



FOCUS – I “SUONI”, LE CORPOREITÀ E L’ASCOLTO

“Miseria simbolica” e “ascolto sensibile”.

Musica e pratica dell’intelligenza attraverso Bernard Stiegler

Elena Madrussan

Full Professor | University of Turin | Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures | elena.madrussan@unito.it

“Symbolic Misery” and “sensitive listening”.

Music and the practice of intelligence through Bernard Stiegler

Abstract

In the “hyper-industrial age” - as Bernard Stiegler calls our time - the loss of the aesthetic dimension corresponds to the triumph of “symbolic misery”, i.e. that form of sensory consumption that deprives subjectivity, noesis and individual action from experience. The sphere of music consumption is an example of this: the pervasiveness of listening and the accessibility of the product are accompanied by the subtraction of participation and individuation. In this key, the consumer no longer has a role within the ‘catastrophe of the sensible’ that concerns him/her.

An author still not much explored in Italy, Bernard Stiegler has entrusted education with a crucial role in his philosophical perspective. The aim is to restore a sensing (sensitive listening and feeling) that allows humankind to exist and not to survive.

Keywords

Symbolic misery, battle of intelligence, aesthetic education, intergenerationality, sound-music

Nell’“epoca iperindustriale” – così Bernard Stiegler chiama il nostro tempo – la perdita della dimensione estetica corrisponde al trionfo della “miseria simbolica”, ossia a quella forma di consumo percettivo che sottrae soggettività, noesi e azione individuale all’esperienza. L’ambito del consumo musicale ne è un esempio: alla pervasività dell’ascolto e all’accessibilità del prodotto si accompagnano la sottrazione della partecipazione e dell’individuazione. In questa chiave, il consumatore non ha più ruoli all’interno della “catastrofe del sensibile” che lo riguarda.

Autore ancora poco esplorato in Italia, Bernard Stiegler ha affidato all’educazione un ruolo cruciale nella sua prospettiva filosofica. Il fine è quello di ripristinare un sentire (ascoltare e avvertire sensibile) che consenta al genere umano di esistere e non di sopravvivere.

Parole Chiave

Miseria simbolica, battaglia dell’intelligenza, educazione estetica, intergenerazionalità, suono-musica

1. La “miseria simbolica” come punto di partenza

L'idea che la dimensione estetica dell'umano non possa più – e definitivamente – essere considerata come accessoria e marginale nella riflessione pedagogica sembra essersi imposta, silenziosamente ma inesorabilmente, soprattutto nell'ultimo decennio. Almeno se per ‘estetico’ s'intenda ciò che, in senso ampio, è possibile annoverare nel segno del ‘sentire’, più che nell'esercizio del giudizio. Si tratta, come sosteneva Bertin già cinquant'anni fa, “dell'affermazione dell'estetico come motivo dell'individualità (del singolo, della cultura, del gruppo)” (Bertin, 1974, p. 23). Un motivo per il quale il processo poetico che connota l'esperienza estetica del mondo determina una autentica “partecipazione alla costruzione della cultura” (Dallari, 2005, p. 96), che ora stiamo cominciando a riconoscere in maniera compiuta.

Per certi versi, non è un caso che sia proprio il tempo in cui viviamo a determinare una marcata attenzione al sensibile in quanto caratterizzazione dell'umano, da contrapporsi, culturalmente e simbolicamente, al dominio di ciò che dall'umano si discosta o, addirittura, si oppone. Dall'infosfera al post-umanesimo, dal transumanesimo alle cyber-ontologie, le tendenze più avanguardiste nella prefigurazione di ciò che sarà la vita sembrano oscurare definitivamente una rappresentazione familiare del reale, lasciando ampio margine di immaginazione all'inaudito e al perturbante (Cambi, Pinto Minerva, 2023). Di qui, anche, la duplice risposta: o l'orrore o il fascino; o l'indifferenza o l'audacia interpretativa. Soprattutto, un duplice destino possibile per l'educazione: o l'assunzione del problema o la definitiva eclisse dell'educativo per come lo conosciamo.

In questo quadro, tuttavia, il sensibile, il poetico e finanche il contemplativo, nel loro stesso tornare al senso originario, si collocano a un bivio. Possono farsi parentesi trasognate, espedienti di fuga da una realtà troppo temibile o troppo indecifrabile, rifugio protetto del privilegiato, regno sublime dell'esteta. Così, tuttavia, il sensibile si spoglierebbe della sua fondamentale componente sociale e socio-politica, abdicando a funzioni che possono, invece, risultare ancora decisive. All'opposto, il sensibile, il poetico e il contemplativo possono farsi spazi-chiave di rispecchiamento sociale e di ricerca del soggettivo, occasioni di riflessione interiore e di partecipazione pubblica, di articolazione del pensiero al di là della mera razionalità strumentale per comprendere nel pensare stesso le infinite pieghe dell'avvertire sensibile¹.

Sono proprio queste funzioni, anche in chiave pedagogico-formativa, che Bernard Stiegler ha rintracciato nell'estetico, correlandolo sempre all'agire e al sentire politico. Nell’“epoca iperindustriale” – così l'Autore chiama il nostro tempo (Stiegler, 2004/2021) – a essere registrata come scacco radicale è appunto la perdita della dimensione estetica. Il fenomeno, identificato come “miseria simbolica”, corrisponde a quella forma di consumo percettivo che sottrae soggettività, noesi e azione individuale all'esperienza. Tuttavia, la fonte di tale dramma dell'umano – il “bersaglio critico” dell'autore, precisa Paolo Vignola – non sono le tecnologie digitali “dal punto di vista della loro valenza turbo-capitalistica” (Vignola, 2014, p. 13, *passim*) –, bensì “l'ignoranza e la stupidità generalizzate”, considerate “come prodotti della logica finanziaria a breve termine e di quella economica del consumo” (*ibidem*). In altre parole, miseria simbolica e regressione dell'esercizio dell'intelligenza si legano in una stretta disgregante di cui fanno le spese tanto i processi di soggettivazione quanto i processi di partecipazione sociale. Si tratta, infatti, di considerare le “psicotecnologie” alla luce dello psicopotere che esercitano, proiettandole sui “sistemi di cura” a lungo termine – come l'educazione – che ancora possono opporre resistenza alla deriva generalizzata dell'impoverimento dell'intelligenza umana².

Proprio rispetto alla responsabilità socio-politica dell'educazione, uno dei molti aspetti interessanti del pensiero di Stiegler è la centralità della *capacità di pensare* per le *generazioni future*. Il tema – cruciale nel

1 A questo proposito, oltre al lavoro di Stiegler, cui è dedicato l'interesse di queste pagine, si rinvia almeno alla posizione di Jacques Rancière, in particolare nei suoi *Politica della letteratura* (2010), *Ai bordi del politico* (2011), *La partizione del sensibile* (2016), *L'inconscio estetico* (2016). Per un'interessante analisi pedagogica sull'estetica di Rancière si rinvia a Tyson Lewis, *The aesthetics of education: theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire* (2014). Sul piano nazionale e in tempi recentissimi si rinvia almeno alla curatela di F. Antonacci e V. Berni, *Le arti dell'educare* (2024).

2 Per un approfondimento su un tema tanto centrale in pedagogia come quello della cura, si rinvia almeno a Fadda (2004), Conte (2006), Cambi (2010), Mortari (2019). Rispetto alle diverse prospettive presenti nel dibattito italiano, seppure a partire dal comune imprescindibile ricorso a Heidegger, l'approccio stiegleriano si focalizza sulla dicotomia epistemologica tra psicopotere e sentire/saper-sentire, che offre alla stessa idea di cura educativa una accentuata curvatura politico-sociale.

volume *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, pubblicato in Francia nel 2008 (Stiegler, 2008/2014) –, è disseminato, in verità, lungo tutta l'opera dell'autore. Nella complessa gestazione della sua analisi critica, la capacità di pensare risulta strettamente congiunta alla capacità di sentire, secondo una lettura della fenomenologia husserliana che ne estende la riflessione al campo della digitalizzazione e della tecnocrazia. Sapendo che “la posta in gioco non è di perorare la causa di un ‘diritto alla filosofia’” ma è “un nuovo pensiero di ciò che si chiama pensare” (Stiegler, 2016, p. 130, *passim*), l'azione riflessiva è, insieme, speculativa e politica, ma transita comunque dall'estetico.

Come per Heidegger, anche per il filosofo francese “pensare autenticamente è sempre pensare il presente nel presente”, ma nella forma di ciò che ne spezza gli assunti convenzionali per mostrarne i non-detti rivelativi, grazie ai quali interpretare il presente alla luce del suo rovescio. Nel caso del nostro millennio, questo significa fare i conti con un’“assenza d'epoca”, una “dis-società”, consistente nell'automazione gestita dagli algoritmi e dall'anticipazione del comportamento umano, questioni che atrofizzano i legami sociali e le abilità esistenziali (il “saper vivere”)³.

È questo il tipo di riduzione dell'intelligenza umana che preoccupa Stiegler, da cui l'urgenza di un “prendersi cura” che trovi nell'esercizio del pensiero il suo nucleo focale, se non altro perché “il pensiero è sempre una forma di *Sorge*” e – aspetto pedagogicamente rilevante – “consiste sempre nel tracciare dei percorsi di transindividuazione inter- e trans-generazionali” (*ivi*, p. 121, *passim*). Così, nello choc provocato dall'inesorabilità della situazione attuale, l'autore incastona l'istanza di un'educazione come cura, certo né risolutiva né pacificante, eppure capace di tener vive possibilità e azioni di risignificazione.

Anzi, è proprio in questo pensare senza ancoraggi che le relazioni tra generazioni e tra coetanei, contemporanei della medesima assenza d'epoca, possono costituire un varco di riappropriazione, in forme inedite, dei modi dell'esser-ci. Ed è ancora in questo varco che l'educazione può ritrovare linfa nel circuito di “interiorizzazione di ciò che era stato precedentemente esteriorizzato” (*ibidem*), ossia di apprendimento di stili e modi del pensiero spezzati dalla storia, uniti all'invenzione di modi di pensare secondo l'andamento “esteriorizzazione, riproduzione, discernimento” (*ivi*, p. 123).

Nello scacco del nostro tempo, le perdite di individuazione, intelligenza e partecipazione equivalgono, allora, a una sfida educativa cruciale, per la quale ciò che è stato va recuperato per consentire di comprendere e superare il presente. Quando Stiegler si riferisce al transito imprescindibile dalla dimensione estetica pensa soprattutto alla “misericordia simbolica” che permea le nostre vite e le vite future nel segno della disconnessione dalla presenza sociale incarnata, partecipata, consapevole, responsabile. Così, infatti, la descrive:

Per miseria del simbolico intendo, dunque, la *perdita di individuazione* derivante a sua volta dalla *perdita di partecipazione* alla produzione dei simboli, designanti, questi, tanto i frutti della vita intellettuale (concetti, idee, teoremi, saperi) che quelli della vita sensibile (arti, saper-fare, consumi). E ritengo che lo stato presente di perdita di individuazione generalizzato non possa che condurre a un *crollo del simbolico*, vale a dire a un affondamento *del desiderio*, ovvero alla distruzione del sociale propriamente detto (Stiegler, 2004/2021, p. 38).

Caratterizzato da uno sguardo disincantato e da una teoresi febbrile, il pensiero di Stiegler non solo tenta una via per far chiarezza sui rapporti di potere e dominio che innervano le relazioni tra umano e tecnologico, ma individua – soprattutto – una radice resistente alla previsione calcolante nell'intrinseca debolezza del sapere. Così, “il potere è sempre, in fondo, un potere di calcolare, mentre il sapere è essenzialmente un sapere dell'incompiutezza del sapere: è sempre il sapere di un non-sapere” (Stiegler, 2005/2022, p. 79). In altri termini, il calcolo che mira a ridurre o ad annullare l'incompiutezza resta comunque soggiogato dalla costante riemersione di un'eccedenza, imprevedibile e imprevista, che rimescola le carte del controllo sociale. È su questo terreno che l'educazione come cura e come “farmaco” può agire.

3 Precisamente, per il filosofo francese, “la presenza intesa in questo modo coincide sempre con la messa in questione che sconvolge il presente, ossia coincide con il suo assentarsi” e “oggi questo sconvolgimento raggiunge quel limite, *peras*, che è l'assenza d'epoca: l'*epoché* negativa dell'assenza d'epoca” (*ivi*, p. 120, *passim*).

2. Sonorità e supplemento di senso: una “battaglia per l'intelligenza”

“Un esempio particolarmente interessante” cui Stiegler si riferisce in merito all'eccedenza come difetto della razionalità calcolante riguarda la musica. A proposito dell’“affinità” tra “la coscienza musicale e il mondo musicale” (*ivi*, pp. 82-83, *passim*), l'autore si richiama al nesso che li lega emerso nell'estetica kantiana e ne sintetizza l'attualità di senso con queste parole:

La coscienza musicale *dovrebbe* essere strutturata come lo è matematicamente il mondo musicale, ma unicamente per difetto, ed è di questo difetto che si ha bisogno: essendo ciò che fa *risuonare* la musica. La struttura matematica è in effetti musicale solo *nella coscienza*, la quale è essa stessa costituita dalle sue attese, e per l'inatteso che vi giace, inatteso che è l'incalcolabile stesso, come singolarità che eccede ogni *mathèmata* e a cui la musica, matematicamente costruita, tuttavia fa eco (*ibidem*).

In altre parole, esiste un *sentire* la musica che travalica i confini meramente sonori – matematicamente e ‘correttamente’ arrangiati –, il quale ‘sentire’ fa consistere l'ascolto musicale in una *risonanza* soggettiva. Tale risonanza è, dunque, simultaneamente ancorata alla struttura formale delle note ed eccedente rispetto ad essa. Lo hanno argomentato, prima di Stiegler, filosofi come Jankélévitch, antropologi come De Certeau, musicologi come Middleton, sebbene con sfumature diverse. Anche per loro tale risonanza/eccedenza corrisponde a una zona opaca, che resta tale, di connessione sensoriale tra soggetto e musica. Per Jankélévitch essa è data dall’“ineffabile” (Jankélévitch, 1961/1985), per Certeau dall’“insiputo” (De Certeau, 1990/2012), per Middleton dal “pleasure-field” (Middleton, 1990/2007). In quella zona l'ascoltatore domina un margine, più o meno residuale, di sensibilità estetica e di significazione dell'esperienza stessa (XXX, 2021).

Proprio su questo secondo aspetto già Maurice Merleau-Ponty aveva offerto significativi spunti per l'analisi pedagogica, oltre che per l'estetica fenomenologica. Non è un caso che in *Fenomenologia della percezione* i rimandi a esempi musicali siano disseminati lungo l'intera riflessione e siano ricondotti a una concezione della ‘realtà’ dinamica e mai pienamente codificabile fin dal suo accadere qui e ora. Ancorando l'esperienza alla corporeità, il filosofo francese tiene sempre in considerazione il “supplemento di senso” (Merleau-Ponty, 1945/1972, p. 215) generato nel corpo-proprio come “nodo di significati viventi” (*ivi*, p. 216). Per cui il senso di un brano musicale, come quello di un romanzo, una poesia, un quadro, “è accessibile solo per contatto diretto” (*ibidem*). Lo scarto generato dal “supplemento di senso” merleau-pontiano o dell’“eccedenza” stiegleriana consiste in quella “potenza dell'espressione” che “dischiude un nuovo campo o una nuova dimensione alla nostra esistenza” (*ivi*, p. 253, *passim*).

L'analogia dei due filosofi francesi nel rintracciare nell'organizzazione matematica del suono una condizione necessaria ma non sufficiente per il suo “ascolto sensibile” (XXX, 2024) si esplica in maniera definitiva con quanto afferma Merleau-Ponty sostenendo che

il significato musicale della sonata è inseparabile dai suoni che la compongono: nessuna analisi ci permette di indovinarla prima di averla ascoltata; una volta terminata l'esecuzione, nella nostra analisi intellettuale della musica potremo solo riportarci al momento dell'esperienza; durante l'esecuzione, i suoni non sono unicamente i ‘segni’ della sonata, ma essa è là attraverso di essi, discende da essi. [...] Il significato divora i segni, e [...] l'espressione estetica conferisce l'esistenza in sé a ciò che esprime, lo installa nella natura come una cosa percepita accessibile a tutti, o viceversa strappa i segni stessi [...] dalla loro esistenza empirica e li rapisce in un altro mondo (*ivi*, pp. 253-254, *passim*).

Da questo punto di vista, l'espressività veicolata dalla musica connette il soggetto al mondo e viceversa, generando un ‘sapere’ che non è subito riconducibile alla logica della discorsività razionale, ma a quella di un mondo ‘altro’ che può essere rapportato a “ciò che chiamiamo il senso degli eventi” (*ivi*, p. 573), ossia al “progetto concreto di un avvenire che, prima di ogni decisione personale, viene elaborato nella coesistenza sociale e nel Si” (*ibidem*).

Così, se è vero che “con il mio corpo io mi impegno fra le cose, esse coesistono con me in quanto soggetto incarnato, e questa vita nelle cose non ha nulla in comune con la costruzione degli oggetti scientifici” (*ivi*, p. 257), allora è anche vero che la presa di coscienza di questa coesistenza diventa lo snodo concettuale

di una lettura pedagogica (e politica) dell'ascolto. È dalla percezione immanente alla corporeità soggettiva, infatti, che si genera il legame di senso tra soggetto e musica. Ma è insieme e oltre a questa che il senso si amplifica e si articola, trovando nella circostanza del 'noi' il proprio campo d'azione semantico.

Lo stesso campo, dunque, cui guarda Stiegler quando analizza le sottrazioni – di senso e di potere – che caratterizzano la nostra epoca. Siccome l'eccedenza è ciò che viene depotenziato nel tempo della “miseria simbolica”, con essa viene meno il “potere di esteriorizzazione” (Stiegler, 2005/2022, p. 58).

In che modo?

La capacità di produrre senso, cioè di *sentirlo nella misura di ciò che si può far sentire ad altri* (e a se stessi come a un altro), presuppone una *pratica* in cui il sentire, in quanto eccitazione di un senso attraverso un organo, per esempio la vista [ma varrebbe lo stesso per l'udito, *n.d.a.*], conferisce il suo senso al sentito, inscrivendo l'*aisthesis* in una *semiosis*, in un orizzonte simbolico e logico in cui l'anima noetica in potenza può *passare* all'atto, e dove la ricezione e la produzione sono inseparabili (*ivi*, p. 57).

Così inteso, il nesso *inseparabile* di ricezione e produzione congiunge la soggettivazione (per Stiegler interprete di Simondon: individuazione) alla socializzazione (per Stiegler: esteriorizzazione): ciò che il soggetto sente-e-fa-sentire corrisponde a un unico saper-fare, a un'unica attribuzione di senso estetico-politico nell'ordine del saper vivere.

Ora, la perdita della capacità tecnica (per i soggetti, il “saper-vivere”: *ivi*, p. 51), figlia della trasformazione del soggetto ‘sensibile’ in consumatore, lo fa sprofondare “nell'anestesia, nell'indifferenza, nell'apatia” (*ivi*, p. 48). Nel passaggio dal soggetto al consumatore, il “deficit di sapere, passato alle macchine” (*ivi*, p. 51) costituisce una duplice privazione: in primo luogo, quella dell’“anima noetica”, ossia – husserliana-mente – della capacità della coscienza soggettiva di cogliere l'esperienza vissuta attraverso una pluralità di fattori (percepire, sentire, intuire, ricordare, riflettere, ecc.), tutti riconducibili alla peculiarità del soggettivo; in secondo luogo, quella dell'esteriorizzazione, ossia della capacità di condivisione dei propri atti immaginativi o di donazione di senso, riconducibili alla socializzazione attraverso tecniche comunicative. Il mondo della vita del soggetto, in questo caso, non riesce ad essere assunto dalla coscienza individuale, risultando interrotte le sue capacità di rielaborazione e personalizzazione. Al consumatore, infatti, non viene chiesto né il lavoro di interiorizzazione dell'esperienza né la sua esteriorizzazione-socializzazione, entrambe assorbite dalla macchina comunicativa. E la sottrazione di questi saper-fare, in quanto saper-vivere, comporta quel “deficit di sensibilità” che costituisce la “miseria simbolica”. Varrà la pena evidenziare che il pensare-produrre, interiorizzare-esteriorizzare, significare-comunicare non sono, per il filosofo francese, poli distinti, ma binomi della stessa azione intellettuale. Il che pone l'educare in una condizione di simultanea corrispondenza tra pensare e agire, ma anche tra ragionare e sentire, in quanto co-varianti dell'intelligenza.

Più ancora, aggiunge Stiegler, l'ampia diffusione, soprattutto nelle generazioni più giovani, di fenomeni come la sindrome di saturazione cognitiva, la “decadenza esistenziale degli ambienti familiari” (*ivi*, p. 54) – dove i più piccoli faticano a rintracciare i circuiti simbolici dell'autorità – e la perdita, da parte della scuola, delle funzioni di cura rispetto alla coltivazione delle abilità nel passaggio dalla potenza all'atto (ideazione, creazione, interpretazione, comunicazione e simili), allontanano le possibilità di riequilibrare i poteri connessi al saper-vivere.

Sarebbero davvero molti e fecondi gli approfondimenti connessi alle osservazioni di Stiegler, ma occorre limitarsi, nell'economia di queste pagine dedicate soprattutto all'esperienza estetico-sensibile, a segnalare come l'autore congiunga etica, estetica e politica al recupero delle facoltà intellettive. Il punto, infatti, è “la generazione di adulti maggiori” (*ivi*, p. 133), dove la “maggiorità va intesa in senso kantiano, “*come coraggio e volontà di sapere individuali*” (*ivi*, p. 71) e dove la minorità, per contrasto, corrisponde “all'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro” (*ibidem*).

Giungere a questo punto significa, allora, ritenere che il *telos* dell'educare e dell'educarsi consista nell'esercizio dell'intelligenza orientato alla dimensione pubblica collettiva. Tale direzione non cambia affatto in funzione dell'epoca iperindustriale, anzi si rafforza. Si tratta, per tutti i soggetti in formazione, di “diventare più intelligenti di quel che si è già”, di “elevare il livello generale dell'intelligenza” e “dell'intelligenza collettiva” (*ivi*, p. 87, *passim*). Si tratta, per la scuola, di cortocircuitare il meccanismo di impoverimento (di “proletarizzazione”, dice Stiegler, in quanto privazione del sapere e delle tecniche), ricostruendo e ri-

formando l'attenzione (*ivi*, p. 92). Una ragione in più per considerare la scuola nella sua funzione educativo-generativa di spazio che produce senso, anziché limitarsi a invocarlo o a trasmetterne uno.

Questa inversione radicale dall'inedia del senso alla capacità dell'intelligenza, all'esercizio della volontà, alla produzione di un ascolto sensibile, può avvenire solo grazie a un'altra inversione radicale: quella dal consumatore al cultore. Sentire, produrre senso e farlo sentire ad altri consiste nel possesso (o nel reimpossessamento) di un potere noetico che è anche potere politico (esteriorizzazione). Per sentire, produrre senso e farlo sentire occorre educare e prendersi cura dei processi attentivi, cui solo la scuola può davvero provvedere.

3. L'inversione: dal consumatore al cultore

Seguendo l'itinerario argomentativo di Stiegler, la musica può essere *pharmakon*, con il suo duplice potere di controllo e di cura, perché capace di trasformare l'assoggettamento del sensibile (la miseria simbolica) nella soggettivazione come esercizio dell'attenzione (del cultore) (Corda, 2022, p. 11). La nuova formazione dell'attenzione, come s'è detto, è opera e *telos* della scuola, così come “la nuova organizzazione della maggioranza” (Stiegler, 2008/2014, p. 298).

Andando per gradi, il (giovane) consumatore, ovvero colui che è privato della partecipazione, è anche colui il quale “consuma se stesso credendo sia possibile consumare le opere” (Stiegler, 2005/2022, p. 34). Il cultore, invece, è colui “che ama perché, a modo suo, con le sue pratiche non riducibili agli usi, *apre* e perciò è aperto: i suoi occhi, le sue orecchie, i suoi sensi sono spalancati sul senso” (*ibidem*).

Nell'analisi di Stiegler, il consumo musicale diventa reale solo quando, nel Novecento, diventa possibile ascoltare la musica “senza ‘saperne fare’” (*ivi*, p. 35), ossia quando si verificano due condizioni fondamentali: la diffusione di massa dei dispositivi di ascolto; la diffusione di massa della *popular music*, prodotta proprio in funzione di una commercializzazione estesa (Middleton, 1990/2007). Tuttavia, con ciò, Stiegler non pensa soltanto alla sottrazione del sapere tecnico del suonare o del comporre, ma pensa soprattutto alla sottrazione del saper-immaginare e del saper-sentire quali forme del saper-vivere. Per lui, la “proletarizzazione generalizzata” è legata alla “perdita di sensibilità” (Stiegler, 2005/2022, p. 51, *passim*), ossia alla “*regressione dall'atto alla potenza*” (*ivi*, p. 50).

La riconquista di uno spazio (nuovo) di sensibilità e di partecipazione – come “passaggio dalla potenza all'atto” (*ibidem*) – o, che è lo stesso, il passaggio dal consumatore al cultore, può avvenire soltanto in virtù di un'azione formativa tesa a “apprendere a sentire” (*ivi*, p. 62). L'azione propriamente detta, ossia quella che produce il cambiamento, può forse essere colta come *manoeuvre*: l'inversione della direzione che, in questo caso, consisterebbe in un'azione sottrattiva, come il lasciare spazio (e tempo) a ciò che usualmente non ne ha. Tale azione somiglierebbe, inoltre, a un gesto decostruttivo, teso a far emergere ciò che non si vede o ciò che non trova posto in quanto improduttivo, marginale, inatteso (XXX, pp. 199-275).

Recuperare una perdita, reimparare a sentire, attendere l'inaudito, ostentare la ricerca di un suono che ‘cada fuori’ dai suoni rassicuranti del già-sentito: è di tale consapevolezza che c'è urgenza nel momento in cui “l'educazione scolastica, come interiorizzazione [...], è interamente costituita dalle psicotecnologie di captazione e di formazione dell'attenzione che devono essere trasformate” (Stiegler, 2008/2014, p. 131) in direzione generativa. Nessun altro, se non l'educatore, potrebbe farsi carico di questo lavoro per la conquista della maggioranza intellettuale ed etica dell'educando. Almeno finché l'educatore stesso resti consapevole del suo compito teleologico.

In questa chiave, ampia abbastanza da ricorrere all'originario *telos* delle pratiche d'istruzione, “il sistema educativo è perciò il luogo di formazione e di interiorizzazione” del

nous che, come base della vita comune fondata dal processo d'individuazione di riferimento, costituisce esso stesso quel sistema di cura che chiamiamo la democrazia industriale – originariamente fondata da e su una ‘battaglia dell'intelligenza’ (*ivi*, p. 130, *passim*).

In merito al *come*, si tratta di individuare gli strumenti che realizzino, concretizzino e, dove possibile, materializzino quella relazione di cui l'intelligenza è stata privata. Il ripristino delle funzioni generative di

sensu del rapporto interiorizzazione-esteriorizzazione non deve necessariamente cercare il totalmente nuovo, ma può vagliare la risemantizzazione del già-dato nei termini di una *différance* radicale.

Ciò che propone Stiegler, insomma, non sono strumenti o conoscenze tecniche in grado di superare il ‘sapere’ delle psicotecniche. Propone, invece, una riconsiderazione di quegli stessi ‘testi’ il cui senso è già codificato dalle e nelle psicotecniche, ma secondo una prospettiva spiazzante.

Nel caso specifico, si tratta di riappropriarsi dell’ascolto del suono-musica secondo un’inversione di direzione rispetto a quella usuale: perché il veleno possa farsi farmaco occorre, innanzitutto, immunizzarsi dal suo effetto tossico, ma non si può immaginare di evitarne l’assunzione. Sicché, nella prospettiva stiegleriana, non essendo né credibile né realizzabile un ritorno al pre-catastrofe, è precisamente nel catastrofico-catartico che va trovata la cura *anche* dell’insegnamento.

Dagli studi di Katherine Hayles, che il filosofo francese assume come esemplari, sulla contrapposizione tra *hyper attention* e *deep attention* (2007), emerge che le giovani generazioni sono progressivamente e inesorabilmente private della capacità di attenzione profonda, captata da un solo oggetto per un tempo lungo, ma hanno contestualmente sviluppato (e svilupperanno ulteriormente) una straordinaria capacità di attenzione diffusa, oscillando velocemente ed efficacemente tra stimolazioni e flussi informativi diversi. Qui è dunque evidente il tentativo di assumere il veleno come potenziale antidoto ai suoi effetti collaterali. Solo che alla proposta di Hayles di concatenare *hyper* e *deep attention* per un recupero delle funzioni pensanti dei processi di soggettivazione, Stiegler oppone un’allerta pedagogico decisivo. Secondo il filosofo francese, infatti, lo ‘scivolamento’ da ciò che i giovani ritengono mentalmente adeguato alle loro capacità e abitudini a ciò che non lo è (più) può sortire come effetto paradossale la radicalizzazione della chiusura all’interno dei processi di simbolizzazione e di significazione già previsti dalle psicotecniche di condizionamento del pensiero.

Occorre, al contrario, che quel processo di trasduzione avvenga nel segno della riflessività critica, che divenga essa stessa paradigma della *deep attention*. Per questo, l’attenzione profonda non può essere certificata dalla durata temporale attentiva sullo stesso oggetto, ma dalla concatenazione di relazioni significanti che essa genera. Basti considerare il caso di una duratura “vigilanza senza coscienza” sul medesimo oggetto attenzione (Stiegler, 2008/2014, p. 148) per riscontrarne la capacità di sorvolare la profondità della sosta riflessiva. Viceversa, la profondità dell’attenzione sarebbe piuttosto data dalle “*numerose connessioni* di cui consistono il circuito e la sua lunghezza, che formano una rete e costituiscono tale profondità da intendersi come una sorta di tessitura, come una stoffa, un tessuto resistente, persino consistente” (*ivi*, pp. 150-151).

Ora, tale rete, per generare un tessuto che possa resistere e consistere, ha una necessità fondamentale, ossia quella di perdersi, di interrompersi, di disperdersi in un vuoto d’attenzione, nella mancanza spiazzante di qualsiasi appiglio fluttuante. Come l’antidoto, per esser efficace, ha bisogno del veleno, così la cura dal veleno dell’infoconnessione tossica necessita della ‘caduta’ in un’occasione attentiva inattesa, che spezza la conduzione iper-attenta. È accaduto a Glenn Gould, suonando la fuga di Mozart, quando improvvisamente un aspiratore interrompe la concentrazione attentiva dell’esecuzione per abbinarsi al suono da essa prodotto e generarne uno nuovo, in un’iperbole immaginativa inattesa che associa i due suoni anziché disgiungerli (*ivi*, p. 152).

Lo stesso può accadere quando una canzone già-sentita (magari più e più volte) emerge dall’inconsistenza di senso dalla quale proviene per generare un’attenzione inedita, nell’incontro speciale tra vuoto d’impegno e “supplemento di senso”. Analogamente a qualsiasi altro ‘testo’, la canzone implica una biforcazione: o l’ascolto è disinteressato e irrilevante per la propria maggioranza oppure esso diventa sensibile, richiamando una forma attentiva *différente* e richiedendo una più spiccata presenza dell’io. Sono il suono, la voce, il complesso dell’ascolto, in questo caso, che insistono sullo stesso piano espressivo, ricoprono anche un ruolo epistemico e politico. Così, la fuoriuscita dal campo di ascolto usuale (o convenzionale) segna il passaggio da una funzionalità prevedibile e prevista all’inatteso ‘cambio di rotta’ che genera pensiero.

Nei lunghi capitoli di capillare critica al pensiero di Foucault, Stiegler recupera la funzione della “grammatizzazione”, operata dalla scuola, come fondamentale esercizio di apprendimento di saperi e norme – come quelli della lingua, del lessico, della grammatica, della scrittura – che consentono a tutti di dotarsi di un’abilità ‘farmacologica’: scrivere in maniera ordinata e compiuta i pensieri (Stiegler, 2008/2014, pp. 197 e sgg.). La scrittura, anche in quanto tecnologia del sé, è pur sempre il mezzo attraverso il quale è possibile generare e comunicare saperi o ermeneutiche del sapere. In assenza di questo saper-fare che equivale

a un saper-vivere, nessuna inversione di senso sarebbe realizzabile. Sicché anche il dispositivo scritturale può essere posto al servizio dell'esercizio di una *deep attention*, sebbene solo a condizione che la grammatica che la riguarda venga adeguatamente interiorizzata.

La duplicità del ruolo della scuola assume, dunque, in Stiegler come in tanta parte della cultura pedagogica, l'antinomicità costitutiva per la quale essa, contestualmente, è chiamata a conformare e a liberare (Massa, Ed., 1988; Erbetta, 1994; Mariani, 2003, 2008; Borrelli, Ed. 2004, Cambi, 2006; Colicchi, Ed., 2006).

Rispetto all'ascolto musicale, così come rispetto alla scrittura di sé, l'alfabetizzazione scolastica dovrebbe sempre essere accompagnata dall'apertura alla controversione del già-saputo, nel rispetto dell'autonomia di pensiero – la conquista della maggioranza, l'esercizio dell'intelligenza – di ciascuno. Emancipazione e autonomia dei discenti, in questo senso, attingono il loro senso innanzitutto dalla capacità di pensare. Che significa anche saper pensare, ossia saper comporre il proprio pensiero in maniera comprensibile e 'commerciabile' nel campo del 'noi'.

La scuola, com'è ovvio, non può 'fabbricare' l'inversione di senso, ma può accoglierne i contenuti valorizzandoli, evitando – per esempio – di marginalizzare il pensiero divergente; non può generare l'inatteso e non può sospendere il flusso attentivo usuale, ma può generare spazi e tempi di esercizio dell'attenzione profonda, fatta di ascolti lunghi e di tempi di rielaborazione scritta. Può – e deve – farsi *il* luogo di queste possibilità, affermandone la validità critico-riflessiva ed esistenziale. Mostrarne l'esistenza, moltiplicarne il senso, sviluppare in chi apprende una sensibilità attentiva all'interruzione, all'eccezionalità e all'eccedenza consentono ai giovani non solo di ridurre il senso di alienazione che li rapisce quando avvertono la loro divergenza come un limite, ma anche di cogliere gli aspetti dell'umano più profondi come cifre esistenziali di possibilità e di partecipazione reali.

Nota bibliografica

- Antonacci F., Berni V. (2024). *Le arti dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertin G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borrelli M. (Ed.). (2004). *Pedagogia critica*. Cosenza: Pellegrini.
- Cambi F. (2006). *Metateoria pedagogica*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica*. Milano: Mimesis.
- Colicchi E. (Ed.). (2006). *Per una pedagogia critica*. Roma: Carocci.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corda R. (2022). Introduzione. In B. Stiegler, *La miseria simbolica. 2. La catastrofe del sensibile* (9-19). Milano: Meltemi.
- Dallari M. (2005). *La dimensione estetica della paideia*. Trento: Erickson.
- De Certeau M. (1990/2012). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Erbetta A. (1994). *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Torino: il Segnalibro.
- Fadda R. (2004). *La cura, la forma, il rischio*. Milano: Unicopli.
- Hayles N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes (187-199). *Profession*.
- Jankélévitch V. (1961/1985). *La musica e l'ineffabile*. Napoli: Tempi Moderni.
- Lewis T. (2014). *The aesthetics of education*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Mariani A. (2003). *La pedagogia sotto analisi*. Milano: Unicopli.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Massa R. (Ed.). (1988). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Merleau-Ponty M. (1945/1972). *Fenomenologia della percezione*. Milano: il Saggiatore.
- Middleton R. (1990/2007). *Studiare la popular music*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rancière J. (2006/2010). *Politica della letteratura*. Palermo: Sellerio.
- Rancière J. (1998/2011). *Ai bordi del politico*. Napoli: Cronopio.
- Rancière J. (2000/2016). *La partizione del sensibile*. Roma: DeriveApprodi.
- Rancière J. (2011/2016). *L'inconscio estetico*. Milano: Mimesis.
- Stiegler B. (2008/2014). *Prendersi cura*. Napoli-Salerno: Orthotes.

- Stiegler B. (2016). Negatropologia dell'Antropocene. Il pensiero come biforcazione. *Aut aut*, 371, 119-135.
- Stiegler B. (2004/2021). *La miseria simbolica. 1. L'epoca iperindustriale*. Milano: Meltemi.
- Stiegler B. (2005/2022). *La miseria simbolica. 2. La catastrofe del sensibile*. Milano: Meltemi.
- Vignola P. (2014). La cura dell'intelligenza e l'intelligenza della cura. In B. Stiegler, *Prendersi cura* (11-37). Napoli-Salerno: Orthotes.