



Lessico pedagogico

Presenza | Presence

Mino Conte

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mino.conte@unipd.it
Corresponding Author

Il problema della “presenza” in educazione, inteso come problema pedagogico e dunque culturale, politico, sociale, attraversa l’intero cammino della civilizzazione umana. Non nasce oggi. Se pensiamo ai luoghi tradizionali dell’educazione, la scuola ad esempio, ce li figuriamo sempre come spazi e ambienti popolati da maestri e allievi. Luoghi in cui si va uscendo di casa, anche metaforicamente, lasciando dietro di sé consuetudini e comode rassicurazioni ma anche, sia detto, costrizioni, limitazioni, profondi disagi. Se l’aula è deserta, se si resta sempre, in tutti i sensi, “*chez soi*”, non c’è scuola e neppure educazione.

La presenza, la compresenza nello stesso tempo e nello spazio di educatori e educandi, di maestri e di allievi, non è, di per sé, condizione sufficiente perché abbia luogo un’istruzione che sia educativa, un’educazione davvero istruttiva, una formazione non depauperizzante. La presenza è condizione necessaria ma non sufficiente perché al mero esserci si accompagni un accadere, un avvenire, ossia qualcosa che viene verso di me senza deviare nell’insignificanza. La mera contiguità dei corpi può essere pura inerzia disattenta, un mero scorrere del tempo tra persone reciprocamente assenti e distanti, benché poste una accanto all’altra. Si può essere *realmente* distanti in presenza. Assenti, distanti e lontani anche se regolarmente registrati come presenti qui e ora. Ma non è vero il contrario: non si può essere *realmente* presenti se fisicamente distanti. Per meglio dire: la presenza intellettuale, emotiva, sentimentale dell’altro e degli altri può ben mantenersi nella distanza fisica ma essa ha preso forma solida e duratura come effetto atteso/inatteso di un’esperienza *vis à vis*. È un accadere-accaduto che accede alla durata e mantiene la sua presenza significativa anche nella distanza. L’esperienza reale continua oltre se stessa nelle menti e nei cuori di chi l’ha vissuta. La presenza ha generato una memoria viva che dà materia e sostanza alla distanza successivamente prodottasi. Questo stato di cose consente di abitare, in positivo, un’assenza come effetto di realtà. Al contrario, la mera virtualità, anche in successione, produce altra virtualità, altra mera potenzialità derealizzata, anche se si presenta come una semi-realtà ad alta efficienza comunicativa e operativa.

Se la presenza è sempre legata a un luogo fisico, la distanza resa operativa non è un luogo ma uno stato di cose non discernibile dall’assenza, per cui “nessuno è realmente qui” perché non c’è un “qui”: lo “schermo” non è un luogo. Si può essere assenti e distanti anche se *realmente* presenti, non *realmente* presenti se assenti e distanti. La presenza *reale* va allora resa davvero tale, non essendolo per sua natura, spontaneamente. Qui entra in gioco il pedagogico, come vettore di significazione educativa, ossia di accadimenti trasformativi, di esperienze e relazioni *reali*, per cui niente – dopo – è o dovrebbe essere più come prima.

Non si dovrebbe uscire dalla stessa porta come si è entrati. E la via d'uscita potrebbe anche non essere la stessa attraversata per entrare. Qualcosa è accaduto, ha lasciato un segno non passeggero e volatile ma duraturo, che ciascuno porterà con sé e di cui potrà intendere appieno portata e valore in un tempo differito, oppure intuirne la valenza già nel mentre l'esperienza ha luogo. Non è detto, chiosiamo, che un gran daffare, e il suo mito, produca di per sé educazione. Possono essere fatte molte cose nelle aule e nei luoghi (e non luoghi) educativi, con l'efficacia-efficienza strumentale in poppa, senza che nulla in realtà accada.

Qual è allora il primo scopo della "presenza pedagogica"? Presenza, questa, che non coincide con la mera presenza fisica. La presenza pedagogica ha come scopo iniziale quello di creare le condizioni affinché la persona si smascheri diventando presente a se stessa e agli altri. Non dunque abitante innanzitutto e per lo più la propria auto ed etero estraniamento reale. Affinché diventi capace di parola in prima persona ("io parlo" e "non sono parlato"), di pensieri e azioni riconducibili alle proprie intenzioni ("io agisco" e "non sono agito"). Imparare a essere presenti a se stessi per poterlo essere con gli altri e nei confronti del proprio tempo, con la propria voce e con il proprio passo, inconfondibili. Tale apprendimento educativo, per poter sviluppare il proprio potenziale pedagogico, ha bisogno di "avere luoghi", necessita di spazi intesi come luoghi dei corpi. Così come la respirazione del vivente ha bisogno di aria. L'uomo "fugge l'asfissia", scriveva Char. L'uomo contemporaneo, che abita l'atopia rischiando di rendere irreale il suo essere situato, dovrebbe riscoprire la materialità calda e rischiosa dell'essere-*qui*, ora, come realtà ogni volta da risignificare nel suo *unicum* e non già inscritta in un ordine di senso già dato e imm modificabile. Essere-*qui* e non altrove nei mille altri non-luoghi dell'iper-comunicazione istantanea, e per un tempo capace di significare. La presenza diviene il baricentro antropologico dell'accadere educativo se è resa significativa e non lasciata essere nella sua ovvietà galleggiante, come una *routine*, come un "tumultuoso serbatoio" da cui "ciascuno trae fuori ciò che si addice alla propria inerzia" (Canetti, 1974, p. 49). Se è vissuta come un privilegio alla portata di tutti, come qualcosa di non replicabile, di non reificabile e ripetibile in serie, *in absentia*. Qualcosa di cui serbare una traccia nel tempo del suo svolgimento perché non si ripeterà. Il nastro del tempo educativo non è riavvolgibile a piacimento: ogni istante presente, al netto delle umanissime distrazioni, va afferrato e fatto proprio nel mentre. La presenza è educazione all'attenzione rivolta al qui e ora, a maggior ragione nell'epoca della riproducibilità tecnica di ogni lezione e di ogni interazione. Corpo, parola, esemplarità, "solo la parola parlata e faccia a faccia può far scaturire la verità e, *a fortiori*, garantire un insegnamento onesto" (Steiner, 2003, p. 36), "e la faccia sullo schermo non è mai quel volto che Platone e Lévinas giudicano indispensabile per ogni incontro fecondo tra maestro e discepolo" (Steiner, 2003, p. 37).

La presenza va dunque intesa, ripresa, aggiornata e inclusa nel lessico pedagogico contemporaneo non come un presupposto tacito che agisce per l'intero arco della storia della pedagogia. Non è infatti immaginabile la "Casa" montessoriana "a distanza", così come il "collettivo" di Makarenko oppure le "scuole nuove" non sono lontanamente ipotizzabili a domicilio o per corrispondenza. È pur probabile che i bambini di via dei Marsi, i ragazzi della colonia Gorki oppure i fanciulli di Abbottsholme, pur presenti fossero in cuor loro talvolta assenti e distanti ma non in quanto *instagrammers*. Il problema pedagogico della presenza reale si pone oggi in forma inedita stante l'accrescimento indefinito della potenza di calcolo degli strumenti info-telematici che rendono possibile la continuità funzionale e operativa di ogni apparato formativo anche tra assenti-distanti, esaltandone la mera performatività; e stante la parallela, incrementale, disponibilità di strumenti per la telecomunicazione ubiquitaria per cui ogni altrove è in potenza sempre qui, a portata di scorrimento digitante. Il campo semantico proprio del pedagogico – istruire, formare, educare – da tempo ormai non necessita più della presenza come condizione necessaria primaria per il proprio dispiegarsi teorico-pratico-operativo. E a sua volta non può contare sulla presenza tacita, ovvia, intera e continua, di chi lo popola.

L'epoca che rende possibile coniugare il campo semantico del pedagogico al "presente-remoto" rende inevitabile porsi il problema delle nuove mancanze, delle nuove penurie e povertà lungo questo asse di senso, che si aggiungono a quelle materiali mai venute meno. Due a titolo d'esempio. Non essere connessi con se stessi proprio là dove si presume di essere connessi con tutti. Non essere in contatto reale con nessuno proprio là dove si ritiene di essere connessi simultaneamente con tutti. La ricerca di una nuova presenza reale nella materialità dei luoghi e dei corpi prende di mira la condizione atopica data dalla smaterializzazione e decorporeizzazione funzionalistica del vivere, critica alla radice l'ambiguità ontologica dei "fantasmi", già mirabilmente descritti da Anders in tempi ancora pre-telematici (Anders, 2003), che spo-

polano la vita dalle sue relazioni *reali* trasferendole nell'orizzonte schermato della *mobile life*. La realtà "digitalmente aumentata" delle relazioni (anche educative) incorporee, in sé straordinaria e senza precedenti, necessita di un bilanciamento e di un'armonizzazione continua e intenzionale che ripristini il baricentro antropologico della presenza reale come luogo originario insostituibile e non surrogabile dell'evento educativo.

Il problema non è, infatti, aggiungiamo, la cosiddetta "didattica a distanza" ma la "distanza della didattica". La prima è la soluzione necessaria per ogni stato di emergenza, cessato il quale dovrebbe progressivamente venir meno come dispositivo comunicativo temporaneo impiegato per fare scuola a tutela della salute pubblica. Se dovesse trascinarsi nell'ordinarietà una volta ripristinati i luoghi educativi come i luoghi del "corpo" docente e discente e delle loro relazioni, da strumento obbligato per necessità, utile ed efficiente, diventerebbe *instrumentum regni*: "l'atto di potere può consistere nell'*allontanamento* degli altri, e l'atto è in tal caso tanto più grande quanto più l'allontanamento è radicale e globale" (Canetti, 1974, p. 29). La seconda espressione – la "distanza della didattica" – allude allo svuotamento di senso educativo della presenza in aula, sempre possibile e incombente come perdita pedagogica, e dimostra ancora una volta come non sia sufficiente "esserci" per serbare il preziosissimo ricordo grato dell'"esserci-stati". Allude anche al didatticismo radicale che finisce con l'oscurare la cosa insegnata, per cui il sistema ordinato e organizzato dei mezzi prende il sopravvento sui contenuti (e sui fini) marginalizzandoli e diventando fine-a- se-stesso. Anche questa eventualità, la distanza della didattica, comprime la presenza e il suo potenziale educativo, producendo un distanziamento inintenzionale – per di più in presenza – tra la circostanza dell'*essere-qui* e quel che *qui* è dato esperire in relazione al "*making-sense*" che sempre dovrebbe caratterizzare l'esperienza educativa in quanto conversazione tra generazioni.

Nota bibliografica

- Anders G. (2003). *L'uomo è antiquato*. Torino: Bollati Boringhieri (Edizione originale pubblicata 1956).
Canetti E. (1974). *Potere e sopravvivenza*. Milano: Adelphi.
Steiner G. (2003). *La lezione dei maestri*. Milano: Garzanti.