

Scorci di Mechrí
La formazione in rete

FORMARE E INFORMARE: DISTANZE

Gabriele Pasqui

Come mi ha insegnato Mechrí, prendo le mosse dalla pratica che mi è propria, dall'occasione che mi è data, nell'attuale contingenza, di fare esperienza della formazione "a distanza".

In queste settimane, fin dalla fine di febbraio, sto svolgendo la mia attività di docente nel Corso di studi triennale in Progettazione dell'Architettura, nell'ambito della Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano. Il mio non è un corso, ma un laboratorio progettuale. Si tratta del Laboratorio di urbanistica, primo anno, secondo semestre, i cui titolari siamo io e un mio collega, il prof. Piergiorgio Vitillo, che è il responsabile del Laboratorio. Io sono il suo "integratore". Abbiamo tre collaboratori che lavorano con noi e con gli studenti, e che vengono remunerati (molto poco, a dire il vero, ma comunque qualcosa) per un impegno orario rilevante. Il Laboratorio si svolge settimanalmente il giovedì pomeriggio, dalle 14.15 alle 18.15, e il venerdì tutto il giorno, dalle 9.15 alle 18.15, con un intervallo di un'ora per la pausa pranzo.

Gli studenti sono circa 55. In questo momento sono nelle loro case, sparsi in tutta Italia anche se con una netta prevalenza di lombardi. Oltre al nostro Laboratorio, gli studenti seguono altri tre corsi "frontali". Gli studenti, per il nostro laboratorio, sono stati divisi in gruppi da due o tre persone, che lavorano insieme ai docenti, ai tutor e tra loro,

L'attività laboratoriale prevede per ogni sessione di mezza giornata alcune attività nella cosiddetta "aula plenaria", a cui tutti hanno accesso, e in aule virtuali più piccole, sempre aperte (sul "calendario" le vediamo correre in alto, ogni giorno, per tutto il semestre), a cui hanno accesso i membri dei singoli gruppi, i docenti e i tutor. Durante le cosiddette "revisioni", che impegnano al massimo tre gruppi in parallelo, gli altri gruppi lavorano in autonomia.

La piattaforma utilizzata, Microsoft Teams, è abbastanza versatile. Permette di condividere il proprio schermo e di mostrare elaborati, tavole, ma anche quanto vediamo su internet, per esempio la visione aerea dell'area di progetto attraverso programmi come Google Maps. Con alcuni accorgimenti (ad esempio, utilizzando un tablet invece che un pc), è possibile interagire direttamente sugli elaborati degli studenti, disegnando sopra i loro disegni. La chat permette, anche durante le comunicazioni collettive e le revisioni, di interagire con gli studenti, caricando materiali e riferimenti "in presa diretta".

Ma cosa accade, concretamente, durante le ore di lezione e di revisione? Ci si trova nell'aula plenaria, di solito molto puntuali (non è possibile per gli studenti accampare scuse relative a ritardi nei mezzi di trasporto!) e si organizza il lavoro. Nel caso vi sia una comunicazione, il docente "prende il controllo" (come se salisse sulla cattedra) e condivide il suo schermo, scegliendo dunque la presentazione o i materiali che intende mostrare mentre parla. Gli studenti vedono quanto il docente vede sul suo schermo e, in un angolo, intravedono anche il docente in un piccolo riquadro rettangolare. Nel caso di una revisione, nell'aula "ristretta", si instaura un dialogo tra docenti, tutor e studenti a partire dalla presentazione dello stato di avanzamento del lavoro.

Gli studenti qualche volta si mostrano; più spesso (quasi sempre) escludono il video. Non vedo i loro visi ma conosco meglio i loro nomi, che vedo in basso a sinistra sui riquadri che li "rappresentano" nello spazio virtuale. Dunque, li chiamo per nome, quando interagisco con loro, e cerco di animare un interesse che potrebbe essere discontinuo. Li riesco a immaginare, nelle loro stanze o negli spazi comuni delle loro case: possono alzarsi, andare a mangiare qualcosa, a prendere un caffè o dell'acqua mentre ascoltano il docente. Non sono costretti a stare innaturalmente seduti per ore. Io stesso mi alzo ogni tanto, escludendo il mio video e il mio audio.

Lo so, lo sappiamo: non è la stessa cosa. Molte pratiche che in presenza erano sperimentate efficacemente (disegnare alla lavagna per esemplificare una soluzione progettuale alternativa, mettere un foglio lucido sulla tavola degli studenti e disegnarci sopra, ma anche guardare in faccia, da vicino, le ragazze e i ragazzi durante una revisione, magari seduti al loro fianco) non è possibile. Così come viene meno una prossemica dei corpi, che in un'attività laboratoriale è assai importante. Per non dire della deprivazione che gli studenti provano in ragione dell'assenza di un rapporto diretto, fisico, con i loro compagni con i professori, con la città e con il campus. Si va all'università per imparare ma non solo: ci si siede nell'erba o sulle pan-

chine durante gli intervalli, soprattutto a primavera e nella prima estate, si chiacchiera, si flirta, si intrecciano amicizie e amori. Anche nei confronti dei docenti l'erotica dell'insegnamento, fatta di posture, di gesti e di sguardi, oltre che di voce, ha meno frecce al suo arco per potersi dispiegare. Ecco, questo certamente manca.

Sono stato pedante, me ne rendo conto, ma Mechrí mi ha insegnato che la prima mossa è la descrizione (sempre dalla mia postazione, nella mia stanza, davanti al computer in un lunedì piovoso) delle concrete "operazioni", di quel che accade, dell'intreccio tra parole e scritture, ma anche tra gesti e protesi tecniche, nella convergenza specifica di una pratica.

Pertanto, suggerirei innanzitutto di non generalizzare. C'è didattica a distanza e didattica a distanza. Quella che svolgo io, con il mio collega e i miei collaboratori, è ben diversa da quella che sto programmando per il prossimo semestre (che con ogni probabilità sarà svolto ancora "in remoto"), quando dovrò gestire un corso cosiddetto "frontale" di circa 80 ore.

Ancora diversa l'esperienza di didattica a distanza dei miei figli, rispettivamente in terza liceo scientifico e in terza media inferiore, che seguono per alcune ore alla settimana lezioni "on line", in alcuni casi registrate, in altre in diretta, qualche volta sul computer, talora sullo schermo dello *smartphone*. Il loro rapporto è certamente più "passivo" e meno interattivo di quello che è consentito ai miei studenti.

Per non parlare di chi ha problemi di connessione, di chi parla male l'italiano e fa ancora più fatica ascoltando una voce lontana. La didattica a distanza, come ogni altra cosa, è presa dentro pratiche sociali e istituzionali che la connotano e la delimitano. Non può essere compresa nel suo senso senza tener conto della trama, della tela di ragno entro cui l'evento della lezione prende corpo (virtuale).

Insomma, non solo, come hanno già ricordato Carlo Sini ed Enrico Redaelli, la formazione è sempre "a distanza", perché per l'appunto accade in un farsi spazio peculiare, in un peculiare "distanziamento" (dalla tenda pitagorica fino all'aula stracolma delle lezioni di Deleuze, ricordata da Rossella Fabbrichesi, in cui il filosofo francese mi appare non tanto meno lontano di Pitagora dai suoi ascoltatori, che lo guardano spesso in adorazione). Ogni formazione, se e alle condizioni in cui accade, produce la propria distanza, che dipende certamente dalle protesi e dalle tecnologie (fin dal libro, ricordava Sini, che mette a distanza, permette la memorazione distante nello spazio e nel tempo della parola e dà un corpo materiale alla voce viva dell'anima), ma anche dalle condizioni istituzionali, sociali e culturali in cui si fa spazio.

Da questo punto di vista, davvero la formazione a distanza non mi sembra produrre, sulla pratica formativa a livello universitario (diverso il discorso per la formazione primaria e secondaria di primo e secondo grado, per la formazione professionale etc.), una rottura così decisiva.

Bisogna guardare dietro, all'università di massa, ai processi sociali e politici avviati negli anni del secondo dopoguerra del XX secolo, per cogliere l'origine della trasformazione della formazione in informazione, o addirittura in addestramento. La perdita di "aura" affonda lì le sue radici, insieme alla crisi della trasmissione intergenerazionale basata sui maestri e sulle loro "scuole".

Bisogna capire come e perché siano cresciuti i dispositivi di aziendalizzazione e burocratizzazione, che oggi dominano in modi diversi l'università, e che costituiscano il "potere invisibile" intorno a cui ruota l'organizzazione del "servizio" didattico, nei suoi rapporti complessi con la ricerca.

Bisogna riconoscere nel processo di specializzazione e parcellizzazione dei saperi (ossessione di Mechrí, non dimentichiamolo) il luogo di scaturigine della crisi di una esperienza di formazione che per lunghi secoli abbiamo chiamato "cultura".

Bisogna infine dar conto di un processo antropologico, di cui ancora stentiamo a vedere con precisione i contorni, che è stato veicolato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ma anche dalla crisi radicale della cultura "storica", anche in relazione al dominio dell'immagine. Capite bene che questo processo ha valenze diverse in differenti ambiti del sapere, ma ha una forza inarrestabile nei saperi del progetto architettonico e urbanistico.

Quattro dimensioni almeno, dunque. Università di massa, e progressiva perdita di "aura" e autorevolezza di alcuni saperi e di alcune pratiche formative, ma anche delle competenze nel loro insieme. Convergenza tra eteronomia dei fini (la ricerca non si decide più dentro, ma fuori dall'università) e domanda di efficienza "tecnica" del servizio erogato. Specializzazione e frammentazione dei saperi, con conseguenze passaggio dalla formazione all'addestramento. Mutazione antropologica (e tecnica, ma poi è lo stesso se davvero comprendiamo di essere da sempre animali tecnici) del modo in cui gli studenti pensano e apprendono.

Solo dentro questo scenario possiamo capire caratteristiche e conseguenze dell'attuale congiuntura e della didattica "a distanza". Da questa prospettiva, che io e la mia collega Laura Montedoro abbiamo variamente esplorato nel volume *Università e cultura. Una scissione inevitabile?* (Maggioli, 2020), il lavoro di comprensione delle possibilità e dei limiti della didattica in remoto si colloca inevitabilmente dentro un processo che trova le sue radici ben prima della pandemia.

Non dobbiamo naturalmente sottovalutare alcune conseguenze, non solo materiali, dell'attuale congiuntura, cercando di comprenderle nel dettaglio e nella varietà di pratiche ed esperienze, negli specifici assemblaggi tra tecnologie e dispositivi, forme di interazione, meccanismi di apprendimento.

Proprio per questo assumo e problematizzo il riferimento allo "spazio comune", evocato da Carlo Sini. Come si produce lo spazio comune della formazione, nella attuale condizione e persino nella specificità della distanza propria dello schermo, del *pharmakon* di cui parlava Enrico Redaelli?

Credevo che per rispondere a questa domanda non possiamo assumere un atteggiamento nostalgico per un'università che non c'è più e che non tornerà. Da molti punti di vista – mi permetto di dire da studente "lavoratore" di Filosofia nella Statale dei primi anni '90 – per fortuna.

Dobbiamo comprendere se e come un nuovo "spazio comune" può lavorare efficacemente sull'orizzontalità dei saperi (sul foglio-mondo della rete), recuperando però una dimensione memoriale, alimentando l'esercizio rimemorativo non solo nostro, ma anche dei nostri studenti. Solo se cerchiamo di capire non "cosa fanno", ma "come pensano", e più in generale, come "si pensa", potremo ambire in modo non velleitario a una nuova idea di formazione che si faccia carico dei processi di produzione e riproduzione dei saperi che caratterizzano la nostra contemporaneità.

Questa è appunto la sfida di Mechrí: transdisciplinarietà come sperimentazione nel corpo vivo dei saperi e come esercizio di rimemorazione, senza alcuna nostalgia ma con gli occhi bene aperti sugli intrecci specifici tra protesi e pratiche, tra poteri e saperi.

In questo senso, come ha scritto Carlo Olmo (<https://inchieste.ilgiornaledellarchitettura.com/a-distanza-da-chi-2/>) in un interessante dialogo con il Rettore del mio Politecnico Ferruccio Resta, la didattica a distanza sarebbe tanto più ricca e liberatoria quanto più si liberasse dalla con-formazione ai modelli formativi ordinari. Luogo di sperimentazione libera, di scarto e dissipazione, non dispositivo di "supplenza" rispetto alla didattica in presenza.

(11 maggio 2020)