# *Futuro immaginato e dissonanze culturali*
## *E-learning tra tecnologie avanzate e antiche consapevolezze educative*

Angela Arsena*

Riassunto

*Il saggio dischiude una riflessione genealogica sull'e-learning, inteso non quale semplice esito tecnico, ma come soglia simbolica in cui si confrontano accelerazioni digitali e inerzie culturali. Attraverso una costellazione di figure – da Delfi a Wittenberg, da Esiodo a McLuhan, da Seneca a Eulero – si mostra come ogni dispositivo educativo, per divenire generativo, esiga una postura formativa che abiti la tecnica senza esserne abitata. Solo una pedagogia consapevole delle sue eredità può inscrivere nel tempo digitale un'etica della relazione, restituendo alla trasmissione il suo statuto di atto fondativo dell'umano.*

Parole chiave*: genealogia; tecnica; eredità simbolica; pedagogia critica.*

Imagined futures and cultural dissonances: E-Learning between technological advancement and ancient pedagogical wisdom

Abstract

*The essay unfolds a genealogical reflection on e-learning, conceived not as a mere technical outcome but as a symbolic threshold where digital accelerations collide with cultural inertias. Through a constellation of figures—from Delphi to Wittenberg, from Hesiod to McLuhan, from Seneca to Euler—it reveals how every educational* dispositif*, in order to become generative, demands a formative stance that inhabits technology without being inhabited by it. Only a pedagogy mindful of its inheritances can inscribe an ethic of relation within the digital temporality, restoring to transmission its status as a founding act of the human.*

Keywords: *genealogy; technology; symbolic inheritance; critical pedagogy.*

* Università Pegaso (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 2, dicembre 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568 • ISBN: 9791222333595 • DOI: 10.7413/2281-9568144
2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

## 1. Soglie del senso: educare tra tecnologia e gesto, dal banner di Delfi al portale di Wittenberg

*La technique n'est pas seulement un ensemble d'outils, mais une manière d'habiter le monde*
Paul Ricœur

In molti racconti di fantascienza dei primi del Novecento vengono narrate vicende inserite in un contesto che descrive perfettamente e mette in mostra in maniera lungimirante molte delle innovazioni tecnologiche del ventunesimo secolo (Forster, 1928; Wells, 1904; Rosny aîné, 1910), tra cui ad esempio la procreazione assistita o l'uso dell'ecografia (Asimov & Côte, 1988): l'immaginazione degli scrittori di fantascienza si è spinta a descrivere una società futura dove tutti gli aspetti della riproduzione umana vengono medicalizzati e controllati, dove si trovano sale parto d'avanguardia, macchinari efficienti e apparecchiature biomedicali di ultima generazione. Queste narrazioni proiettano nel futuro un'immagine ipertecnologica del parto e della nascita, ambientata in contesti sterilizzati, dominati dall'efficienza meccanica e dalla sorveglianza medica.

Tuttavia, nel cuore di tale visione futuristica, permane un dettaglio apparentemente insignificante, eppure rivelatore: il padre che attende, fumando, in una sala d'aspetto, escluso dallo spazio e dal luogo generativo.

Questa persistenza del gesto arcaico nel cuore dell'innovazione segnala una frattura significativa: la capacità di immaginare l'evoluzione tecnica non si accompagna, necessariamente, alla capacità di pensare la metamorfosi dei codici culturali e delle strutture simboliche. In altri termini: si può immaginare una macchina che renda visibile l'utero, ma risulta assai più difficile concepire un'alterazione nei ruoli di genere, un accesso condiviso alla cura, una trasformazione dei rituali che presiedono alla nascita.

Il pensiero tecnico avanza per progressioni sostanzialmente lineari e cumulative, procedendo per stratificazioni (Latour, 1991); quello culturale si muove per salti imprevedibili, attraverso discontinuità, resistenze, ritorni e rivoluzioni imprevedibili, spesso rimescolando e ibridando passato e futuro, seguendo logiche ricorsive, interattive ed emergenti (Annacontini, 2008; Morin, 1977).

E dunque gli scrittori di fantascienza potevano anche immaginare e prospettare ecografie e incubatrici d'avanguardia, ma il padre del nascituro restava irrimediabilmente fuori dalla sala parto perché il cambiamento d'epoca che avrebbe portato i padri accanto alle madri, stringendo mani e gioendo insieme, non si configura come un cambiamento tecnologico, bensì antropologico e culturale.

Dal punto di vista educativo, questa tensione impone una riflessione radicale.

Connettersi al futuro non significa soltanto preparare le nuove generazioni all'uso consapevole delle tecnologie emergenti, ma significa renderle

capaci di interrogare i limiti culturali che accompagnano ogni innovazione (Galliani, 2021), ovvero dischiudere spazi critici in cui si possano pensare anche quei cambiamenti impredicibili che non riguardano ciò che possiamo costruire, ma ciò che possiamo essere (Scurati, 2014).

La difficoltà non sta nel prefigurare il prossimo strumento, ma nell'immaginare nuove forme di convivenza, nuovi assetti relazionali, nuove grammatiche del vivere insieme. In questo senso, l'educazione al futuro si configura come un esercizio immaginativo radicale: non una previsione tecnica, ma una profezia culturale, un'anticipazione antropologica. Essa implica l'umiltà di riconoscere che i cambiamenti autentici non si misurano solo in termini di mero efficientismo, ma si radicano nella lentezza della trasformazione dei significati. E richiede, oggi più che mai, la capacità di abitare le fratture tra ciò che cambia e ciò che resiste, tra il già possibile e il non ancora pensato.

L'evidenza che i cambiamenti culturali non coincidano meccanicamente con le disponibilità tecniche sembra dimostrata, in modo emblematico, da alcuni gesti inscritti nella lunga genealogia della comunicazione umana.

Gesti che, nella loro semplicità apparente, hanno generato fratture epistemiche, aperto varchi nella coscienza collettiva, inaugurato nuove forme di presenza nello spazio pubblico.

Si pensi, in tal senso, all'iscrizione che campeggiava sul frontone del tempio di Apollo a Delfi: *Gnōthi seautón* «Conosci te stesso». Queste parole, incise nella pietra come enunciato sapienziale e fondante, costituivano un invito all'introspezione e alla misura, ma anche una forma di scrittura pubblica, stabile, scolpita nella materia del tempo. Il messaggio di Delfi, versione antichissima di miniatura concettuale che si potrebbe qui anche trasfigurare nel registro simbolico di ogni "messaggino" quotidiano, posto come motto conciso di un profilo digitale, era visibile a chiunque varcasse la soglia del tempio, ma non rappresentava solo un ammonimento spirituale: era una dichiarazione pedagogica, posta in alto, offerta al passante, inscritta nel rito del passaggio e dell'ascesi.

Un archetipo di comunicazione incarnata, scolpita e situata.

E breve, al pari di un SMS o di un ping testuale inviato per attirare l'attenzione o verificare la presenza o disponibilità di qualcuno.

Secoli dopo, in un'epoca già scossa dalle prime crepe della modernità, un altro gesto avrebbe avuto una risonanza analoga, pur con strumenti radicalmente diversi: quando Martin Lutero, nel 1517, affisse le sue 95 tesi sul portone della cattedrale di Wittenberg, non fece soltanto un atto teologico, ma realizzò, in senso lato, un vero e proprio 'post', si direbbe oggi in senso tecno-digitale: quel portale ligneo, per l'occasione, si fece interfaccia tra il sapere accademico e il mondo, soglia materiale e simbolica tra il dentro della dottrina e il fuori della coscienza pubblica. Affiggere le tesi fu, in quel contesto, un gesto tecnicamente modesto – inchiodare un foglio su una porta – ma culturalmente deflagrante: un nuovo uso dello spazio condiviso, un 'iper-testo' diverso e svincolato dal supporto lento e autorizzato quale era stato sino a quel momento un testo ufficiale sottoposto al vaglio

dell'*imprimatur*, quasi un'anticipazione di ciò che oggi chiameremmo un *blog*, ossia un luogo libero di esposizione del pensiero, aperto alla lettura, alla replica, alla contestazione. Il gesto di Lutero ebbe effetti a cascata che si manifestarono in varie forme ma la più nota è stata senz'altro, come sottolineava Max Weber (1904), quella di innescare un cambiamento culturale che porterà a ridefinire il concetto di autorità, laddove essa si destruttura in forme tali da provocare un accorciamento della distanza con il popolo, in altri termini i primi vagiti di un pensiero moderno, libero e democratico (Cofrancesco, 2003). *Mutatis mutandis,* i social media, i blog e i video su youtube svolgono oggi proprio questo ruolo: agorà virtuali di scambi di opinioni e commenti, slegati da ogni *imprimatur*, che costringono ad una ridefinizione del principio di autorità.

Questi due esempi – il frontone di Delfi e il portale di Wittenberg – ci mostrano che il cambiamento culturale si annida non tanto nello strumento disponibile, quanto nella scelta simbolica che ne orienta l'uso. Pietra e legno, scalpello e chiodo: tecnologie minime che, attraversate da un'intenzionalità educativa o critica, diventano dispositivi di trasformazione. La tecnica è la condizione, non la garanzia del cambiamento (Margiotta, 2007); ciò che muta davvero l'orizzonte è il gesto che attribuisce a quella tecnica un valore di soglia, un atto di rottura o di fondazione.

Per l'educazione, questa consapevolezza è decisiva.

Significa insegnare a distinguere tra la novità dello strumento e la profondità del significato, tra l'accesso tecnico e la maturazione simbolica.

Non ogni 'post' genera coscienza, non ogni 'portale' apre realmente uno spazio di attraversamento. E di contro: oggi il messaggio "conosci te stesso", soprattutto se inviato da mittente sconosciuto (del resto la storia non ha mai ricostruito il profilo dell'autore originario del motto oracolare di Delfi, attribuendolo poi a Socrate) finirebbe inesorabilmente nella casella dello *spam*.

## 2. Esiodo e l'enigma del ferro: l'accelerazione come rischio educativo

Ebbene, già nel cuore arcaico della *Teogonia,* tra genealogie divine e lotte cosmiche, Esiodo collocava e incastonava una profezia silenziosa: il ferro, dono ambivalente dell'ingegno umano, non avrebbe solo forgiato aratri e utensili, ma anche plasmato le anime, deformandole (Detienne, 1967). Non era ancora tecnologia sofistica, nel senso moderno che la nostra epoca le attribuisce, ma non si può non intravedere il suo potere metamorfico: la possibilità che ciò che potenzia l'agire finisca per contrarre il pensare e innescare la tragedia che non nasce dalla forza dello strumento ma dalla sua pretesa innocenza.

Nel mito di Esiodo, il ferro non è dunque solo una risorsa: è una soglia ontologica, una linea di frattura tra l'azione umana e l'equilibrio cosmico, tra l'utensile e il senso. Quando il metallo entra nel mondo, non lo fa per

incrementare la potenza dell'agricoltura o la precisione della guerra, ma per alterare la struttura desiderante dell'uomo. Come se il gesto tecnico, una volta compiuto, non potesse più essere semplicemente ritratto, ma producesse una nuova antropologia, una nuova idea di sé, una ridefinizione silenziosa di ciò che si considera giusto, utile, desiderabile come se ogni strumento tecno-tecnologico che incide sulla materia lasciasse un solco anche nella carne dell'uomo: Esiodo mostra che non vi è utensile che non sia anche un gesto, e non vi è gesto che non sia anche una nuova forma del mondo.

È questo lo snodo teoretico che appartiene anche a McLuhan (1964) quando osserva che ogni *medium* è un'estensione del corpo umano e, al tempo stesso, una sua amputazione: ciò che ci rende più capaci ci rende anche meno sensibili. La tecnica, dunque, non introduce solo la potenza ma riscrive le categorie dell'esperienza (D'Alessandro & Potestio, 2012). E ogni tecnologia, se non compresa nella sua portata antropogenetica, rischia di generare mutazioni (o mutilazioni) quando non accompagnate da una riflessione etica ed educativa all'altezza della pedagogia critica.

In questo senso, ogni accelerazione tecnica introduce una torsione teoretica: modifica le condizioni del formare, del trasmettere, del sapere e dell'essere. Il rischio non è l'accelerazione in sé, ma l'assenza di un pensiero critico che la accompagni. E forse è l'educazione, in quanto pratica simbolica e genealogica, a dover rallentare il gesto per restituirgli significato, per interrogarne la necessità, per domandare – ancora e sempre – a chi giova?, a che scopo?, in quale mondo vogliamo abitare? Come ha intuito Ivan Illich (1973), la tecnica e tecnologia senza misura genera apparati che espropriano la competenza umana, che de-situano il sapere, che trasformano ogni operazione in un processo automatizzato e privo di senso vissuto. Ed è interessante come nel contesto della sua riflessione sull'antropologia filosofica e pedagogica, non sembra esserci una rigorosa disambiguazione tra i termini tecnica e tecnologia, come se essi fossero iscritti nello stesso orizzonte ermeneutico-simbolico: entrambi infatti designano pratiche e dispositivi che implicano una trasformazione del mondo e del soggetto, e partecipano alla stessa genealogia culturale che intreccia sapere, potere e operatività. Forse, separarli rigidamente equivarrebbe a forzare una distinzione che, sul piano della comprensione filosofico-pedagogica, appare invece costitutivamente intrecciata e co-appartenente.

In ogni caso, lo sguardo di Esiodo, immerso in una visione mitico-religiosa, conserva ancora una lucidità che ci riguarda: l'uomo, lasciato solo dinanzi alla potenza della propria tecnica, si rende schiavo di ciò che costruisce. E quando Zeus, nel racconto della *Teogonia*, osserva l'umanità forgiare il ferro e temperare l'anima come fosse una lama, la sua reazione non è la lode ma la condanna (Clay, 2003): non perché il progresso sia in sé malvagio, ma perché privo di una misura simbolica, privo di un orizzonte condiviso di senso.

Educare in un tempo di ferro – in un'epoca in cui la tecnica diventa totalità, ambiente, destino – significa allora restituire alla pedagogia la fun-

zione di custode delle metamorfosi. Non di ostacolo, non di freno, ma di figura ermeneutica, capace di dare nome e forma a ciò che muta. Come suggerisce Simondon (1958), non si tratta di rifiutare la tecnica, ma di comprenderla nei suoi regimi di individuazione: educare alla tecnica non come strumento, ma come forma di vita, come ambiente da abitare criticamente, come mondo da significare.

Ecco allora la responsabilità del pensiero pedagogico: non accontentarsi della cronologia delle innovazioni, ricostruendo un'archeologia della tecnica (Zielinski, 2006) ma risalire alle genealogie dei significati (Margiotta, 2009). Perché ogni nuova tecnologia, se non inscritta in una trama culturale e simbolica, rischia di generare soltanto una nuova forma di servitù, mascherata da efficienza. E l'educazione, se vuole restare fedele al suo nome, non può che farsi arte della soglia: luogo dove si interroga il metallo prima che diventi spada che ferisce il sé e/o l'altro da sé, dove si plasma il gesto prima che diventi automatismo.

E dunque l'apparato scolastico, se si limita ad aggiornarsi tecnicamente senza rielaborare i presupposti antropologici del proprio agire, rischia di diventare – pur nell'intenzione di innovare – una macchina per la deresponsabilizzazione (Loiodice, 2013).

Ed è proprio qui che il pensiero educativo deve farsi vigile, critico, generativo: non accontentandosi di strumenti nuovi, ma domandandosi se questi strumenti generino mondi o li sterilizzino.

## 3. La distanza come compito: l'educativo nella fragilità della mediazione

Il gesto educativo non consiste infatti nel rifiutare la mediazione e la tecnologia, bensì nell'assumerla con consapevolezza, attraversarla criticamente, trasformarla in soglia piuttosto che in barriera.

L'educazione a distanza, ad esempio, come ogni educazione mediata, esige oggi una nuova etica della presenza: non quella fondata sulla prossimità fisica, ma su una prossimità intenzionale, simbolica, responsabile. Scrivere, parlare, trasmettere attraverso strumenti – che siano tavolette di cera, lettere, o algoritmi digitali – implica sempre la possibilità di educare nonostante la distanza, attraverso la distanza, facendo della distanza stessa un luogo di risonanza formativa.

Se guardiamo all'evoluzione storica ed antropologica, osserviamo che, accanto ai gesti fondativi che affidano ai diversi supporti una funzione educativa – dalla pietra di Delfi al portale di Wittenberg – emergono le voci dissonanti, le critiche profonde e mai pacificate e che attengono al senso profondo della trasmissione e della trasmissione educativa. Steiner (2003) forse avrebbe detto che attengono al perimetro delle "meraviglie della trasmissione".

Meraviglie della trasmissione del sapere come processo carico di potenziale, ma non senza rischi e ambiguità.

Una voce critica è quella di Platone, che nel *Fedro* mette in scena, per bocca di Socrate, un dialogo inquieto con la scrittura stessa. Nel celebre passo, oggetto di un'importante riflessione di Derrida (1981), il filosofo narra il mito egizio di Theuth, l'inventore dell'alfabeto, che propone al re Thamus l'arte della scrittura come rimedio alla dimenticanza. Ma il sovrano, con lucida severità, rifiuta il dono: la scrittura – egli dice – non genererà memoria, ma solo l'illusione della conoscenza; i discepoli, appagati dalla traccia scritta, cesseranno di esercitare la memoria viva, la parola viva, il pensiero vivo. Platone, paradossalmente maestro attraverso i testi che portano il suo nome, diffida della scrittura perché la ritiene fredda, muta, incapace di rispondere, inadatta a sostituire il dialogo autentico tra maestro e allievo. E tuttavia, proprio in questa diffidenza si cela una verità pedagogica ancora viva: ogni mediazione, ogni tecnologia della comunicazione, comporta una perdita, un rischio, una sottrazione di presenza.

L'educazione – nella sua essenza più radicale – è sempre esposizione reciproca, scontro di alterità, incontro tra incarnazioni.

Ma ciò che Platone rifiuta come mancanza, può oggi essere ripensato come compito.

Riconsiderare il sospetto platonico significa dunque e al contempo non rigettare la tecnologia e non idolatrarla; significa collocare la tecnica entro un orizzonte di senso in cui il *logos*, il dialogo, la cura della parola restano centrali. Non si tratta di sostituire il maestro con la macchina, ma di restituire al gesto pedagogico il suo carattere simbolico, incarnato, responsabile, anche quando si esprime attraverso i silenzi dello schermo o le tracce della scrittura. In questa costellazione di gesti educativi mediati – dalla sapienza epigrafica al rifiuto platonico alla soglia digitale – si inscrive anche un fenomeno più recente, che ha ridefinito radicalmente l'accesso al sapere: pensiamo alla nascita delle piattaforme educative aperte, come la diffusione globale dei MOOC (*Massive Open Online Courses*). Apparentemente distanti dal respiro lento dell'intenzionalità del tempio di Delfi, questi strumenti si configurano come manifestazioni dell'ideale contemporaneo di 'sapere per tutti, ovunque, in qualsiasi momento': una promessa democratica e disintermediata del sapere, resa possibile dall'infrastruttura reticolare del web. Eppure, proprio in questa illimitata disponibilità si cela una tensione fondamentale: la rapidità dell'accesso non coincide automaticamente con la qualità dell'esperienza educativa. Un video ben montato, una lezione pre-registrata, un quiz automatizzato – pur tecnicamente raffinati – rischiano di tradursi in un consumo passivo dell'informazione, piuttosto che in una trasformazione attiva del sé.

La tecnicalità dell'offerta non garantisce la profondità della formazione.

Come già suggeriva il mito di Theuth, il sapere archiviato, e distribuito senza relazione, può generare l'illusione di apprendere, ma non necessariamente la consapevolezza di pensare.

Non si tratta dunque di rigettare queste piattaforme, ma di interrogarle, chiedendosi quale forma di gesto educativo vi si possa instaurare, quale

*ethos* possa animare un sapere mediato da algoritmi e interfacce. L'educazione, anche nel suo versante digitale, esige non solo contenuti accessibili, ma forme di accompagnamento, rituali di significazione, pratiche che restituiscano al sapere la sua dimensione incarnata, etica, generativa. Senza questa cura simbolica, la lezione *online* rischia di diventare un'eco vuota, una traccia algoritmica che si spegne nel silenzio della non-risposta. In questa luce, la sfida educativa del nostro tempo non consiste nel moltiplicare i contenuti, ma nel ricostruire il *kairos* pedagogico (Cambi, 2005) entro la struttura dei nuovi mezzi: ritrovare, nella dispersione della rete, l'intensità dell'incontro; abitare l'anonimato digitale con la responsabilità della parola; fare della connessione non un fatto tecnico, ma un atto etico.

Solo allora la piattaforma si trasforma in *agorà*, lo schermo in *logos*, e l'insegnamento a distanza in vera esperienza di vicinanza educativa.

## 4. Pedagogie senza aula e piattaforme dell'anima: genealogie dell'insegnamento mediato

Del resto, se si volesse rintracciare un archetipo della didattica a distanza, non basterebbe guardare all'emergere recente delle piattaforme o ai più sofisticati ambienti virtuali di apprendimento. Si potrebbe forse rivolgere lo sguardo al primo secolo dopo Cristo, quando Lucio Anneo Seneca, filosofo stoico e pedagogo dell'interiorità, affida ai suoi scritti un progetto formativo che travalica la distanza spaziale e temporale tra maestro e discepolo (Erdos, 1971). Le *Epistulae morales ad Lucilium* non sono semplici lettere, ma frammenti di una *paideia* epistolare, di un'educazione all'etica dell'esistenza affidata al *medium* dello scritto, concepita come presenza dell'anima nell'assenza del corpo (Inwood, 2005).

In quelle lettere – che giungevano lentamente, trasportate con i mezzi del tempo, e altrettanto lentamente venivano meditate, copiate, conservate – prende forma un dialogo dilatato, un tempo pedagogico non sincronico, eppure densissimo. Seneca non istruisce Lucilio semplicemente, ma lo guida nella costruzione di sé, lo provoca alla riflessione, lo educa alla vigilanza interiore, all'arte del vivere e del morire. E lo fa da lontano, senza aule, senza lavagne, senza lezioni frontali, ma con una parola che vibra di prossimità, capace di oltrepassare lo spazio fisico e trasformarsi in accompagnamento spirituale.

Nel gesto epistolare di Seneca si dischiude così una forma primitiva e archetipica ma altissima di *distance learning*, dove ciò che conta non è l'istantaneità della trasmissione, ma la qualità della relazione mediata dal testo. È la parola scritta che si fa 'presenza differita', spazio di risonanza etica, luogo in cui l'educazione accade come atto di corresponsabilità tra chi scrive e chi legge, tra chi offre un frammento di sapienza e chi lo accoglie per convertirlo in stile di vita. Questo esempio, tanto antico quanto

paradigmatico, ci ricorda che la didattica – anche quella resa possibile dalle tecnologie più avanzate – non è mai riducibile al mezzo che la veicola.

Non è la piattaforma che genera l'apprendimento, ma la postura del docente e l'intenzionalità formativa che abitano ogni messaggio. Come Seneca, anche oggi educare a distanza significa abitare con cura il linguaggio, dilatare il tempo della parola, trasformare lo schermo in luogo etico e simbolico, e non in semplice superficie trasmissiva. Là dove vi è parola che forma, lì vi è educazione, anche se il corpo è distante, anche se il tempo è differito. In tal senso, le lettere a Lucilio non sono un rudere epistolare del passato, ma una lezione profonda per il presente: ci insegnano che ogni tecnologia – anche la più minimale – può divenire spazio educativo se attraversata da intenzione filosofica, da cura pedagogica, da desiderio di trasformazione. L'educazione a distanza, se vuole essere autentica, dovrà farsi erede di quella sapienza: insegnare a scrivere per raggiungere, a parlare per costruire, a educare anche quando l'altro non è visibile, ma è ugualmente convocato nel gesto della parola che pensa e accompagna.

Non solo: se le lettere di Seneca a Lucilio rappresentano un prototipo di educazione all'interiorità condotta nella distanza, un'altra genealogia epistolare può essere riletta oggi come prefigurazione sorprendente di ciò che chiameremmo un corso online o una formazione a distanza con tutoraggio personalizzato come insegnamento vivo, indirizzato a destinatari concreti, situati nello spazio e nel tempo, e costantemente riammessi a un livello superiore di coscienza, di maturazione etica. Un'altra eredità educativa ci mostra il valore non della semplice trasmissione di contenuti ma della scrittura performativa, che chiama all'agire e che plasma l'identità individuale: nel XVIII secolo il matematico svizzero Leonhard Euler (Eulero) intraprese un carteggio educativo con la principessa di Anhalt-Dessau, una giovane donna priva di formazione scientifica alla quale volle offrire – attraverso una lunga serie di lettere – un'introduzione sistematica al pensiero matematico, fisico e filosofico, oggi diremmo una sorta di struttura di *mailing* formativo, una rete di corrispondenza educativa. Le *Lettere a una principessa di Germania* (Eulero, 2004), concepite tra il 1768 e il 1772, costituiscono uno dei primi esempi strutturati di divulgazione scientifica a distanza (Calinger, 1976). Ma, al di là del loro valore storico, esse testimoniano un'intenzione pedagogica raffinata: Eulero non si limita a spiegare, ma accompagna, stimola, costruisce un percorso graduale, introducendo nozioni complesse attraverso esempi, esercizi, metafore e un tono di dialogo personale (Bagni, 2008).

Ogni lettera è una lezione che educa senza aula, una forma di prossimità intellettuale costruita nel tempo, una pedagogia della lentezza che affida al gesto della scrittura il compito di formare, non solo di istruire.

Vi è, in questo carteggio, un elemento ulteriore, tanto sottile quanto radicale, che ne accresce la portata: la destinataria di questo percorso formativo è una ragazza.

In un'epoca in cui l'accesso femminile al sapere scientifico era ostacolato da convenzioni sociali, pregiudizi culturali e barriere simboliche, Eulero compie un gesto che si potrebbe definire, con sguardo retrospettivo, epocale: introdurre il femminile nei territori allora esclusivi del pensiero matematico e razionale, affidandole non una conoscenza ridotta o dilettevole, ma un vero e proprio corso di studi, articolato e coerente, fondato sull'idea che ogni mente pensante – indipendentemente dal genere – è degna di essere educata all'universale. Ci troviamo così, quasi inavvertitamente, di fronte a una prefigurazione storica di quella che oggi chiameremmo una didattica STEM in chiave inclusiva, anticipata ben prima che l'acronimo stesso venisse coniato. E quelle lettere – oggi lette forse come curiosità d'archivio – si rivelano, a uno sguardo attento, come il germe di una rivoluzione silenziosa: una donna introdotta con rigore e dedizione nel *lógos* della scienza, attraverso un *medium* lento, incarnato, epistolare, che nulla concede alla superficialità del consumo ma tutto affida alla profondità della relazione.

Non è forse questo il compito ancora aperto della pedagogia contemporanea?

Ridare corpo e parola a quelle soggettività che la storia ha tenuto ai margini del sapere?

Eulero, uomo del suo tempo e insieme oltre il suo tempo, ci mostra che ogni gesto educativo è, nel suo nucleo più profondo, un atto di fiducia nell'umano: un invito a varcare soglie, a disinnescare esclusioni, a pensare l'istruzione non come destino fatale o suscettibile di arbitrii, ma come diritto. In quelle lettere tracciate a mano, lungo le maglie di una rete di inchiostro e attese di ricezione, si annida già la promessa di una nuova alleanza tra scienza e libertà, tra ragione e possibilità, tra il sapere e tutti i suoi futuri interlocutori, anche quelli che la storia, fino a quel momento, aveva lasciato fuori dal portale.

Insomma, se oggi parliamo di corsi online, tutoraggi asincroni, piattaforme educative personalizzate, dovremmo riconoscere in queste esperienze antiche non semplici antecedenti tecnici, ma matrici simboliche, genealogie pedagogiche profonde.

Esse ci ricordano che la distanza non è necessariamente un limite, ma può spalancare uno spazio esteso, estensivo e ulteriore in cui fiorisce una relazione educativa pensata, attenta, deliberata: in fondo, "extension" è parola cardine nel lessico di McLuhan (1964), al punto da figurare nel sottotitolo della sua opera più celebre, *Understanding Media: The Extensions of Man*. In questa prospettiva, ogni istruzione 'per corrispondenza' non nasce dunque come sua riduzione o impoverimento, ma come prolungamento simbolico del corpo e della mente di altre istituzioni, ad esempio quella universitaria: una sua estensione nel tempo e nello spazio, capace di varcare confini fisici senza smarrirne l'essenza.

La vera posta in gioco non è l'immediatezza della trasmissione, ma la qualità dell'intenzione: ciò che rende autentico un gesto formativo non è la simultaneità, ma la profondità della cura, la responsabilità della parola,

la capacità di immaginare l'altro e rivolgersi a lui come essere educabile, anche quando resta invisibile.

## 5. La sceneggiatura irreversibile della tecnica: educare nella trama digitale dell'esistenza

Ma oggi viviamo all'interno di una sceneggiatura scritta dalla tecnica.

E questa sceneggiatura, a dispetto di ogni nostalgia romantica, ci appartiene.

Non possiamo chiamarcene fuori, né tantomeno recedere dalla sua grammatica simbolica. Come nei film degli anni Ottanta, dove il protagonista veniva circondato dai suoi antagonisti senza possibilità di invocare soccorso perché il cellulare ancora non esisteva, oggi ci risulterebbe impossibile immaginare uno scenario opposto senza che la nostra coscienza contemporanea ne avverta l'assurdità: non si tratta di un semplice avanzamento tecnologico.

Si tratta di una mutazione fenomenologica del nostro modo di abitare il tempo, lo spazio e la relazione.

La tecnologia non è mero accessorio della nostra esistenza, ma è entrata a pieno titolo nella struttura dell'umano. Essa non ci affianca come un utile strumento da utilizzare o da sospendere a piacere, bensì ci costituisce, plasma i nostri orizzonti di possibilità, scrive i copioni di vita entro cui scegliamo, amiamo, insegniamo, soffriamo. Un elisoccorso che oggi atterra in una valle impervia, salvando una vita che sessant'anni fa sarebbe stata irrimediabilmente perduta, non è solo un progresso operativo: è un mutamento radicale del destino. Così come radicale era l'impossibilità, in un mondo analogico, di comunicare tempestivamente da una cabina telefonica isolata, dove ogni parola era contata, ogni impulso alla relazione soffocato dalla scarsità delle risorse comunicative: la generazione dei 'minuti illimitati' senz'altro comunica e vive la propria relazionalità in forme di pensiero completamente diverse dalla generazione precedente, quando la comunicazione prevedeva fatica, impegno, sotterfugi, strategie, negoziazioni, predisposizione e approvvigionamento di risorse a volte introvabili (il gettone telefonico, la scheda magnetica, il telefono pubblico nel bar di provincia e inesorabilmente fuori uso…).

Anche la storia avrebbe potuto cambiare traiettoria, se avesse potuto disporre degli strumenti che oggi diamo per scontati.

Se nel 1931 gli intellettuali italiani (Goetz, 2000) avessero avuto accesso alla posta elettronica, forse il silenzio di tanti accademici dinanzi al giuramento fascista non sarebbe stato così assordante. Forse la rete avrebbe tessuto una maglia resistente, un'alleanza di coscienze, un dissenso organizzato. Forse la sceneggiatura collettiva sarebbe stata diversa. Forse…

La tecnica, dunque, non è il problema: è il contesto, ambiente ontologico primario, non più solo "fuori di noi", ma habitat, cornice epistemologica e spazio esistenziale (Floridi, 2014).

E non è un contesto neutro, ma intrinsecamente generativo.

Essa ci espone, ci responsabilizza, ci restituisce potenzialità inedite e inattese.

Non si tratta allora di demonizzare gli strumenti - come ad esempio il tanto discusso registro elettronico nelle scuole - ma di interrogarsi sulla postura etico-pedagogica con cui li abitiamo.

Il registro elettronico, con la sua immediatezza comunicativa, con la sua trasparenza algoritmica, non è causa prima, efficiente e finale di disagio familiare o scolastico. Lo è invece il modo in cui viene utilizzato, l'inadeguatezza relazionale con cui talora interrompe brutalmente il patto educativo, sostituendo la relazione con la notifica, la parola con il voto, l'incontro con la segnalazione.

Ciò che oggi appare come un eccesso di visibilità digitale, era ieri un eccesso di opacità burocratica. Il docente che oggi curva lo sguardo sul monitor trascurando i volti degli studenti è lo stesso che, decenni fa, piegava il capo sul registro cartaceo pronunciando solo cognomi, come in un ambiente militare e rigidamente gerarchico, senza conoscere il nome proprio di chi gli stava dinanzi, senza incontrarne l'identità affettiva, senza incappare o inciampare nella vulnerabilità dell'altro.

Non è questione tecnica, ma questione che trascina con sé il paradigma relazionale: è la pedagogia dello sguardo a dover essere sempre riformulata nelle trame dell'educativo, come un luogo di approdi e derive (Ducci, 2021).

Anelare a un passato analogico idealizzato è come invocare il ritorno del cervello pre-internet, è come confondere l'accessibilità all'informazione, pilastro della democrazia, con l'info-obesità che ne rappresenta la sua disfunzione e dimenticando, sempre e in ogni caso, che - come ricorda Simone Weil (1949) - la comunicazione è un atto d'amore situato.

Oggi quell'atto d'amore si gioca anche e soprattutto nella rete, nello schermo, nel messaggio istantaneo, nella cura digitale.

La comunicazione si è fatta relazione e la relazione, grazie alla tecnica, è entrata irreversibilmente nella trama della nostra vita quotidiana. Ciò che conta, allora, non è il mezzo, ma la coscienza pedagogica che lo abita. È sempre la postura docente a essere chiamata in causa.

Postura intesa come disposizione all'ascolto, all'empatia, all'incontro. Essa rende feconda l'educazione e la riporta a ciò che è sempre stata: un atto radicalmente umano, capace di attraversare ogni mutazione storica senza smarrire il proprio cuore (Postman, 1993).

Educare, oggi, esige un coraggio nuovo (Corsi, 2003): non quello nostalgico di chi rifiuta il presente e sogna il ritorno a un tempo presumibilmente autentico, ma il coraggio lucido e responsabile di chi riconosce nella tecnica non una minaccia ma un ambiente di senso nella consapevolezza che l'educazione, se vuole ancora essere arte del possibile, non può che avvalersi degli strumenti che il tempo offre, piegandoli non al dominio, ma alla cura.

Non si tratta di educare nonostante la tecnica, né contro di essa.

Si tratta di educare con la tecnica, dentro la tecnica, oltre la tecnica (Stiegler, 2010): cioè restituendo senso, profondità, lentezza e direzione a

ciò che la tecnica rende immediato, superficiale, accelerato e indifferente, riaprendo alla domanda dentro l'evidenza, restituendo profondità al gesto quotidiano, sottraendo l'apprendere alla logica dell'automatismo e reimmettendolo in quella della ricerca di significato. Il vero pericolo, si direbbe, si annida nella perdita dell'orientamento educativo. Laddove l'intenzionalità pedagogica abdica al suo compito critico e generativo, laddove abdica alla propria funzione simbolica di mediazione e di decifrazione: allora la tecnica diventa cieca, e ogni strumento si converte in dispositivo.

Al contrario, ogni strumento, anche il più impersonale, può essere restituito all'umano se il *medium* è l'umano stesso e non lo strumento (Guardini, 1958).

La cattedra non è mai stata neutra, nemmeno quando era un leggio di legno in un'aula polverosa: era già un luogo simbolico, un presidio di parola, uno spazio di possibilità o di esclusione. Così oggi, la piattaforma digitale, il registro elettronico, la messaggistica istantanea, non sono realtà aliene all'educazione: sono i nuovi luoghi dell'incontro, le soglie attraverso cui passa, o si smarrisce, il gesto formativo.

È qui che si gioca la sfida: nel non confondere lo strumento con il fine, l'efficienza con il senso, l'informazione con la formazione, tenendo aperta la domanda pedagogica anche nel pieno del flusso digitale, senza delegare alla macchina l'intero destino educativo e non attraverso l'eroismo del rifiuto, ma attraverso la fedeltà a una missione che sa attraversare il cambiamento senza snaturarsi, sostando nella complessità e nella transizione ed esercitando la responsabilità in un contesto di continua riconfigurazione.

Ciò significa accettare l'instabilità come orizzonte e non come minaccia.

E fare della vulnerabilità una risorsa epistemica (Lopez, 2023).

E significa, infine, custodire l'umano anche là dove sembra dissolversi: nei codici binari, nelle interfacce digitali, nei dati che raccontano storie senza voce. La scuola, in questa prospettiva, non si colloca come presidio dell'antico, ma come laboratorio del possibile, dove il docente è chiamato a molti compiti ma certo non a quello di vestale che custodisce il fuoco sacro, o le ceneri, della tradizione.

## 6. L'oscura materia del cambiamento: tra salti culturali e permanenze

Il tempo della tecnica è misurabile: si conta in brevetti, cicli di innovazione, accelerazioni performative, ma il tempo della cultura, quello che struttura i gesti e le credenze, è tempo carsico, insinuante, resistente alla fretta dell'evento (Anders, 1956). Ecco perché ogni discorso sull'innovazione – educativa, sociale, digitale – che ignori l'inerzia culturale si espone alla tautologia del 'tutto è cambiato affinché nulla cambi', il paradosso del Gattopardo, elevato a condizione sistemica. A mutare, nella narrazione corrente, sono gli strumenti e gli ambienti, ma non necessariamente i modi d'essere, le logiche relazionali, le gerarchie di senso.

La cultura, come il trauma, si direbbe, non segue traiettorie lineari.

È in questo spazio di disallineamento che si colloca quella che potremmo chiamare, con Ricoeur (1984), una epistemologia della narratività dell'umano: la coscienza che il mutamento profondo non coincida con l'adozione della novità ma con la trasfigurazione dei paradigmi cognitivi e affettivi, e dunque resiste nel tempo, come la figura narrativa del padre escluso dal parto: essa non è semplice residuo di un passato non aggiornato, ma un sintomo.

Un 'resto' denso, portatore di una semantica nuova che ancora non si è radicata.

Il cambiamento culturale, per realizzarsi, non ha bisogno solo di condizioni materiali, ma di fratture simboliche, di conversioni lente, di rivoluzioni dello sguardo.

La letteratura pedagogica più avvertita lo sa: educare non significa semplicemente 'introdurre al nuovo', ma insegnare a riconoscere ciò che, pur mutato nella forma, persiste nella funzione.

Non c'è innovazione senza genealogia, secondo Foucault (1975) e ogni tentativo di saltare la mediazione del passato rischia di cadere nell'illusione del nuovo come discontinuità sterile. Sotto la superficie dei cambiamenti scolastici – le LIM, le piattaforme, l'intelligenza artificiale didattica – si perpetuano modelli trasmissivi, gerarchie di potere, logiche performative che risalgono ben oltre l'era digitale.

L'oscurità del cambiamento sta qui: nell'apparente mutamento che lascia intatti gli assiomi fondativi.

Come nota Krznaric (2020), uno dei compiti del pensiero contemporaneo è imparare a ragionare come buoni antenati: non in termini di innovazione immediata, ma di traiettorie generative che sappiano immaginare effetti su scale temporali che sfuggono al nostro tempo vissuto. Questo richiede una pedagogia capace di sintonizzarsi non sull'evento, ma sulla struttura: non sull'aggiornamento, ma sulla metamorfosi. Una pedagogia che sappia riconoscere l'arcaico che persiste nel moderno e che – come suggerisce Latour (1991) – comprenda che non siamo mai stati del tutto moderni, perché i nostri dispositivi di pensiero rimangono impastati di mito, rito, narrazione, analogia, relitti prelogici, e il pensiero antico o della tradizione, lungi dall'essere un retaggio superato, è ancora un codice epistemico profondo, una grammatica carsica nella discontinuità.

Pertanto, ogni forma di educazione al cambiamento dovrebbe passare per una reintroduzione sapienziale della metafora, capace di dire ciò che l'analisi non riesce ancora a nominare.

La permanenza dei riti – il padre che attende, l'insegnante che spiega *ex cathedra*, lo studente che oggi copia e incolla dal desktop ma che ieri copiava dal supporto cartaceo appallottolato sotto il banco – non rilevano segni di arretratezza, ma l'indizio che le forme del sapere si trasformano meno per accumulo che per ristrutturazione simbolica. Da questo punto di vista, ogni salto culturale autentico implica una messa in crisi dell'ovvio. Esso non accade per diffusione di strumenti, ma per conversione dei modi

di intendere la relazione, il potere, la conoscenza. Ogni educazione vera è una pratica della cura, nel senso più profondo del termine: cura dei legami, delle genealogie, dei ritmi, delle attese perché non esiste innovazione significativa senza una ritualità nuova che incarni simbolicamente il mutamento, perché è solo nel corpo e nella narrazione condivisa che un paradigma si iscrive nella cultura (Mortari, 2010).

Vi è un errore di fondo, tanto diffuso quanto raramente enunciato, che grava sulle pratiche digitali in ambito educativo: l'illusione che l'e-learning appartenga integralmente al regno del nuovo, dell'inedito, del mai visto prima. Una retorica dell'innovazione ne colonizza il lessico: piattaforme, cloud, avatar, personalizzazione, big data, ambienti immersivi. Eppure nessun *medium* nasce vergine (McLuhan, 1964), nessuno è privo di antenati, nessuna tecnologia è davvero rivoluzionaria se non ristruttura anche le forme simboliche del vivere e dell'apprendere.

L'e-learning non è una novità in sé: si potrebbe dire che è una soglia.

Una soglia tra l'antico e il possibile, tra l'eredità del gesto educativo e le nuove architetture dell'accesso.

Solo una pedagogia che sa pensarsi genealogicamente può attraversare questa soglia senza farsi travolgere dalla sua vertigine.

Ecco allora il ritorno della figura – potente, controintuitiva – dell'antenato, ripresa con forza da Krznaric: essere buoni antenati, educare come se si stesse parlando a sette generazioni nel futuro, significa interiorizzare l'orizzonte della responsabilità trans-temporale. È l'antitesi della pedagogia dell'immediato: non l'adattamento veloce a ciò che cambia, ma la cura lenta di ciò che permane e struttura.

Nell'e-learning, questa tensione si esacerba.

Perché tutto sembra progettato per l'efficienza, l'adattività, la misurabilità. Ma ciò che conta davvero nell'esperienza formativa sfugge a queste metriche: la costruzione del sé, il rapporto con il sapere, la maturazione del giudizio, l'interiorizzazione di uno stile conoscitivo, che è sempre anche stile etico. Le tecnologie possono veicolare contenuti, ma non possono trasmettere genealogie simboliche se non vi è chi le incarni, le nomini, le esponga in forma riflessiva. Per questo il vero compito pedagogico nel tempo del digitale è duplice: abitare il nuovo e custodire l'antico.

Ma di quale 'antico' si tratta? Non della nostalgia delle aule e delle lavagne, ma di un insieme di forme cognitive e antropologiche che precedono e fondano ogni tecnologia educativa degna di questo nome: il pensiero abduttivo, che procede per ipotesi intuitive e non per deduzioni rigide; l'intelligenza metaforica, che connette domini lontani e genera insight; la funzione del mito, non come racconto arcaico, ma come dispositivo ermeneutico che permette di attribuire senso alle esperienze liminari. Sono queste forme profonde della mente umana che il digitale, se ben educato, può potenziare, e che senza educazione rischia di obliterare.

Gregory Bateson (1979) ci ricorda che l'apprendere non è mai soltanto acquisizione di informazioni, ma modificazione di strutture percettive, di mappe cognitive e affettive.

L'e-learning, nella sua migliore accezione, potrebbe diventare un amplificatore di tali trasformazioni, ma solo a patto che sia pensato non come trasferimento ma come trans-formazione. È l'intero paradigma a dover mutare: dall'istruzione al dialogo, dalla trasmissione alla co-costruzione, dal prodotto al processo. E tuttavia, questa mutazione ha bisogno di una guida, di un orientamento, di una consapevolezza pedagogica che non si lasci sedurre dalla forma ma interroghi il senso.

L'abduzione, l'intuizione, la lentezza, la cura non sono le vestigia di un passato umanistico da sacrificare sull'altare dell'innovazione. Sono assi epistemici attraverso cui formare soggetti capaci di abitare criticamente la complessità digitale, senza dissolversi in essa. L'e-learning, letto così, non è la fine della relazione educativa, ma un nuovo palcoscenico simbolico dove le antiche domande possono risuonare in forme inattese: chi sono? Cosa so? Perché lo desidero? Come apprendo? Domande che nessuna interfaccia potrà mai generare da sola, se non viene ispirata da una pedagogia che conosce la profondità della domanda prima della velocità della risposta.

Essere educatori in tempo di rete significa allora scrivere frammenti di futuro in linguaggi che il futuro potrà ancora comprendere. Significa scegliere forme di presenza anche quando la presenza si smaterializza, scegliere parole dense anche quando tutto spinge alla brevità. E soprattutto significa accettare la vertigine dell'eredità: sapere che ciò che si insegna oggi potrebbe fiorire tra cento anni, in una mente che non conosciamo, in un contesto che non possiamo immaginare.

## 7. Oltre il gattopardismo digitale: cambiare per restare uguali?

È questa, in fondo, l'analisi radicale di Yanis Varoufakis (2023) che paventa un nuovo feudalesimo tecnocratico: la rivoluzione digitale, lungi dall'avere democratizzato la conoscenza o distribuito il potere, ha in molti casi consolidato nuove forme di monopolio simbolico ed economico, travestite da partecipazione. I colossi della tecnologia educativa propongono ambienti adattivi, algoritmi di apprendimento personalizzato, tracciamenti sofisticati delle prestazioni cognitive, ma non mettono in discussione le logiche profonde del neoliberismo formativo: performance, efficienza, competizione, sorveglianza. Si aggiorna la tecnica, ma si cristallizza l'antropologia.

Anche il lessico dell'innovazione tradisce, a ben guardare, la sua ambivalenza: si parla di aggiornamento, upgrade, ottimizzazione – termini presi a prestito dalla meccanica, dall'informatica, dalla logistica – che presuppongono un soggetto educabile ridotto a dispositivo migliorabile, piuttosto che un essere in formazione dotato di interiorità, storia, contraddizione. Il rischio, come denunciava Byung-Chul Han (2014), è quello di una psicopolitica del consenso, dove l'individuo non è più represso ma sollecitato,

non più censurato ma ottimizzato, non più escluso ma inserito in un circuito incessante di prestazioni.

Occorre dunque, come suggerisce ancora Foucault (1975), un lavoro genealogico: non per contestare ogni forma di innovazione, ma per decifrare da quale matrice di potere essa proviene, e a quale immagine di soggetto essa si rivolge.

Chi è, nel fondo, l'‘utente' dell'e-learning? Uno studente o un consumatore? Un soggetto in ricerca o un cliente del sapere? La risposta a queste domande non può essere affidata alle metriche né alle dashboard, ma all'analisi simbolica, etica e politica dell'ambiente educativo.

In tale orizzonte, anche le pratiche più apparentemente marginali assumono valore epistemologico: il vero pericolo non è l'e-learning in sé, ma il suo uso conformista, la sua riduzione a contenitore tecnologico di logiche pre-digitali, pre-critiche, pre-pedagogiche. Quando la forma cambia ma il potere resta, quando il mezzo si aggiorna ma la visione dell'educazione si impoverisce, quando la tecnica progredisce ma il feudalesimo antico permane, allora l'innovazione diventa una trappola: un'operazione di facciata che non trasforma il sapere ma lo rende commestibile, vendibile, misurabile.

Non basta cambiare tutto per dire che qualcosa è cambiato.

È necessario sapere da dove viene ciò che cambia, a chi giova, e quale soggetto costruisce.

Solo così la tecnologia può diventare strumento di liberazione, e non nuovo volto della servitù. Se ogni educatore è un cartografo del tempo, se disegna sentieri su mappe che non percorrerà mai, per viandanti che non conoscerà, diventa chiaro che non si educa mai solo per l'oggi: chi educa, anche nel gesto più minuto, investe nel tempo lungo, nel non-visto, nell'invisibile. Forma con parole che saranno comprese altrove, in altri contesti, in altri secoli forse. L'educazione è il luogo in cui l'umano si pensa oltre se stesso, si proietta oltre la propria biografia, si assume la responsabilità del non ancora. Il maestro, ci dice Zagrebrelsky (2019), spalanca la porta dell'ulteriorità.

In questo senso, educare è un atto radicalmente politico, perché fonda una cittadinanza che non coincide con il presente, ma che si scrive nell'intervallo tra ciò che è e ciò che potrebbe essere.

Per Hannah Arendt (1954) l'educazione è il luogo in cui il mondo viene consegnato ai nuovi venuti. Ma non basta consegnarlo: occorre renderlo trasformabile, desiderabile, giusto. E questo significa anche proteggerlo dalla tirannia del presente, dalla logica dell'istantaneità, dalla cancellazione della memoria. Il problema del futuro, infatti, è che esso si configura nella nostra percezione come ‘terra di nessuno': luogo senza volto, senza diritti, senza rappresentanza, spazio abitato da miliardi di esseri umani non ancora nati, dei quali nessuno parla nel processo decisionale presente (Krznaric, 2023).

Ora, un futuro senza custodi è soggetto alle scelte miopi delle generazioni attuali, spazio abbandonato al potere del presente, vuoto isti-

tuzionale e culturale dove le decisioni sono prese ignorando gli effetti intergenerazionali.

La questione supera la percezione e si incunea nell'immaginario e nel vissuto collettivo. Sempre Hannah Arendt (1969: 21-22), e in tempi non sospetti, diremmo, è stata anche più esplicita:

> Se a un membro della nuova generazione si pongono due semplici domande: "Come vorresti fosse il mondo da qui a cinquant'anni?" e "Come vorresti che la tua vita fosse da qui a cinquant'anni?", le risposte vengono spesso precedute da considerazioni come "Ammesso che ci sia ancora un mondo" e "Ammesso che io sia ancora vivo". Per dirla con George Wald, "ci troviamo di fronte a una generazione che non è affatto sicura di avere un futuro", poiché il futuro, come afferma Spender, "è come una bomba ad orologeria sepolta, ma che fa sentire il suo ticchettio nel presente". Alla domanda che abbiamo sentito tanto spesso: Chi sono coloro che fanno parte di questa generazione?, si è tentati di rispondere: Quelli che sentono il ticchettio. E all'altra domanda: Chi sono quelli che lo ignorano in modo assoluto?, la risposta potrebbe benissimo essere: Quelli che non sanno, o che rifiutano di affrontare le cose come esse realmente sono.

Da qui nasce l'appello a pensare in termini di giustizia intergenerazionale: se il futuro è una *no man's land*, è nostro compito diventarne i custodi morali, adottando una prospettiva temporale lunga, una 'mente cathedrale' (*cathedral thinking*) capace di pianificare e costruire opere e sistemi il cui compimento avverrà ben oltre la durata della nostra vita (Krznaric, 2023).

## 8. Postilla metodologica: dispositivi generativi e responsabilità formativa

L'e-learning, se assunto in questa chiave, può diventare strumento di custodia e generazione, purché non si riduca a vettore neutro di contenuti. Occorre dunque ripensare il digitale non come ambiente efficiente, ma come spazio etico e performativo, come luogo in cui si esercita la responsabilità intergenerazionale e si sperimenta la possibilità di costruire un sapere abitabile, condivisibile, trasmissibile nella consapevolezza che non vi è algoritmo che possa sostituire la responsabilità simbolica e non vi è piattaforma che possa automatizzare l'etica dell'eredità.

Perché l'apparato teorico non si dissolva in astrazione, è necessario domandarsi come tali riflessioni possano informare pratiche concrete, evitando sia derive prescrittive sia vaghezze operative. Una pedagogia critica orientata al futuro non chiede protocolli, ma dispositivi riflessivi capaci di tenere insieme la dimensione esperienziale, sperimentale e simbolica.

Si pensi, ad esempio, alla pratica della narrazione autobiografica digitale, oggi proposta nei corsi di formazione alla professionalità docente, in cui

si costruiscono artefatti multimediali a partire dall'esperienza, connettendo saperi disciplinari e biografie in un intreccio di senso.

Qui l'e-learning non è contenitore, ma catalizzatore di rielaborazione soggettiva, spazio per pratiche di cura epistemica e autoriflessione.

Allo stesso modo, l'uso didattico delle mappe concettuali dialogiche, in ambienti collaborativi online, capace di favorire l'emergere di pensiero reticolare e di strutture cognitive non lineari.

Tali strumenti, se accompagnati da posture educative attente alla relazione e all'ascolto, diventano occasioni per l'attivazione di quella che Vygotskij avrebbe chiamato una zona di sviluppo prossimale simbolico-affettiva.

Infine, l'implementazione di portfolio digitale narrativo: esso permette una valutazione formativa non ridotta al controllo, ma orientata a documentare apprendimenti autentici, con un'attenzione particolare alla motivazione, alla capacità di autorappresentarsi come soggetto conoscente e alla costruzione di cittadinanza epistemica.

Non si tratta, dunque, di strumenti neutri, ma di scelte etiche che esprimono un'antropologia educativa: ogni pratica è, in fondo, una dichiarazione su ciò che intendiamo per educazione, sapere, soggetto.

In questa prospettiva, il docente non è solo colui che trasmette, ma colui che cura il ritmo, calibra le pause, presidia il silenzio come luogo di pensiero. La voce, lo sguardo, il gesto – pur mediati dallo schermo – conservano una forza performativa che va pensata e coltivata. Come nel teatro, non basta salire sul palcoscenico: occorre aver concepito l'impianto scenico, il tono, il respiro dell'azione. In tal senso, formare i docenti alla lezione digitale non significa alfabetizzare agli strumenti, ma porgere ipotesi di progettualità al pari di architetti di ambienti cognitivi e simbolici, consapevoli delle implicazioni affettive, temporali, semiotiche dell'agire didattico. La sfida dell'e-learning chiede dunque una cogente riflessione teorica di orientamento fenomenologico-ermeneutico, fondata sull'analisi simbolica delle trasformazioni educative in tempo di accelerazione tecnica perché chi osserva il futuro lo fa sempre da un varco: quello instabile e obliquo del presente, dove si addensano i detriti del passato e le ipotesi ancora informe del domani.

Come aveva intuito Asimov, maestro delle cronotopie visionarie, anche la più ardita delle prefigurazioni tecnologiche può inciampare sull'invisibilità di un gesto rituale: ma proprio in quell'incongruenza tra l'iper-tecnologia e la persistenza del gesto arcaico che si annida il cuore della questione.

## Bibliografia

Anders, G. (1956), *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale* (vol. 1), Torino: Bollati Boringhieri.

Annacontini, G. (2008), *Pedagogia e complessità: Attraversando Morin*, Pisa: ETS.

Arendt, H. (1954), *Between Past and Future*, New York: Viking Press.

Arendt, H. (1969), *On Violence*, New York: Harcourt, Brace & World.

Asimov, I. & Côte, J. M. (1988), *Nostalgia del futuro. Il Duemila visto dall'Ottocento*, Milano: Rizzoli.
Bagni, G. T. (2008), "Eulero e la didattica della matematica", in *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, vol. 31B, n. 1, pp. 9-28.
Bateson, G. (1979), *Mind and Nature: A Necessary Unity*, New York: Dutton.
Calinger, R. (1976), "Euler's 'Letters to a Princess of Germany' as an Expression of his Mature Scientific Outlook", in *Archive for History of Exact Sciences*, vol. 15, n. 3, pp. 211-233.
Cambi, F. (2005), *Le epistemologie del Novecento*, Roma-Bari: Laterza.
Clay, J.S. (2003), *Hesiod's Cosmos*, Cambridge: Cambridge University Press.
Cofrancesco, D. (2003), *La democrazia liberale (e le altre)*, Soveria Mannelli: Rubbettino.
Corsi, M. (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Milano: Vita e Pensiero.
D'Alessandro, P. & Potestio, A. (a cura di) (2012), *Filosofia della tecnica*, Milano: LED Edizioni Universitarie.
Derrida, J. (1981), *La dissémination*, Paris: Éditions du Seuil.
Detienne, M. (1967), *Les Maîtres de vérité dans la Grèce archaïque*, Paris: Maspero.
Ducci, E. (2021), *Approdi dell'umano*, Roma: Anicia.
Erdos, R. (1971), *L'insegnamento per corrispondenza*, Roma: Armando.
Eulero, L. (2004), *Lettere a una principessa di Germania sull'ottica, la fisica e la filosofia (1768 - 1772)*, Torino: Bollati Boringhieri.
Floridi, L. (2014), *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*, Oxford: Oxford University Press.
Forster, E. M. (1928), *Collected Short Stories*, London: Sidgwick & Jackson.
Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Paris: Gallimard.
Galliani, L. (2021), "Pedagogia, tecnologie della comunicazione ed educazione digitale", in *Rassegna di pedagogia. Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica*, vol. 79, n. 1/4, pp. 223-235.
Goetz, H. (2000), *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista,* Firenze: La Nuova Italia.
Guardini, R. (1958), *La fine dell'epoca moderna,* Brescia: Morcelliana.
Han B.-C. (2014), *Psychopolitics: Neoliberalism and the New Technologies of Power.* London: Verso.
Illich, I. (1973), *Tools for Conviviality*, NY: Harper & Row.
Inwood, B. (2005), *Reading Seneca,* Oxford: Oxford University Press.
Krznaric, R. (2020), *How to Be a Good Ancestor,* NY: The Experiment.
Latour, B. (1991), *Nous n'avons jamais* été *modernes,* Paris: La Découverte.
Loiodice, I. (a cura di)(2013), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto,* Bari: Progedit.
Lopez, A.G. (2023), "Il carattere generativo della vulnerabilità", in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, vol. 1, n. 1, suppl., pp. 210-214.
Margiotta, U. (2007), *Governare la formazione. Il modello europeo della conoscenza,* Milano: FrancoAngeli.

Margiotta, U. (2009), *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità (Vol. 2)*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
McLuhan, M. (1964), *Understanding Media: The Extensions of Man,* NY: McGraw-Hill.
Morin, E. (1977), *La Méthode 1: La nature de la nature*, Paris: Seuil.
Mortari, L. (2010), *La pratica dell'aver cura,* Milano: Bruno Mondadori.
Postman, N. (1993), *Technopoly: The surrender of culture to technology,* NY: Vintage Books.
Ricoeur, P. (1984), *Temps et récit (Vol. 1)*, Paris: Seuil.
Rosny aîné, J.-H. (1910), *La Mort de la Terre,* Paris: Mercure de France.
Scurati, C. (2014), *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia,* Brescia: La Scuola.
Simondon, G. (1958), *Du mode d'existence des objets techniques,* Paris: Aubier.
Steiner, G. (2003), *Lessons of the Masters,* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Stiegler, B. (2010), *Taking Care of Youth and the Generations,* Stanford, CA: Stanford University Press.
Toffler, A. (1970), *Future Shock,* New York: Random House.
Varoufakis, Y. (2023), *Tecnofeudalesimo,* Milano: La Nave di Teseo.
Weber, M. (1904), Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, vol. 20, n. 1, pp. 1-54.
Weil, S. (1949), *L'enracinement: Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain,* Paris: Gallimard.
Wells, H.G. (1904), *The Food of the Gods and How It Came to Earth,* London: Macmillan.
Zagrebelsky, G. (2019), *Mai più senza maestri,* Bologna: il Mulino
Zielinski, S. (2006), *Deep Time of the Media: Toward an Archaeology of Hearing and Seeing by Technical Means,* Cambridge, MA: MIT Press.