

# Memoria senza emozioni: la conoscenza e l'identità umana tra archivi digitali, cloud artificiali e postura educativa

## Memory without Emotions: Knowledge and Human Identity among Digital Archives, Artificial Clouds and Educational Posture

Angela Arsenà

Università Pegaso, angela.arsena@unipegaso.it

### ABSTRACT

The digital revolution has externalized and delegated cognitive and mnemonic functions, radically transforming the very concept of memory. Artificial intelligence does not remember in the human sense of the word: it stores, catalogues, and retrieves the past according to algorithmic logic, without the filter of emotion, subjective selection, and critical reflection. This form of impersonal, neutral, and potentially manipulable memory raises profound questions about the relationship between technology and identity. Compared to Augustine's conception of memory, intended as the keeper of individuality and inner experiences, AI configures as a sterile archive, devoid of love and forgiveness, capable of remembering but not understanding. The consequences of this transformation have a profound impact on the educational experience.

La rivoluzione digitale ha esternalizzato e delegato funzioni cognitive e mnemoniche, trasformando radicalmente il concetto stesso di memoria. L'intelligenza artificiale non ricorda nel senso umano del termine: archivia, cataloga e restituisce il passato secondo logiche algoritmiche, senza il filtro dell'emozione, della selezione soggettiva e della riflessione critica. Questa forma di memoria impersonale, neutra e potenzialmente manipolabile, pone interrogativi profondi sul rapporto tra tecnologia e identità. A confronto con la concezione agostiniana della memoria, intesa come custode dell'individualità e delle esperienze interiori, l'IA si configura come un archivio asettico, privo di amore e di perdono, capace di ricordare ma non di comprendere. Le conseguenze di questa trasformazione si riflettono profondamente sull'esperienza formativa.

### KEYWORDS

Artificial Memory; Digital Identity; Educational Innovation; Artificial Intelligence  
Memoria artificiale; Identità digitale; Innovazione educativa; Intelligenza artificiale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 1 | giugno 2025

**Citation:** Arsenà, A. (2025). Memoria senza emozioni: la conoscenza e l'identità umana tra archivi digitali, cloud artificiali e postura educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(1), 23-32. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2025-03>.

**Corresponding Author:** Angela Arsenà | angela.arsena@unipegaso.it

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2025-03

**Received:** 10/04/2025 | **Accepted:** 30/05/2025 | **Published:** 30/06/2025

## Introduzione

Le infrastrutture tecno-digitali, ormai intrecciate alla nostra esistenza e alla nostra sfera emotiva, si rivelano essere palcoscenici per un’umanità immersa in una nuova dimensione spaziotemporale, in uno spazio curvo non-euclideo.

Qui si verifica una fusione, senza netti confini, del vicino con il remoto, del locale con il globale, realizzata attraverso l’abolizione della distanza fisica a favore di un’intensificazione dello scambio immediato, della condivisione istantanea e dell’accessibilità.

La presenza e la percezione dell’altro, o di qualsiasi elemento, sia esso culturale, individuale o relazionale, viene assorbito in un ordine di omogeneità (Fadda, 2018).

In questo scenario, l’incontro con l’altro e con l’estraneo non necessita più di un trasferimento fisico poiché essi sono ormai prossimi, adiacenti a noi. L’altro, dunque, condivide il nostro stesso spazio: “l’altrove cessa di essere un altro dove” (Merlini & Boldrini, 2006, p. 12), inducendo a credere che ciò possa facilitare la relazionalità. Compresa la relazionalità educativa.

### 1. Infosfera, prossimità digitale e spazio curvo

Nel 1998 una collezione di saggi curata da Bynum e Moor anticipava in che modo i computer stessero trasformando il nostro quotidiano vivere e convivere, abbracciando questioni, metodi e modelli riguardanti la mente, la coscienza, l’esperienza, il ragionamento e i concetti di verità, etica ed estetica: nell’epoca della rivoluzione informatica, l’individuo diviene un “ente fondamentalmente informazionale” (Bynum & Moor, 1998) e, similmente, lo spazio-tempo si trasforma in “spazio-tempo computazionale” (*Ibidem*), il tessuto ultimo della realtà.

L’orizzonte ermeneutico che si apre nell’era digitale è quindi dominato dal concetto di informazione e di algoritmo che, come i concetti di essere, conoscenza, bene e male, possiedono ormai una propria dignità ontologica e metafisica e dal bit computazionale, considerato nuovo *principium individuationis*, nucleo del linguaggio, dell’intelligenza artificiale e della realtà e, in altri termini, nuova particella elementare di un orizzonte epistemico e pratico che Luciano Floridi (2009) definisce infosfera, ovvero universo (o già multiverso) del “soggetto comunicazionale” (sia esso un programma o una persona), capace di portare informazioni e di trasformare l’ambiente circostante attraverso l’invio e la ricezione di dati, proprio come millenni fa l’uso del pollice modificò irrimediabilmente l’ambiente circostante.

Tale universo è governato da leggi etiche intrinseche che si orientano verso un imperativo morale di promozione del “benessere informativo” (*Ibidem*), estendendo, migliorando e arricchendo l’infosfera nutrita, a sua volta e incessantemente, dalla mole di informazioni computazionali che riceve. Come un Minotauro nel suo labirinto digitale, si direbbe.

In questo contesto, se l’essere umano dell’era tecnocratica è fondamentalmente un ente informativo, la sua esistenza primaria, il suo “esserci” alla maniera di Heidegger (1927/1970), coincide con la sua capacità di scambiare informazioni e di esistere in un mondo che ora si sovrappone completamente, talvolta indistinguibilmente, al mondo delle informazioni.

“Parlando”, come scriveva Heidegger (oggi diremmo “informando”), l’esserci si manifesta” (Ivi, p. 205) e non perché confinato in un interno contrapposto a un esterno, ma perché, essendo-nel-mondo e comprendendo, è già esterno/interno, globale e locale (glocale), remoto e vicino. In sostanza, perennemente immerso nella fluidità delle cose/non cose (Han, 2022).

Nel contesto informativo, l’essenza dell’uomo moderno, già intuita da Bachtin (1988, p. 324) per il quale “l’esistenza dell’uomo (sia esterna sia interna) è una profonda comunicazione”, essere al mondo, stare al mondo, significa comunicare. E la “morte assoluta (non essere) è nient’altro che impossibilità di essere ascoltati, riconosciuti, ricordati” (*Ibidem*).



È già realtà: ‘non esserci’ su *Google Maps* (per un locale commerciale) significa non essere raggiungibili; ‘non esserci’ su *TripAdvisor* (per un ristorante) significa non essere frequentati; ‘non esserci’ su un sito di *e-commerce* (per un’azienda) significa non essere contattati. E per un adolescente, ‘non esserci’ sulla chat del gruppo/classe, del gruppo sportivo, del gruppo amicale, significa non essere riconosciuto, apprezzato, valorizzato. ‘Non esserci’ su *Instagram* significa non avere visibilità sociale.

Si potrebbe continuare: ‘non esserci’ nel mondo informazionale, significa appunto ‘non esserci affatto’.

E allora, riflettendo sulla nuova condizione umana nell’infosfera, si percepisce che l’esistenza contemporanea è “onlife” (Floridi, 2014), dove le distinzioni tra online e offline sono annullate, assorbite dall’aspettativa collettiva che vi sia una sola condizione di esistenza: o si è connessi e capaci di scambiare informazioni, o non si è.

## 2. L’eco remota di Agostino e la memoria nel *cloud* artificiale

La dimensione digitale porta l’uomo attraverso forme di intelligenza collettiva che ridisegnano le nuove identità sociali e politiche a forme di intelligenza distribuita, come l’intelligenza connettiva descritta da De Kerckhove (1998), basata sulla moltiplicazione delle intelligenze individuali collegate da una rete relazionale, piuttosto che sulla loro somma o media.

In ogni caso, questa è una forma di esternalizzazione dell’intelligenza, rivelata e supportata dalla Rete, un pensiero che emerge: se per McLuhan (1964) l’artefatto tecnologico era un’estensione dei nostri arti e sensi, per De Kerckhove (1998) la Rete è un’estensione del pensiero, una “forma di estensione dell’intelligenza e della memoria privata ma resa collettiva” (p. 28). Anche una visualizzazione della mente diventa un fenomeno visivo, un’icona: “quello che prima era dentro di noi, ora è su uno schermo” (Ivi, p. 29).

Se la Rete è l’estensione del *Nous* e della memoria a esso legata, allora è anche il deposito di una nuova forma di identità che definisce e qualifica l’umano, un’identità collettiva e connettiva, essenzialmente digitale che espande e amplifica i confini, già indefinibili, dell’identità analogica.

Ebbene, Agostino d’Ippona (2000, p. 353) aveva compreso la relazione indissolubile proprio tra la consapevolezza del proprio io, del proprio esserci, della propria identità e l’essenza della memoria umana: nel *Libro X* delle *Confessioni*, quando parla delle facoltà grandiose della memoria che “ispira quasi un senso di terrore, Dio mio, per la sua infinita e poderosa complessità”, si accorge, quasi con stupore, che questa dimensione infinita coincide con se stesso

e ciò è lo spirito, e ciò sono io stesso [...] ed essere nella memoria è essere nello spirito [...] per tutti questi luoghi io trascorro, ora volo qua e là, ora penetrando anche quanto più posso, senza trovare limiti da nessuna parte, tanto grande è la facoltà della memoria, e tanto grande la facoltà di vivere in un uomo, che pure vive per morire (Ivi, pp. 357-361).

La memoria, dunque, non soltanto è enorme, illimitato, indefinito contenitore di ricordi: essa ha due grandi facoltà, o versanti.

La memoria è caratterizzata da un infinito sempre in atto, una sorta di tempo interiore perennemente attuale che porterà Agostino a parlare nel *Libro XI* di “presente del presente, presente del passato, presente del futuro”, nonché a usare il tempo presente, e mai il passato, anche quando parlerà della madre morta che rimane sempre viva, in parole, in immagini e in icone, nel suo ricordo.

La memoria, inoltre, è anche contenitore del suo opposto, della non-memoria, ovvero dell’oblio, perché quando ricordiamo ci accorgiamo che la memoria è presente a sé stessa con tutta sé stessa, anche e persino con le tracce di ciò che abbiamo dimenticato.

Entrambe queste dimensioni (memoria e oblio) costruiscono l’identità personale che si ramifica, si estende lungo tutta la rete labirintica della memoria.

L’io, infatti, non è mai lineare come non è lineare l’impalcatura mnestica che lo supporta (Bergson,



1896), vale a dire che l'identità personale (l'io) non si struttura come una linea retta, ma come una rete di rimandi, selezioni, dimenticanze, narrazioni, a loro volta sostenute da una memoria non cronologica, plastica e situata. Ne consegue che la costruzione di sé è sempre un atto ermeneutico, narrativo (Ricoeur, 2000), evocativo e aperto.

È impossibile, infatti, per la memoria umana, costruirsi a pezzi, a zone, a file e ordinarsi secondo uno schema fisso, come cartelle allineate su un *desktop* (qui i ricordi d'infanzia, qui i sapori dei tempi passati, qui la nascita del primo figlio...) ma tutto è legato a tutto e anche particolari insignificanti e slegati da ogni contesto sollecitano i più remoti ricordi, apparentemente dimenticati: in altri termini, come sosteneva Agostino, la memoria è il contenitore del vasto sé che attraversa (e viene attraversato da) l'oceano della memoria stessa (a volte naufragando); è il contenitore della percezione del tempo individuale e soggettivo che persiste, sta, alberga, occupa tutti gli spazi del nostro (oggi diremmo) 'disco rigido', lo impregna, lo definisce e, nel suo permanere in ogni angolo, plasma la nostra identità attraverso "tutti gli istanti del ricordo" (Agostino, 2000, p. 357).

Per questo motivo, una macchina che apprende in un contesto di *machine learning* non potrebbe mai utilizzare l'oblio nella forma della singolarità esistenziale: l'oblio umano, sia come risorsa spirituale proposta da Agostino (*Confessiones, X-XI*), sia come miniera affettiva e involontaria descritta anche da Proust (1913-1927) ne *À la recherche du temps perdu*, è qualitativamente irriducibile all'oblio computazionale. Quest'ultimo, infatti, è funzione di ottimizzazione algoritmica e non può accedere né alla profondità semantica né alla temporalità vissuta della memoria soggettiva (Ricoeur, 2000; Dehaene, 2020). La macchina, infatti, o associa due eventi indissolubilmente e quindi ricorda (nel senso che all'apparire di uno, appare anche l'altro), oppure non ricorda affatto (Parfit, 1984), ma non potrebbe mai rimuovere (inconsciamente o volontariamente) un evento ancorato nel sistema della memoria per poi rievocarlo a causa del sapore casuale di una *madeleine*: la differenza ontologica tra memoria computazionale e memoria umana sta proprio nell'oblio come facoltà interiore, spirituale, selettiva e come riattivazione affettiva, involontaria, qualitativa e incompatibile con la struttura quantitativa, indicizzata e funzionale della memoria artificiale.

Qui si possono individuare tre direttive fondamentali di riflessione teoretica.

La prima, di natura epistemologica, investe proprio quel divario strutturale tra memoria digitale e memoria umana. La memoria digitale, per quanto immensamente capace, resta inscritta entro limiti finiti, tanto in termini di archiviazione quanto di operatività. Essa necessita di un costante processo di cancellazione selettiva e aggiornamento sistematico per evitare la saturazione e il collasso funzionale. Di contro, la memoria umana appare potenzialmente illimitata: essa si configura come espansiva, tendenzialmente infinita nella sua facoltà di accogliere, stratificare, rielaborare e rievocare. Non ha bisogno di periodici *reset*, di un obbligo operativo e tecnico di pulizia. Come ha sostenuto Henri Bergson (1896), la memoria non è un deposito ma un "movimento del passato che si dirige verso il presente", e tale movimento non obbedisce alla logica dell'accumulo spaziale, bensì a quella della durata interiore, qualitativa e imprevedibile.

La seconda distinzione, ancor più delicata, tocca la dimensione psichica ed emotiva: essa concerne ciò che possiamo definire, con terminologia necessariamente metaforica, il trauma della digitalizzazione. Questo trauma non è riconducibile a una lesione evidente, ma si manifesta come una erosione lenta e invisibile dell'esperienza incarnata, un depotenziamento simbolico dell'umano di fronte alla traduzione tecnica del sapere (Negroponte, 1995).

La digitalizzazione, infatti, non è un atto neutro di trasposizione, bensì una forma di violenza epistemica (Stiegler, 2015), poiché ciò che viene convertito in linguaggio binario perde inevitabilmente la densità affettiva, l'ambiguità semantica, la profondità temporale che caratterizzano il ricordo umano: il profilo social, seppur aggiornato e ricco di foto e video, non è la persona ma un suo simulacro; la geolocalizzazione di un ristorante su *Google Maps* non dice nulla di più di una coordinata nello spazio. La mente umana, infatti, non è un codice, ma plasticità vivente, capace non solo di memorizzare, ma anche di "trasformarsi nel ricordo stesso" (Ricoeur, 1896). In tal senso, si potrebbe parlare di una disantropomorfizzazione della memoria ogni volta che un archivio digitale, nel tentativo di imitare l'umano, ne cancella la condizione



fondamentale: il fatto di essere abitata dal tempo, dalla perdita, dall'oblio fecondo che non è il nemico della memoria, ma la sua condizione di possibilità: solo ciò che può essere dimenticato può essere autenticamente ricordato (*Ibidem*).

La macchina, invece, non dimentica: semmai sovrascrive.

Non rielabora: ottimizza.

Non soffre l'assenza: la neutralizza.

Infine, la terza linea di indagine riguarda la perdita dell'intraducibile, ciò che resiste alla computazione, ciò che in Proust (1913-1927) si manifesta come memoria involontaria, quella che sgorga da un sapore, un profumo, una vibrazione dell'anima. La *Recherche* intera è un monumento al fatto che ricordare non è registrare, ma rivivere nella carne un tempo che ci abita senza che lo sappiamo.

Di fronte a ciò, ogni algoritmo impallidisce.

Ogni *data center* è una necropoli della presenza.

Questa terza questione concerne anche il rischio, proprio della memoria digitale, di un sovraccarico informativo, dove l'oblio non è causato dalla mancanza di informazioni, ma paradossalmente dal loro eccesso. In questo contesto, l'oblio, lungi dall'essere un fondamento per l'identità come sosteneva Agostino, non si manifesta più come substrato psichico ma come un accumulo di *bit* che, se cancellati, non lasciano traccia (come se non si fosse mai esistiti): se abbiamo vissuto, almeno e anche solo una volta, un *crush* di sistema sul nostro PC, abbiamo avuto evidenza plastica della perdita irrimediabile di *bit* informazionali, semplici stringhe alfa-numeriche e che tuttavia coincidevano con il nostro lavoro, il nostro tempo, la nostra vita vissuta e patita, esperita, come già constatava, tra il faceto e il perplesso, Umberto Eco (1985).

Ora, se esploriamo gli effetti della memoria che abbandona il dominio del privato per espandersi nella sfera digitale, dove i suoi confini si estendono e si dissolvono in un *cloud* collettivo, un rischio comune (e ampiamente evidenziato) è che la memoria personale sia completamente delegata ai dispositivi che ci sollevano dal dovere di ricordare numeri di telefono e percorsi, mentre la memoria collettiva rischia di essere soffocata da un sovraccarico di informazioni e fatti che inducono amnesia digitale, un oblio dovuto all'overdose da "motore di ricerca", fino alla perdita della conoscenza di ricordi collettivi, ossia del passato e della storia.

Ma quali trasformazioni investono l'apprendimento in questa nuova Rete tra persona ed esteriorità, in questa nuova realtà dove la memoria umana, e l'interiorità a essa collegata, migrano online, su un supporto differente dalle sinapsi individuali?

Non è una questione nuova: Platone nel *Fedro* poneva già in qualche modo la stessa problematica mostrando di essere fortemente critico circa la delocalizzazione del carico mnemonico sul 'supporto cartaceo' attraverso la scrittura (Stiegler, 2015).

Procedendo per analogie potremmo oggi affermare che la tecnica digitale ha agito sul pensiero, decostruendolo (Ferraris, 2011).

La riflessione pedagogica, intesa come analisi elevata a sistema di sé e del mondo, come pensiero sulle condizioni della conoscenza, sottratta al gesto primordiale dello sguardo analogico, della lettura e della scrittura statica, non può non interrogarsi sulla molteplicità labirintica che il pensiero umano (quando indaga sé stesso o il mondo) vive nella nuova veste, che non è solo una nuova veste grafica o fenomenica, ma un nuovo modo "dell'esserci" e un nuovo modo, per l'umanità, di stare al mondo, in una realtà che ha modificato radicalmente l'acquisizione di conoscenze.

Ebbene, Hubert Dreyfus (2000), pur opponendosi alle pretese cognitive di un'intelligenza artificiale, riconosceva nella Rete un campo d'indagine nuovo, dinanzi al quale, si direbbe, la riflessione teorica, ancora una volta, trincerandosi dietro l'inflessibilità di un *logos* sempre uguale a sé stesso, quella inflessibilità che Floridi (2014) chiama "il nuovo scolasticismo", rischia di arrivare tardi, quando la giornata è conclusa, come la nottola di Minerva (Dreyfus, 2002).

La Rete, infatti, ha modificato il rapporto con la memoria e con quel navigare, o naufragare, in essa, e dunque ha modificato anche lo sguardo teoretico sul sé. Se la memoria individuale è infatti costituita da eventi, ricordi, date e fatti intimi che costruiscono la nostra identità, la memoria digitale, come elemento



di una più vasta memoria collettiva (Levy, 1996), perennemente connessa o perennemente in modalità onlife (Floridi, 2014), conterà dunque anch'essa di eventi, ricordi, date e fatti.

La differenza sostanziale sta nel fatto che questi eventi, ricordi e fatti sono potenzialmente fruibili, visibili, navigabili e visitabili anche da altri (Searle, 1998).

La memoria descritta da Agostino, con l'infinito database dei suoi ricordi, con la 'scheda madre' della sua mente, risultava accessibile infatti solo da Agostino. Una memoria collettiva e digitale, ancorché individuale, appare invece attraversabile da tutti e dunque anche l'identità che emerge da essa, ancorché individuale, è identità plurale, collettiva (o identità che deve necessariamente confrontarsi con la collettività).

Nella dimensione digitale, dove la memoria umana si estende oltre i confini tradizionali e si dissolve in un *cloud* collettivo, emerge una sfida cruciale per l'apprendimento e l'insegnamento. Questo nuovo spazio di memoria, seppur ricco di opportunità per l'accesso all'informazione e la diffusione del sapere, porta con sé il rischio di un'apparente superficialità nei processi educativi, una distorsione delle dinamiche di apprendimento personali e una possibile perdita della profondità critica.

### 3. Una *scholé* digitale?

L'educatore digitale si trova, quindi, davanti al compito non solo di navigare in questo vasto mare di informazioni, ma anche di guidare il processo di apprendimento, sostenendo la costruzione di una conoscenza che sia autentica e riflessiva, nonostante la prevalenza dell'immediatezza e della visibilità.

La sfida è mantenere un equilibrio tra l'accessibilità indiscriminata, collettiva e la profondità del sapere, preservando l'integrità dell'insegnamento e valorizzando la ricchezza della conoscenza umana e l'unicità dell'individuo.

Le tecnologie impattano inevitabilmente sulle condizioni di vivibilità, di prossimità e di acquisizione della conoscenza, e tuttavia esse appaiono contratte, 'zippate': nella didattica a distanza ci troviamo compressi e confinati nella dimensione algoritmica, dove il volto dell'insegnante si trasforma in un video e lo sguardo degli studenti è ridotto a semplici iniziali sullo schermo.

Se da un lato vorremmo che fossero rispettate le condizioni minime di relazionalità, secondo un galateo digitale che deve essere ancora redatto e che ci renda edotti di una nuova pragmatica della relazionalità educativa a distanza capace di stabilire norme e condizioni di coabitazione nel cyberspazio come l'importanza di attivare il video durante le sessioni di formazione online per preservare una simulazione efficace dell'incontro evitando così di rifugiarsi nell'oscurità anonima delle iniziali, che poco rivelano dello sguardo e dell'identità individuale, dall'altro lato ci accorgiamo che queste cautele non bastano, perché non esauriscono le perplessità intorno a una filosofia dell'educazione "a distanza" e intorno alla buona o meno buona relazionalità educativa nell'ambito della formazione e dell'istruzione online.

La dinamica che intercorre nel rapporto maestro/discepolo, in un contesto educativo indelebilmente ancorato al *face-to-face* analogico, è infatti profondamente radicata in una consapevolezza antica, di stampo personalistico, che anche nella nostra era digitale continua a esprimersi e a svelarci la dimensione polare che unisce il maestro al discepolo, e viceversa.

Questi sono legati da un intreccio profondo e robusto, molto più solido della connessione Wi-Fi, per quanto stabile possa essere, che la fluidità digitale ci offre.

Si configura qui una dimensione, o piuttosto un'altitudine, che concepisce l'esperienza formativa non come semplice accumulazione progressiva entro i confini di un sito preesistente, non come un accumulo di dati (o bit informazionali), bensì come un processo di cura educativa intensamente dinamica e contraddistinta da un graduale rivelarsi dell'essere di tutti i partecipanti, legati e intrecciati nel tessuto educativo: il maestro e il discepolo, compagni di viaggio in un panorama di eventi che trova le sue radici nel modello della *scholé* quale teatro dell'apertura, dell'accoglienza e dell'ospitalità sia educativa che linguistica, epicentro della relazionalità per eccellenza: "La *scholé* era un'opportunità dedicata al culto dell'anima e



dell'intelletto, attraverso il quale l'individuo poteva aspirare alla perfezione morale ed estetica. In questo senso, la *scholé* rappresenta un ideale educativo in cui la formazione umana e culturale è vista come un fine in sé stesso" (Jaeger, 1933/1986, p. 79).

Questo spazio, fulcro del discorso o del *logos* pedagogico, denso di metafore e di analogie, appare ineluttabilmente piegato (e felicemente piegato, si direbbe) sulla dimensione analogica, quella dimensione reale che nel parlato informatico si distingue nettamente da quella digitale.

Qui "analogico" in greco, con il suo prefisso *ává* che precede il *λόγος*, svela due insegnamenti fondamentali per la filosofia dell'educazione.

Ci indica la strada per superare la dimensione logico-razionale e dunque oltrepassare il rigorismo e la rigidità di una logica inconfutabile e per avventurarci verso l'ambito relazionale, emotivo, imperscrutabile, affettivo e personalistico, dove il maestro si piega verso il discepolo, guidandolo per mano.

Inoltre, ci esorta a ritornare indietro, ossia a rinnovarsi costantemente e in luoghi diversi, approfondendo ogni volta con maggiore consapevolezza, ritornando e tornando, come avviene, ad esempio, nella trama di un racconto e nel percorso tortuoso della foresta narrativa della favola, laddove il bambino desidera rivivere la stessa storia, costruendo e rafforzando un sedimento emotivo ed empatico.

La tessitura dell'educativo, infatti, è fortemente narrativa e si eleva oltre la mera razionalità, del noto e del familiare, svelando una comprensione del sé e dell'altro sempre inesauribile e incessantemente perfettabile.

Questa intricata trama sembra potersi realizzare appieno soltanto nella didattica in presenza, come se solo essa possa favorire dinamiche relazionali autentiche, intrise di prossimità e non compromesse dalla condizione di essere 'a distanza reciproca' oppure a 'mutua distanza'.

La didattica a distanza è, per l'appunto, 'da remoto', una locuzione che solleva questioni linguistiche, etimologiche e culturali: 'remoto' dal latino *remotus*, ovvero 'allontanato', participio passato di *removere*, ovvero 'rimuovere'.

Pertanto, il sentire comune ci porta verso un senso di estraneità, di disorientamento, di ciò che, rimosso, non rimane, nella memoria, nella struttura mnestica e relazionale.

È un fatto: nella Rete, ci sentiamo tutti isolati e solitari (Turkle, 2011).

La problematica della solitudine nelle relazioni sociali, dove si è interconnessi ma al contempo segregati nelle proprie camere, è ben nota.

Questo senso di distacco è percepito, registrato e avvertito in modo acuto dai sensori psichici ed emotivi disseminati nelle nostre aule virtuali, effetto della mancanza di una sincronizzazione efficace, precisa e puntuale delle posture, nonostante l'elevata velocità garantita dalla banda larga.

Sorge infatti una consapevolezza marcata circa la simultaneità di gesti e sguardi nell'educazione che non è meramente procedurale, secondo steps fissi, alla maniera skinneriana: questa simultaneità non è meramente tecnica. Essa è relazionale e si traduce in una sorta di coreografia, o di interazione ludica, che a sua volta costituisce un'arte della trasformazione reciproca, permettendo a maestro e discepolo di trascendere i propri confini precedenti verso una nuova esistenza.

Questo senso dell'agire educativo, quasi ancestrale, si avverte con urgenza oggi nel nostro cosmo digitale, dove serpeggiava una nostalgia impellente e ineffabile che ci interpella, invitandoci a confrontarci con essa per elaborarla e superarla, evitando così ulteriori processi di rimozione.

L'azione didattica, ogni azione didattica, sia essa in presenza o a distanza, è intrinsecamente reticolare ma perché intrinsecamente relazionale, e dunque mai dovrebbe ridursi a semplice trasferimento (meccanico) di informazioni.

Questa forma di relazionalità educativa ha probabilmente permesso di superare, fin dalle sue origini, una delle grandi aporie dell'insegnamento, concepito sia come processo formativo sia come sistema etico-procedurale e teoretico: nel gesto di 'impartire' l'educazione di una disciplina (nelle sue ramificazioni storiche, teoriche, persino nozionistiche) si richiede agli studenti e alle studentesse di sviluppare, al contempo, memoria e strumenti critici e autonomi di ragionamento. Questa è una richiesta ambiziosa, in cui si inserisce la natura stessa dell'insegnamento che Edda Ducci (1992) situava nell'ambito teoretico della "trama"



della vita, interpretando il percorso educativo mediante la metafora di un approdo, ovvero un punto di arrivo e un punto da cui ripartire.

Questa riflessione porta alla consapevolezza che la filosofia dell'educazione, delineando un'ontologia relazionale e pedagogica con lo sguardo fisso sulle varie forme e sviluppi antropologici ed esistenziali dell'essere umano, eleva l'insegnamento a parola educativa e dialogo educativo, ovvero a una dimensione *hic et nunc* che inaugura lo spazio comunicativo come atto fondante dell'intersoggettività umana.

George Steiner (2003) non aveva dubbi: discutendo dell'insegnamento come gesto eminentemente relazionale, descrive le "meraviglie della trasmissione" articolandole in tre configurazioni significative, in tre *tropoi*, o modi di trasferire il sapere. Le prime due configurazioni illustrano la dialettica maestro-discepolo con il maestro prima al vertice e successivamente l'allievo come propulsore, ma è il terzo *tropos* che qui ci interessa in modo particolare, e che si configura come il *tropos* dello scambio, della relazione paideutica.

Questa relazione non si attua nel dominio della tecnica ma in quello dell'arte, ossia nella "capacità di cambiare, di trasformarsi, di uscire dal proprio sé precedente, precedente all'incontro paideutico, per acquisire un sé trasfigurato dalla relazione duale, in un divenire sé stesso attraverso l'altro" (*Ibidem*).

L'approccio educativo, dunque, eccede il mero approccio scientifico che riduce l'uomo a dimensione misurabile; supera l'approccio squisitamente metafisico che incarica l'uomo di trascendere se stesso in una tensione così astratta da risultare spesso irraggiungibile o utopica; trascende l'approccio unilateralmente tecnico che subordina l'umano alla macchina, sollevando il problema etico ed estetico di discernere se l'artefatto sia "fatto ad arte", sia "ben fatto", ovvero se sia indistinguibile dall'uomo stesso.

#### 4. Il Logos, il Pathos e l'imprevedibile: dinamiche della trasmissione educativa

La riflessione sulla relazione educativa nell'ambito digitale (Rivoltella, 2021) ci spinge a superare l'antica dicotomia epistemologica tra pedagogia e didattica: attraverso le dinamiche dell'*e-learning* la visione diconomica estrema, che separa rigidamente la didattica, intesa solo come scienza e tecnica dell'apprendimento, dalla pedagogia, vista come profondamente radicata nella dimensione educativa generale, può essere smantellata a favore di un'integrazione tecnico-cognitiva e logico-pratica che evolve in una sinergia poetica e paideutica. Questa integrazione ci porta presumibilmente lontano da ogni presbiopia epistemica che di volta in volta demonizza la tecnologia sulla scorta irriducibile di un'imminente apocalisse.

Ma proprio questa saggezza e questa prudenza di giudizio sono ciò che dovrebbe condurci a non considerare mai acriticamente l'artefatto tecnico come un risolutore *ex machina* nella scena educativa.

Se così fosse, e in ogni caso, quel *deus ex machina* non sarebbe in nulla diverso da quegli antichi attori, maldestramente travestiti da divinità, che scendevano sul palcoscenico per risolvere il caos umano rappresentato.

È indubbio: la tecnologia porta con sé due aspetti esterni, a volte collegati. Da una parte, una progressiva e inesorabile desertificazione del linguaggio (Agamben, 2007) che, così destrutturato e snaturato, scambia la sua polisemia per una monosemia tecnica con conseguenze inevitabili sul concetto di interpretazione (si vedano le maldestre interlocuzioni linguistiche di ChatGPT); dall'altra, un'idea di sviluppo, di progresso e di autosuperamento che colloca la tecnica e la tecnologia in un tempo astorico che "deve essere e deve venire", piuttosto che in un tempo "che è o che è stato" (Stiegler, 1994).

Forse, nella contemporaneità digitale dovremmo tornare proprio a ciò che è stato.

E che cosa è stato? Cosa ha caratterizzato l'antica *scholé* che è paradigma della postura educativa?

Se riconosciamo che l'orizzonte del sapere e la scena educativa sono vivificate e popolate da chi insegna e da chi apprende, e se accettiamo che si possa parlare di una didattica pedagogicamente solida solo quando essa porta con sé un universo ricco di significato e dotato di caratteristiche distintive che vanno oltre la mera trasmissione di conoscenze, coinvolgendo un contesto animato da sapere, competenze, applicabilità, capacità decisionali, responsabilità operative e, non da ultimo, saggezza relazionale, allora la relazione edu-



cativa, storicamente incarnazione di un tessuto di empatie, contesti, e feedback, pur accettando una sua mutazione sotto l'influenza pervasiva delle macchine, renderà fenomenica la relazione tra umani in un dialogo continuo, non solo caratterizzato da messaggi ma da voci e da presenze, ove la comprensione mutuale si alimenta di quell'imprevedibilità emotiva che è propria delle interazioni umane.

Probabilmente l'imprevedibilità è proprio quel *principium individuationis* irriducibile, quella variabile che un *setting* meccanico e artificiale non potrebbe mai governare e riprodurre.

L'imprevedibilità del fatto educativo, il suo incarnarsi in forme e modi mai perfettamente prevedibili, rende la scena educativa luogo della “didattica dell’implicito” (Perla, 2014), epifania del sapere pratico dell’insegnante dove si nasconde molto più di quanto quest’ultimo possa riconoscere e intenzionalmente trasmettere, ovvero le proprie credenze, le proprie memorie, gli affetti e i dilemmi. Nella didattica dell’implicito convergono e curvano gli orizzonti esistenziali ed emotivi di tutti gli attori del *setting* e in cui non ci si limita a trasmettere conoscenze ma a interpretare i bisogni e a adattare le metodologie all’unicità irripetibile dell’individuo.

Se l’intelligenza artificiale può rivelarsi efficace nel manipolare vasti archivi di dati, se appare rapida nel fornire risposte e soluzioni, attingendo alla grande miniera della memoria collettiva e connettiva, essa al contempo appare ancora intrinsecamente limitata dalla sua capacità di partecipare alla dimensione emotiva e morale dell’apprendimento (Pratschke, 2024).

Le macchine, sebbene possano simulare una forma di interazione, restano irrimediabilmente prive di quella capacità empatica che definisce l’essenza del pedagogico.

Non percepiscono la stanchezza, l’entusiasmo sottile, il dubbio che modula la curvatura della scena educativa e che forse è ciò che rende quest’ultima intrinsecamente *et naturaliter* tridimensionale, curva e non euclidea, senza artifici e senza algoritmi.

Finché la scena educativa è abitata e attraversata dal *pathos*, oltre che dal *logos*, entrambi indispensabili per una formazione che sia davvero completa e trasformativa, preferire l’apprendimento umano all’insegnamento automatizzato sarà una scelta che apparterrà sempre ad una consapevolezza antica: molto spesso l’insegnamento da remoto “cancella l’esperienza dei sensi fondamentale per la costruzione identitaria, la formazione del sé e l’autostima” (Sarsini, 2020, pp. 10-11) che si costruiscono “nel sentirsi oggetto dello sguardo altrui e nel riconoscersi corpo-per-l’altro oltre che corpo-proprio in un doppio sentire, interno ed esterno, che diviene condizione necessaria per esistere” (*Ibidem*).

La relazionalità nelle *more* della dimensione analogica sarà – quindi e ancora – una scelta di valore, un’affermazione dell’irriducibilità dell’umano rispetto alle sue stesse creazioni.

## Bibliografia

- Agamben, G. (2007). *Il linguaggio e la morte: Un seminario sul luogo della negatività*. Einaudi.
- Agostino d’Ippona (2000). *Le Confessioni* (M. Bettetini, Ed.). Einaudi.
- Bachtin, M. (1988). *L’autore e l’eroe. Teoria letteraria e scienze umane* (C. Strada Janović, Trans.). Einaudi.
- Bergson, H. (1896). *Matière et mémoire: Essai sur la relation du corps à l'esprit*. Félix Alcan.
- Bynum, T. W., & Moor, J. (Eds.). (2000). *The digital phoenix: How computers are changing philosophy*. Blackwell.
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*. Viking.
- De Kerckhove, D. (1998). *Connected intelligence: The arrival of the Web society*. Kogan Page.
- Dreyfus, H. (2000). *What computers still can't do: A critique of artificial reason*. MIT Press.
- Dreyfus, H. (2002). *On the internet*. Routledge.
- Ducci, E. (1992). *Approdi all’umano. Il dialogare minore*. Anicia.
- Eco, U. (1985). *Il computer da scrivere: Come scegliere e usare il programma elettronico ideale*. Editoriale l’Espresso.
- Fadda, E. (2018). *Troppo lontani, troppo vicini. Elementi di prossemica virtuale*. Quodlibet.
- Ferraris, M. (2010). *Ricostruire la decostruzione*. Bompiani.
- Floridi, L. (2009). *Infosfera. Etica e filosofia nell’età dell’informazione*. Giappichelli.



- Floridi, L. (Ed.). (2014). *The Onlife Manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer.
- Han, B.-C. (2022). *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale* (S. Aglan-Buttazzi, Trans.). Einaudi.
- Heidegger, M. (1970). *Essere e tempo* (F. Volpi, Trans.). Longanesi. (Original work published 1927)
- Jaeger, W. (1986). *Paideia: La formazione dell'uomo greco* (G. Colli, Trans.). La Nuova Italia. (Original work published 1933)
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media. The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Merlini, F., & Boldrini, E. (Eds.) (2006). *Identità e alterità. 13 esercizi di comprensione*. FrancoAngeli.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Vintage Books.
- Parfit, D. (1984). *Reasons and persons*. Oxford University Press.
- Perla, L. (2014). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.
- Pratschke, B. M. (2024). *Generative AI and Education: Digital Pedagogies, Teaching Innovation and Learning Design*. Springer.
- Proust, M. (1913-1927). *À la recherche du temps perdu*. Gallimard.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éditions du Seuil.
- Rivoltella, P. C. (Ed.). (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 9–12. <https://doi.org/10.13128/ssf-12826>
- Searle, J. (1998). *Il mistero della coscienza* (G. Rigamonti, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1997)
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Gallimard.
- Stiegler, B. (1994). *La technique et le temps. Tome 1: La faute d'Épiméthée*. Galilée.
- Stiegler, B. (2015). *Platone digitale* (A. Balducci, Trans.). Mimesis. (Original work published 2013)
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

