

L'impossibile, il possibile, l'assurdo - Dell'insegnamento

Beatrice Bonato

Lezione dell'8 aprile alla Scuola di Filosofia di Trieste

Equivocità dell'impossibile

La scelta di lavorare sui tre impossibili mi pare sia guidata dall'ispirazione derridiana, forse più che da quella freudiana. Me lo conferma tutto il lavoro che il cantiere "Educare" ha già svolto. Quando parliamo di impossibile, dunque, non dovremmo intendere il concetto alla lettera, ma dovremmo forzarne il significato fino a concepirlo come l'eventualità che qualcosa di inatteso, non calcolato e non previsto né prevedibile possa invece accadere. L'impossibile sarebbe definito, se così si può dire, come ciò che non è in alcun modo riconducibile a un effetto che si possa anticipare secondo aspettative, categorie, schemi ecc., tipici di un discorso e di una pratica determinata, e particolarmente della politica, della psicoanalisi, dell'insegnamento.

Partirò da una domanda preliminare: cosa tiene insieme i tre impossibili nominati da Freud? Perché proprio quelli e non altri? È come se, in forma negativa, associandoli cioè nella comune impossibilità, Freud pensasse a un'affinità tra essi. Ciò che li accomuna, in altre parole, non può essere semplicemente il fatto che sono – ammesso che lo siano – tutti impossibili.

Mi sembra sia qui sottintesa l'idea che il compito comune al governo, alla psicoanalisi, all'insegnamento, sia talmente ambizioso, elevato, esigente, da dover entrare in conflitto con i limiti e gli ostacoli incontrati nell'esperienza effettiva. Quindi prima di tutto credo si tratti di portare alla luce questa idea sottintesa. È facile capire che si tratta del proposito di rendere gli esseri umani migliori e più felici, nel senso classico della parola, attraverso la guida di qualcun altro che si trovi in una posizione, diciamo, caratterizzata da una certa superiorità, per quanto relativa. Si capisce allora molto bene perché, se questo è l'ideale sotteso alla politica, dal punto di osservazione in cui Freud viene a trovarsi non ci possano essere illusioni sulla "possibilità" della politica.

Non mi sento di dire nulla sulla psicoanalisi, ma, se la mia ipotesi è fondata, ci sarebbe molto da discutere sulla sotterranea parentela che permane, sotto il velo dell'impossibilità, tra essa e il governo.

E che dire dunque dell'insegnamento? Prima di stabilire se sia o non sia impossibile, dovremmo sapere almeno vagamente cosa intendiamo con questa parola. Cosa ha in comune l'insegnamento con la psicoanalisi? Non molto, credo. E con l'attività di governo? In questo caso la questione è più complicata. Il legame è certo più stretto: il potere che si esercita nella pretesa di istruire, educare, formare i giovani, e che si risolve in una richiesta di esecuzione di compiti, di adattamenti vari, di risposte in fin dei conti obbedienti e disciplinate, richiama da vicino il potere politico.

Fatta quest'ammissione, però, vorrei provare a "slegare" l'insegnamento dal governo. L'impossibile che mi interessa di più lo cercherei forse in questa direzione, che porterebbe lontano dall'associazione con la politica. Soprattutto lontano da una politica che pretenda di

determinare cosa sia insegnamento e cosa ci sia da apprendere e da non apprendere, da sapere e da non sapere.

Ora, come dicevo, la questione è alquanto complessa, perché nasce dalla sovrapposizione di diversi ordini di problemi. Intanto tutta la discussione sull'insegnamento impossibile va un po' storicizzata, se vogliamo sottrarla a una considerazione generica. Non posso cioè mettermi in rapporto diretto con l'affermazione di Freud, come se insegnare oggi fosse lo stesso che nella sua epoca e in rapporto alle istituzioni che egli poteva aver conosciuto.

Ormai c'è una letteratura sul modello di scuola e di università che si va imponendo da diversi anni in Italia e in Europa (cfr. per es. V. Pinto, *Valutare e punire* e "aut aut" 358, 2013).

Terrò presente come primo riferimento *L'Università senza condizione*, con le analisi di Jacques Derrida e di Pier Aldo Rovatti. Lì la tendenza in atto è già denunciata, come pure è chiara la determinazione a opporvisi. Oggi la differenza è che gli spazi di libertà sottratti per quanto possibile ai condizionamenti e alle condizioni, cioè, nei termini derridiani, gli spazi per l'impossibile, si sono alquanto ristretti.

Non vorrei tornare sulle critiche a questo modello di scuola e insegnamento né soffermarmi su dettagli poco comprensibili per chi non lavora nella scuola. Se si vuole però avere un'idea del punto in cui siamo, basterà leggere qualche paragrafo del nuovo documento della commissione istituita dal MIUR su filosofia e società della conoscenza, dedicato specificatamente all'insegnamento della filosofia (cfr. stralci dal documento e dall'allegato B).

Qui viene alla luce un progetto che è ben più impressionante di tutti gli interventi parziali attuati finora dalle varie riforme. Siamo di fronte a una effettiva, forse convinta, e tuttavia per molti aspetti paradossale, valorizzazione della filosofia come collante tra i diversi saperi, se non come "regina" della formazione, ma al prezzo del suo pieno inserimento nel paradigma delle competenze.

Il potere politico disegna l'orizzonte della formazione generale dando alla filosofia un ruolo mai visto dai tempi della riforma Gentile. La filosofia al potere? Sì, a quanto pare, purché il potere dica cos'è e cosa deve fare la filosofia. Si dirà: ma non era in fondo questo il senso dell'educazione socratico-platonica?

Penso proprio di no, se non altro perché quest'ultima avrebbe richiesto che i politici fossero "veramente" filosofi. Anche se lo fossero, tuttavia, credo che dovremmo sospettare di questa chiusura del cerchio sapere-potere. Anzi, dovremmo proprio cercare di spezzarlo.

Per tornare al gioco del possibile e dell'impossibile, il documento del MIUR prevede tutto e programma tutto: cosa devono essere (e non essere più) la lezione, l'insegnante, soprattutto lo studente, di cui, si sostiene, si deve tracciare il profilo in anticipo, come un output. Qui è il possibile, o meglio il *contingente*, a sparire. Il possibile è diventato ciò che deve essere *previsto* secondo condizioni sempre più dettagliatamente descritte e calcolate. Il possibile che rimane è ciò che si deve poter monitorare lungo tutto il percorso, e in cui sono sempre meno le occasioni in cui potrebbe accadere qualcosa di diverso, in senso positivo o negativo.

In verità, a leggere bene, nelle decine e decine di pagine contorte del documento e dei suoi allegati, si coglie una vicenda tormentata, l'esito di una battaglia tra chi degli estensori voleva salvare la filosofia e il suo specifico nell'insegnamento, e chi invece era interessato soprattutto ad "armonizzare" la sua presenza nel curriculum scolastico italiano con tutta una serie di indicazioni europee e nazionali, ultima la legge 107 sulla Buona Scuola.

Chiamerò la condizione che si sta delineando, per il momento ancora non del tutto realizzata ma non certo solo ipotetica, l'*assurdo*. Una condizione di lucida follia, di dispotismo "non illuminato" o "poco illuminato", anche se apparentemente molto "illuministico"; con non pochi richiami alla vocazione originaria della filosofia.

Fatta questa premessa, preso atto della situazione, ci possiamo domandare se non sia il caso di *salvare il possibile* prima di dedicarci alla speculazione sull'impossibile.

Insomma, la questione sarebbe la seguente: è possibile che nell'insegnamento sia lasciato uno spazio di libertà – la condizione senza condizione, ovvero la possibilità dell'impossibile nel senso derridiano – nonostante tutti i vincoli e le gabbie alle quali è sempre più difficile sfuggire? E che comunque esisteranno sempre in un'istituzione come quella scolastica, per il modo stesso in cui è concepita.

Suggerirei di cercare questa *condizione di possibilità dell'insegnamento* – che non ne garantisce beninteso la riuscita, sempre contingente e, come vedremo, sempre legata ad altri scarti, incontri mancati, ostacoli interni alla pratica dell'insegnare – nella separazione tra la cultura, la conoscenza, l'esercizio del pensiero da una parte, e l'addestramento obbediente ai dettami delle istituzioni politiche dall'altro. Oppure, se parlare di "separazione" risulta eccessivo, almeno di "allentamento" del vincolo. Dovremmo insistere sulla non-identità tra le due serie. Il che significa anche, in termini politici, lavorare a una limitazione degli interventi statali e sovrastatali nell'ambito dell'attività educativa, scolastica e universitaria.

Chi deve diventare maggiorenne?

Proverò ad articolare il mio suggerimento facendo una prima digressione che passerà attraverso il celebre scritto kantiano *Risposta alla domanda: che cos'è Illuminismo*.

Tutti conosciamo la definizione kantiana di Illuminismo, come "uscita dell'uomo dallo stato di minorità che deve imputare a se stesso". Kant invita a osare, che cosa? Pensare con la propria ragione, emancipandosi dall'autorità (del libro, del comando militare, della chiesa). L'invito rivoluzionario sembra attenuarsi alquanto tuttavia con la distinzione, fatta subito dopo, tra "uso privato" e "uso pubblico" della ragione. In un contesto "privato", che Kant intende come quello dell'esercizio di una professione (amministrativa, militare, ecclesiastica), la ragione deve obbedire e il funzionario deve rinunciare alla critica; mentre nel suo uso pubblico, quando parla universalmente affrontando anche questioni ricollegabili alla professione che esercita, quando in altre parole veste i panni dell'intellettuale o del filosofo, egli non dovrà porre limite alla ragione. Dovrà parlare liberamente in suo nome. Il testo di

Kant non prevede l'esempio dell'insegnante, del professore. Ma è evidente che proprio il caso del professore mette in luce i limiti e le contraddizioni dell'argomentazione kantiana. Soprattutto se si tratta del professore di filosofia. Che cosa insegna infatti un professore di filosofia all'università e nelle scuole superiori? L'oggetto di questo insegnamento non è forse l'esercizio libero della ragione? E come potrebbe essere coerente se accettasse il vincolo preventivo di farlo, per parte sua, solo nel caso dell'uso pubblico della medesima?

Prendiamo le prescrizioni del documento ministeriale. Immaginiamo che io le ritenga infondate per dei motivi sostanziali (cioè non perché ad esempio non si ha abbastanza tempo per attuarle, o perché non ci sono i mezzi tecnici ecc.): immaginiamo cioè che io non sia in alcun modo d'accordo con il fatto che la filosofia debba insegnare "competenze" di qualche tipo. Che cosa dovrei fare? Verrei posta nella condizione imbarazzante di dover da un lato obbedire ai miei superiori (anche se non è neppure esatto chiamarli così, perché non si tratta di una legge, ma dell'emanazione di una delle tante commissioni deputate al miglioramento degli standard); dall'altro dichiarare pubblicamente l'insensatezza del progetto. Ma qual è il luogo per questo esercizio pubblico della ragione? Qualsiasi luogo fuorché la scuola?

Sembrirebbe di sì, stando a Kant. Ma neppure questo è sicuro. Infatti il controllo sull'insegnamento e sugli insegnanti sta diventando molto pervasivo, e potrebbe almeno potenzialmente compromettere la possibilità di un uso pubblico veramente libero della ragione da parte nostra. Mi spiego con un esempio: ho scoperto che i professori, universitari e non, devono chiedere alla propria amministrazione l'autorizzazione a tenere conferenze, interventi all'esterno della scuola, *anche se non retribuiti*. Questa è per me una novità. Quindi il motivo non è impedire l'evasione fiscale, ma è precisamente un motivo disciplinare, o se si vuole, di controllo: potrebbe darsi il caso che tali attività fossero in contrasto con la professione. Forse quando è stata inserita questa clausola si pensava a qualche docente scoperto sui social in attività sconvenienti; ma di fatto che cosa significa, se non che il controllo dello Stato si va estendendo oltre la sfera dell'attività professionale che svolgiamo alle sue dipendenze?

Tuttavia, anche ammettendo che io stessi esagerando su quest'ultimo aspetto, resta aperta la domanda sull'ammissibilità di una contraddizione tra la parola pubblica, il dire il vero senza la preoccupazione di opporsi al potere, e il lavoro "privato" di insegnare ai giovani quello che lo stato o qualche altra agenzia ha deciso che si debba insegnare. Non voglio dire che sia un tema nuovo. La scuola che conosciamo è figlia della storia degli stati nazione moderni, e ha una funzione precisa in rapporto alle narrazioni legittimanti che gli stati hanno fatto di se stessi. È nata per creare, prima, fedeli sudditi, poi buoni cittadini, oggi cittadini competenti, che non significa "cittadini dotati di competenze", ma "competenti a essere cittadini"; come dire che l'essere cittadini dipenderà dalle competenze ritenute essenziali per ottenere quello status, e non sarà più una condizione politica.

Nel suo commento Foucault non trascura le ambiguità del testo di Kant, anzi le denuncia con chiarezza. Invita quindi a compiere un passo oltre il monito kantiano a distinguere le sfere pubblica e privata, ovvero a muoversi entro il limite della ragione. Se per Kant si era trattato di suggerire un compromesso al potere statale, obbedienza del funzionario in cambio di libertà di parola e di critica nell'arena pubblica, il che all'epoca non era cosa scontata, per Foucault il

nostro tempo richiede semmai di spingersi a valicare il limite. Richiede un *ethos* filosofico caratterizzato in modo un po' diverso da quello evocato dal testo kantiano:

Questo *ἔθος* filosofico può essere caratterizzato come un *atteggiamento limite*. Non si tratta di un atteggiamento di rigetto. Dobbiamo sfuggire all'alternativa del fuori e del dentro; dobbiamo stare sulle frontiere. La critica è proprio l'analisi dei limiti e la riflessione su di essi. Ma, se la questione kantiana era di sapere quali siano i limiti che la conoscenza deve rinunciare a superare, mi sembra che, oggi, la questione critica debba essere ribaltata in positivo: qual è la parte di ciò che è singolare, contingente e dovuto a costrizioni arbitrarie in quello che ci è dato come universale, necessario e obbligatorio? Si tratta, insomma, di trasformare la critica esercitata nella forma della limitazione necessaria in una critica pratica nella forma di un superamento possibile.

(M. Foucault, "Che cos'è l'Illuminismo?" (1984), in *Antologia. L'impazienza della libertà*, trad. di V. Sorrentino, Feltrinelli, Milano 2005, pp. 229-230).

Propongo di interpretare e tradurre tali indicazioni nel contesto del mio discorso sull'insegnare in questo modo: dovremmo salvare la possibilità di distinguere tra vincoli accettabili e prescrizioni arbitrarie, e trasmettere questa necessità di distinguere agli studenti.

Tra certi obblighi connaturati con il fatto di svolgere una professione dipendente, e l'invadenza da parte dell'agenzia da cui dipendiamo. Non si può che condividere la raccomandazione foucaultiana a spostare l'attenzione dai limiti della ragione ai limiti del controllo sulla ragione.

La tanto vituperata "libertà di insegnamento", concetto del quale ci si vorrebbe liberare, va intesa a mio avviso così. Se lo stato legiferasse sui contenuti dell'insegnamento della filosofia ponendo per legge che si debba insegnare, per fare un esempio, anche la filosofia orientale, questo rientrerebbe nelle sue competenze. Si dovrà fare in modo però che la filosofia orientale venga insegnata da chi la conosce. Ma se lo stato, e peraltro non lo farà mai direttamente, stabilisse che si deve abbandonare la prospettiva storica e seguire quella delle competenze, che i contenuti vanno calibrati e scelti in rapporto alle competenze da formare, allora avrà a mio avviso valicato i propri limiti. Per fare un esempio più calzante: se lo stato stabilisce che cos'è il pensiero critico (*critical thinking*, cioè poco più che capacità di snidare le fallacie logiche presenti in un discorso, oppure quella di smascherare le fake news) evidentemente il professore non potrà non reagire in nome della ragione e della stessa critica, che è ben più di una tecnica.

In altre parole, se il pensiero critico viene imposto secondo modalità che escludono, e non certo per caso, proprio l'esercizio critico a tutto campo capace di investire lo stesso diritto dell'autorità che lo impone, allora siamo di fronte a un circolo vizioso che andrebbe spezzato, o almeno aperto, messo in questione.

Autorità, trasmissione, disciplina

La posizione dell'insegnante non è d'altra parte innocente né neutrale rispetto all'esercizio dell'autorità. E l'esercizio critico della ragione contro l'autorità che Foucault suggerisce non può non estendersi agli studenti. In altri tempi è accaduto.

Ma cosa succede quando la delegittimazione dell'autorità degli insegnanti da parte delle agenzie governative, delle autorità economiche, del sistema mediatico, si incontra con il

tendenziale rifiuto all'autorità da parte degli studenti, o meglio l'indifferenza, la derisione di questa autorità?

È questo uno dei temi del libro di Bernard Stiegler *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*.

Del libro di Stiegler mi interessa qui soprattutto la riflessione sul concetto di “disciplina”, nella sua articolazione con quelli di scrittura, di nootecnica, di cura. Uno degli aspetti più problematici è costituito da una critica a quello che Foucault avrebbe trascurato nella sua ricerca sul rapporto tra potere, sapere, disciplinamento, controllo. La critica a Foucault – non so effettivamente quanto sia condivisibile, ma non è qui questo il punto – è imperniata sul mancato riconoscimento da parte di Foucault della complessità che si cela dietro il concetto e la realtà della disciplina. Di essa Foucault vedrebbe solo il lato del controllo, del modellamento in funzione di abituare all'obbedienza tramite l'interiorizzazione di pratiche ascetiche, quelle che si definiscono così con il cristianesimo. Foucault non si renderebbe conto, secondo Stiegler, del fatto che la dimensione ascetica ha sempre due lati, ed è quindi sempre ambivalente, sempre farmacologica, anche prima del cristianesimo, e questa ambivalenza si conserva in tutte le culture “non inumane”: da un lato, tramite gli esercizi su se stessi si tende a prendersi cura di sé per la conoscenza di sé, dall'altro si forma una disposizione a obbedire, a se stessi ancora prima che ad altri. Penitenza, senso di colpa, confessione ecc. Ma, ecco la tesi di Stiegler, oltre a questa ambivalenza la disciplina scolastica ha almeno tre dimensioni.

Nel cap. 9 del libro sulla cura, Stiegler mette in discussione la riduzione dell'alfabetizzazione alla disciplinarizzazione, fondata, a sua volta sulla riduzione della disciplina a un senso “estraneo a quello delle discipline che vengono insegnate nel sistema di cura della scuola” (Stiegler, p. 238). Non credo di creare confusione associando a mia volta la questione delle discipline a quella della disciplina come esercizio; certo c'è un salto, il termine non è usato nello stesso senso. Poi ci torneremo.

Vediamo dunque quali sono questi tre sensi del “potere di scrittura”, come viene definita l'alfabetizzazione:

“- come individuazione di un *sistema di cura* che regola i rapporti dell'individuo a sé e agli altri, ossia tra le generazioni, e che contiene quelle tecniche di sé attraverso cui si costituiscono gli oggetti di una *skolé* o di un *otium*;

-come *transindividuazione di un sapere* trasmissibile a quegli *studiosi ordinari* che sarebbero i cittadini di diritto di cui parlano Kant e Condorcet e che accedono al sapere mediante una disciplina che formalizza le conoscenze e che si insegna come tale;

-come dispositivo di sorveglianza, di controllo e individualizzazione, che può evidentemente condurre a una disindividuazione.” (pp. 238-239)

Ora, ai fini del mio ragionamento, è molto significativa questa prossimità, apparentemente discutibile, equivoca, tra “disciplina” come “sapere” codificato, con suoi contenuti, regimi discorsivi, regole interne, soprattutto storia, che solo a queste condizioni può essere trasmesso (quindi con un senso molto vicino a quello derridiano di scrittura) da una generazione all'altra, e la disciplina come autodisciplina e rispetto delle differenze generazionali e dei

ruoli di chi insegna e di chi apprende. Come per esempio accade in un contesto scolastico, o anche universitario, credo.

Non credo si possa leggere in questo libro, e in queste righe in particolare, un mero elogio della struttura tradizionale dei saperi né una difesa delle modalità tradizionali di insegnamento (la tanto vituperata “lezione frontale”); il testo insiste infatti continuamente sulla centralità di un uso attivo delle tecnologie, e contro la loro demonizzazione da parte di diversi autori impregnati di un umanesimo malinteso.

Tuttavia Stiegler ammonisce a non lasciarsi incantare né intimorire dall’ingiunzione a superare le discipline in nome di approcci interdisciplinari, innovativi, accattivanti, digitali. Mi viene in mente a questo proposito l’attuale enfasi sulle “prove esperte”, che sarebbero prove non di una singola disciplina, né di un gruppo di discipline affini convergenti su un tema (secondo il modello degli anni Novanta, incarnatosi poi nella terza prova d’esame di stato). Le “prove esperte” chiedono di risolvere un problema simulando una situazione reale, che comporta competenze afferenti a diversi ambiti: quindi si correggeranno valutando le competenze, non le conoscenze né le capacità disciplinari. Come se non solo i docenti, ma anche le stesse discipline, fossero al servizio di qualcosa di più urgente e “reale”, il problema da risolvere. Si parla non a caso di “prove di realtà”. Molto sensato, si dirà. Però è un’arma a doppio taglio: da una parte insiste sul legame tra la filosofia e i problemi della vita, dall’altra riconduce i problemi della vita a problemi che si possono risolvere con le strategie di problem-solving.

Questo disegno, che si legge in filigrana in tutte le recenti direttive ministeriali, spezza di fatto, forse senza la consapevolezza di farlo o forse sì, non solo il tessuto storico, lessicale, concettuale interno delle discipline (quello che ne resta è al massimo la pura intelaiatura logica), ma insieme svaluta la disciplina dell’esercizio e derubrica quella del rispetto per la figura del docente di disciplina. Non è lui l’esperto, in altre parole. Che possa essere un intellettuale, o persino un pensatore critico, è completamente escluso.

Egli diventa quindi inessenziale e altamente “fungibile”: un facilitatore, un tutor, un animatore di nuove strategie di apprendimento (flipped-class, debate, ecc., sulle quali insistono i documenti sulla filosofia nella società della conoscenza). C’è ben altro in gioco, quindi, rispetto a un progetto di “svecchiamento” dei metodi didattici o di coinvolgimento attivo degli studenti, cose sulle quali è scontato essere d’accordo.

Poi, resta inteso che, fino a quando gli insegnanti in carne ed ossa, numerosi e costosi, non saranno sostituiti da pochi docenti eccellenti in videconferenza o altre modalità digitali, o da figure virtuali, ci sarà ampio spazio per lo stile e il carisma, esercitato nelle forme più diverse, dalla cura al plagio; e tutti sanno perfettamente che è ancora questo a fare la differenza a scuola, nel bene e nel male. La macchina sempre più minuziosa dell’organizzazione non è affatto messa in crisi da questa componente soggettiva, anzi: in un certo senso ne è rafforzata. Funziona sempre meglio grazie a questo lato oscuro dell’“autorevolezza” personale, che diventa, anche, il mezzo per conquistarsi zone franche e deroghe negate ai più. In altre parole, l’obbedienza da parte della maggioranza – docenti, dirigenti, studenti – nella scuola ma forse anche altrove, convive con la possibilità di smarcarsene da parte di pochi, i quali semplicemente si *im-pongono*, si sottraggono alle condizioni di assoggettamento della massa con le loro indubbie qualità.

E quando ci si rende conto di avere, o di aver accumulato, un credito di questo tipo, è forte la tentazione di approfittarne per sfuggire alle maglie del sistema con qualche tipo di morbido ricatto.

L'impossibile e il potere

Il problema etico e politico è però che l'im-posizione, l'auto-posizione, per quanto fondamentale, non è ancora una opposizione, e spesso rischia di essere complice del potere. In altre parole, l'insegnante "eccezionale" diventa facilmente complice del dispositivo autoritario e omologante dal quale, per quanto lo riguarda, si affranca. Lo prende certamente in giro, lo elude, ma nel farlo gli fornisce vita e ne conferma la forza.

Anche queste osservazioni possono essere forse pertinenti rispetto alla questione dell'impossibile come incalcolabile. Ne mettono però in luce un tratto inatteso, un risvolto indesiderato.

Se l'impossibile, invece di incarnarsi in un'apertura alla relazione umana, al contatto tra generazioni lontane, alla scintilla che rinnova il sapere trasmesso, si presentasse invece nella figura dell'arbitrio, di una nuova forma di sovranità?

Voglio dire che ci sono perversioni possibili dell'impossibile.

L'impossibile, scrive Derrida, è qualcosa che ci capita, ci cade addosso. Prendo un passaggio da *Stati canaglia*. Si parla di democrazia e di sovranità, il che sembrerebbe portarci fuori dal nostro tema. Ma Derrida rimanda espressamente a *L'università senza condizione* per far capire cosa intenda per impossibile. Vorrei leggerne qualche riga:

Questo im-possibile non è privativo. [...] si annuncia a me, **piomba su di me, mi precede e mi afferra qui adesso**, in modo non virtualizzabile, in atto e non in potenza. **Arriva su di me dall'alto, nella forma di un'ingiunzione** che non attende all'orizzonte, che io non vedo venire, **che non mi lascia in pace e non mi autorizza mai a rimandare a più tardi**.

J. Derrida, *Stati canaglia*, pp. 127-128.

Certo, questo im-possibile è l'evento dell'altro, il non appropriabile. (cfr. *Ibid*, e anche Ivi, pp. 209-210). Potrebbe essere anche la morte, l'heideggeriana incombenza sovrastante. Eppure le parole usate da Derrida – qualcosa che ci piomba addosso, a cui non possiamo sottrarci, che non ci consente rinvii, l'ingiunzione – non descrivono anche i tratti tipici dell'esperienza che facciamo del potere? Proprio del potere burocratico, governamentale, quell'inflessibile continuo flusso di ingiunzioni dall'alto da cui siamo letteralmente sopraffatti; e che in effetti non possiamo calcolare, né comprendere.

Autonomia e autoimmunità

Prendo spunto da questo testo di Derrida, ma si potrebbe farlo citando moltissimi altri luoghi nella sua opera, per riflettere su un'ultima questione, che sento fortemente implicata nella domanda sull'insegnamento oggi, e in particolar modo dell'insegnamento della filosofia.

Si tratta della questione dell'autonomia.

La parte conclusiva di *Stati canaglia* pone il problema dell'autoimmunità. Com'è noto per D. l'autoimmunità è da intendersi come una certa capacità da parte della ragione, del soggetto,

della democrazia, di abbassare, o sospendere, le proprie difese immunitarie per accogliere l'altro. Così rischia di suicidarsi, di morire come ragione, come soggetto, come democrazia. Come auto-nomia, nel senso kantiano capacità di autodeterminarsi.

Insomma l'autoimmunità può richiedere la rinuncia all'autonomia. Ma il discorso di Derrida mi sembra qui piuttosto tormentato, sicuramente non univoco, come non è la sua valutazione sulla vicenda delle elezioni algerine del 1992 e della loro sospensione, decisa per difendere la democrazia (la sospensione delle elezioni ha salvato la democrazia, in un senso normalmente immunitario, anche se così ha negato il principio della democrazia, oppure, negandolo, ha lasciato che la democrazia si suicidasse, in senso autoimmunitario, andasse cioè contro se stessa.. ma per far posto a cosa?). Vediamo:

Non esiste profilassi sicura contro l'autoimmunitario. [...] Una transazione sempre rischiosa deve quindi inventare, ogni volta, in ogni situazione singolare, la propria legge e la propria norma, ossia una massima che accolga ogni volta l'evento a venire. Non c'è responsabilità né decisione, ammesso che ve ne siano, che a questo prezzo. [...]

Se un evento degno di questo nome deve arrivare, è necessario, al di là di qualsiasi controllo, che agisca su una passività. Esso deve colpire una vulnerabilità esposta, senza immunità assoluta [...]

Da questo punto di vista, l'autoimmunità non è un male assoluto. [...] Senza autoimmunità, con l'immunità assoluta, più nulla capiterebbe. [...]

Ciò che occorre pensare, qui, è questa cosa inconcepibile o incomprensibile, una libertà che non sia più il potere di un soggetto, una libertà senza autonomia, una eteronomia senza schiavitù, insomma qualcosa come una decisione passiva.

Stati canaglia, pp. 215-217

Voglio sottolineare soprattutto la frase "l'autoimmunità non è un male assoluto": non è detto dunque che sia un bene assoluto, né che sia sempre un bene. Qui c'è la stessa difficoltà, lo stesso rischio di un pervertimento totale della mossa che Derrida cerca di fare e ci suggerisce di fare. Esporsi, lasciar perdere l'autonomia, e nello stesso tempo farlo liberamente, è esattamente quello che ci viene richiesto, comandato.

Perciò, a costo di mantenere una certa cautela verso l'esposizione autoimmunitaria, mi arrischio a proporre che l'autonomia, come concetto e come condotta pratica, vada rilanciata. Oggi essa non ci appare tanto come una tutela della nostra identità contro l'alterità e la differenza, piuttosto come la difesa dell'onore della ragione, per evocare un'altra bellissima immagine derridiana, quella del capitano della nave che deve scegliere se affondare o far incagliare la nave (pp.177-178).

Non si tratta, mi pare, di salvare l'onore a costo dell'affondamento (perché qui l'autoimmunità è il massimo dell'autoaffermazione). Perché non cercare di salvare l'onore e la vita della nave?

Nell'insegnamento, di fronte all'invadenza dello stato, delle commissioni internazionali e tutto il sottobosco delle agenzie formative e valutative, per me non c'è altra strada che difendere proprio l'autonomia, senza la quale la libertà d'insegnamento è un'espressione

vuota. L'autonomia della ragione, ovviamente, non la licenza di eludere i compiti a cui si è tenuti per la propria professione.

L'autonomia della ragione ci riporta dunque allo scritto kantiano sull'Illuminismo, per oltrepassarlo nel senso mostrato da Foucault. L'autonomia della ragione non si regge da sola: richiede l'esercizio da parte dei singoli di un certo coraggio.

Non si può trascurare, nel farlo, un'obiezione, che spesso viene rivolta a chi insegna nelle scuole. Quello che difendete, ci viene detto, non è altro che una serie di rituali, regole, contenuti e valori, autoreferenziali, caratteristici di un sistema che non dialoga da tempo con null'altro che con se stesso, chiuso al resto del mondo, del lavoro come della cultura (un *selfish system*). Una tale diagnosi si legge in Sloterdijk, *Devi cambiare la tua vita*. Oggi la scuola, scrive S., sforna ogni anno coorti di studenti che non sanno nulla che non sia "scolastico"; non hanno cultura (non sono personalità) ma neppure sono buoni cittadini (cfr. p. 531). Non è sempre stato così. La scuola moderna è vissuta a lungo in una condizione di ambiguità, accentuatasi nel momento in cui gli stati nazionali decisero di prendere in mano l'istruzione, ai fini della formazione dei cittadini (o, potremmo dire, della nazionalizzazione delle masse). Fingendo di adattarsi alla nuova situazione, la scuola, istituzione nata con una diversa vocazione – coltivare quella forma di eccesso lussuoso, elevato e "inutile" che è, appunto, la cultura – avrebbe continuato a farlo protetta dalle sue mura, in un certo senso ingannando lo stato. Sloterdijk definisce questo patto ambiguo stato-scuola "maladattamento creativo". (p. 530). Nel XX secolo lo stato ha manifestato con maggiore forza l'intenzione di riprendere il controllo, mentre la scuola d'élite si trasformava in scuola di massa. Il maladattamento tuttavia permane, ma diventa "maligno". Finisce per celebrare riti: la lezione, l'interrogazione, l'esame. C'è qualche soluzione? Anche se non si sbilancia ma si mantiene sul piano della diagnosi, Sloterdijk sembra guardare con interesse alle proposte radicali di chi oppone la rete alla scuola, in un esercizio quasi di purificazione da compiersi attraverso "l'inselvaticamento dell'intelligenza", la "pedagogia della giungla".

In questo contesto, sono notevoli i dati secondo i quali, nei giovani che trascorrono molto tempo giocando al computer ed esponendosi alla comunicazione-spazzatura, sono osservabili elevati effetti di allenamento nell'intelligente relazione con l'immondizia digitale. (p. 532)

Se volessimo interrogarlo sull'impossibile, si può supporre che Sloterdijk ne cercherebbe le tracce in questo fuori assoluto rispetto alla scuola e all'insegnamento scolastico. L'allenamento scolastico infatti, a suo avviso, non allena a nulla, perché ha perduto il rapporto con il senso dell'esercizio come automiglioramento, come acrobatica.

La lezione, la parola

È una critica da prendere sul serio. Nello stesso tempo andrebbe corretta in punto decisivo. Gli stati non sono così sprovvisti e da tempo si muovono verso un recupero del controllo del sistema scolastico. E lo stanno facendo, almeno in Italia, attraverso un'azione sistematica di investimenti sul digitale e sull'inselvaticamento nella rete, mentre contemporaneamente insistono sulla necessità di seguire in modo sempre più minuzioso i comportamenti in rete

degli studenti. Basta pensare agli investimenti di risorse per studi, corsi, progetti volti a conoscere e a contrastare il cyber-bullismo.

Sono chiaramente progetti ortopedici, e giustamente, dal punto di vista delle agenzie che li elaborano, devono operare sul campo.

La lezione, l'insegnamento tradizionale, come viene definito, è ormai screditata come pratica scolastica. Basterebbe leggere il tendenzioso questionario allegato al documento sulla società della conoscenza.

Eppure è quello il solo momento, insieme a qualche altra eccezionale occasione quale può essere un colloquio personale, libero e non provocato, oppure uno scritto, che possa lasciare un segno. Anche se il più delle volte niente di tutto ciò accade. È sempre più chiaro, almeno per me, che i momenti in cui qualcosa passa, da noi agli studenti, sono quelli in cui l'esposizione, la spiegazione, o come si voglia chiamarla, si vivifica per l'intervento, non programmabile, di una componente personale, nostra o di qualche studente.

Certo si può recitare, e a molti non manca il talento né mancano le istruzioni per l'uso. I conferenzieri più smalzati hanno imparato da tempo e per fortuna a lasciare perdere le slide – o meglio le usano, mi è stato spiegato, solo come sfondi evocativi. Sanno anche molto bene quando inserire l'aneddoto, la battuta. Quello che passa e che tocca è tornato a essere la parola, che va dal singolo ai molti. Per capire la tendenza basta guardare i Ted Talks, modello di comunicazione di conoscenze all'avanguardia. La differenza tra esso e la lezione è solo nella brevità e nella padronanza delle strategie comunicative.

La mia impressione è che siamo di fronte a un ritorno forte della parola che mira a insegnare, a lasciare un segno emancipandosi dall'immagine e dalla scrittura, e in qualche modo ristabilendo una padronanza su di esse. Ma tutto ciò avviene fuori dalla scuola. E perché? Perché alla scuola si chiede di addestrare; l'eccedenza creativa si vada a cercarla altrove.

Ora, si tratta di un ritorno della parola efficace, persuasiva; la parola che affascina, che esercita potere. La parola sofisticata, si potrebbe dire. Dove ogni effetto è calcolato, soprattutto l'autoironia, e non è mai spinto troppo oltre. È una simulazione perfetta, che si realizza in una cornice autorevole.

(Su questo c'è una pagina molto bella di Stiegler che ho inserito tra i materiali da discutere.)

Vorrei poter dire allora che l'impossibile, nell'insegnamento, consisterebbe nell'infrangere il velo di questa messinscena, in uno strappo vero, in una comunicazione non totalmente costruita ma aderente a un'attività di pensiero. Un momento di verità, sottratto agli imperativi dell'efficienza ma anche al narcisismo personale; possibilmente senza che tutto ciò trapassi nel patetico, risolvendosi in un fallimento.

Più modestamente e con maggiore realismo si può dire che ogni tanto ci si dimentica di recitare e si parla, semplicemente, e parlando si parla di qualcosa a qualcuno. Non è detto però che i destinatari abbiano la stessa percezione.

Fantasm

L'esercizio sull'impossibile non può concludersi qui, lo capisco bene. Perché, anche quando la scuola fosse il paradiso della libertà di insegnamento e del confronto tra persone che studiano e discutono, anziché doversi preoccupare di predisporre moduli e schede ecc., i problemi fondamentali resterebbero ancora senza risposta.

L'impossibile dell'insegnamento, ma forse soprattutto dell'insegnamento nelle scuole, sta anche, come accennavo sopra, in altre difficoltà non del tutto eliminabili. Ho accennato alla questione della disciplina che ogni intervento educativo comporta; per non dire del problema della valutazione, che rimane ineludibile al netto delle critiche; soprattutto, però, penso a quello che succede, e che il più delle volte non succede, nel passaggio delle parole tra me e gli studenti.

Non credo ci sia qui in gioco soltanto il mio particolare "mal-adattamento" a una professione rispetto alla quale come molti sento una interiore distanza, e dove mi sembra di muovermi sempre in qualche modo alla cieca. Penso ci sia dell'altro. L'impossibilità di incontrarsi tra le generazioni, di scambiarsi esperienza e sapere. Il fatto che, mano a mano che diventiamo più consapevoli, ci allontaniamo dalla vita dei giovani. Cosicché, ciò che di meglio potremmo dar loro, arriva troppo tardi, non li raggiunge, perché manca un tempo comune. C'è una disgiunzione, un anacronismo, manca una cornice della comunicazione e della stessa esistenza. Manca un mondo comune. Questa impossibilità di un reciproco aggiustamento non mi pare ascrivibile tutta alle attuali politiche sulla scuola. È qualcosa che ha a che fare con il concetto della trasmissione e, ancora, dell'insegnare – nel senso del lasciare un segno nell'anima di qualcun altro. Forse questo è l'impossibile: una possibilità di cui non sapremo mai nulla, un incontro per il quale non esistono un tempo e un luogo. Un incontro mancato. È pur vero che, a nostra consolazione, dopo anni dalla fine del liceo, alcuni studenti vengono a salutarci e ci ringraziano per quello che abbiamo fatto: ma, appunto, tutto questo accade fuori tempo massimo, troppo tardi. Come se si parlassero due fantasmi.