fa da cardine tra il Medioevo e la Modernità, la Terra era ancora ben salda al centro del creato. Eppure, Cusano – che di certo, con la sua veste cardinalizia, dell'eretico non aveva il profilo – ipotizzò che la Terra dovesse girare intorno al sole; e che tutte le stelle dovessero essere altrettanti soli intorno a cui gravitavano infiniti pianeti. E questi pianeti dovevano, probabilmente, esse-

re abitati da moltitudini di esseri viventi, di cui noi nulla sapevamo e potevamo davvero dire. Se Cusano era potuto giungere a queste provvisorie conclusioni sull'universo, era perché credeva in un principio tanto semplice quanto fondamentale. Un principio, con una storia antica, che potremmo riassumere così: ogni conoscenza, per essere reale, deve essere consapevole del proprio limite; deve aver contezza del punto in cui il proprio sapere non ha più corso. Il vero motore della conoscenza è l'incontro con la propria ignoranza. Apprendere non significa avere la certezza di un sapere, ma esporre il sapere alla prova del suo venire meno. Cusano chiamava questo metodo *docta ignorantia*.



Io sono **viblio**®

il tuo compagno di viaggio nell'universo
sconfinato della conoscenza.



DIMMI IL LAVORO CHE FAI: TI MOSTRERÒ QUELLO CHE C'È DA IMPARARE PER STARE AL PASSO DEI MIGLIORI

Il mio database è in continuo aggiornamento e raccoglie le competenze chiave per più di 3000 ruoli: scegli quello che più ti si adatta e io selezionerò per te i migliori corsi e i migliori contenuti di apprendimento disponibili online.



CONOSCIAMOCI MEGLIO, E POTRÒ SELEZIONARE I CONTENUTI PIÙ ADATTI A TE

Rispondi alle domande della mia videointervista: grazie a un algoritmo di intelligenza artificiale validato da un team di esperti qualificati ti suggerirò i contenuti più adatti alle tue caratteristiche.



SCEGLI QUELLO CHE PIÙ TI PIACE IN TOTALE LIBERTÀ

Podcast, video, interi corsi e molto altro: cerca nella mia rete di contenuti e filtra i risultati per tipo, modalità e impegno necessario che preferisci.



CREA LE TUE PLAYLIST PREFERITE

Nella tua pagina personale potrai creare delle collezioni con i tuoi contenuti preferiti.



viblio.com