

# LATINITAS

SERIES NOVA

VIII · MMXXI  
VOLUMEN PRIMUM

PA  
L

PONTIFICIA ACADEMIA LATINITATIS  
IN CIVITATE VATICANA MMXXI

PONTIFICIA ACADEMIA LATINITATIS PROVEHENTE

seriem nouam edendam curat

IVANVS DIONIGI

adiuuantibus PAVLO D'ALESSANDRO et MARIO DE NONNO

DOCTORVM COLLEGIVM

MARIVS DE NONNO - MIRELLA FERRARI

GVILELMVS KLINGSHIRN - MARIANNA PADE - SERGIVS PAGANO

THEODORICVS SACRÉ - MANLIVS SODI - MICHAEL WINTERBOTTOM

CORRECTORVM COLLEGIVM

Franciscus Berardi - Franciscus M. Cardarelli - Paulus d'Alessandro

Nicus De Mico - Valerius Sanzotta

Omnia in opuscula censorum duorum iudicium permittitur

# LATINITAS

SERIES NOVA

ISSN 2310-161X

Iura omnia vindicantur · *All rights reserved*

© Pontificia Academia Latinitatis

Palazzo San Calisto, piazza San Calisto, 16

SCV - 00120 - CIVITAS VATICANA (segreteria@latinitas.va)

[www.pontificiaacademialatinitatis.org](http://www.pontificiaacademialatinitatis.org)

Hoc volumen ordinaverunt atque impresserunt typographeii qui nominantur

Grafica Elettronica Srl, via Bernardo Cavallino, 35/G - 80128 Napoli

## IN HOC VOLVMINE CONTINENTVR

### HISTORICA ET PHILOLOGA

Francesco Berardi, <i>'Impetus' nella retorica latina</i>	9
Filomena Giannotti, « <i>Praevertere ventos</i> »: velocità, volo e leggerezza della <i>Camilla virgiliana</i>	25
Francesco M. Cardarelli, <i>La scrittura di Pietro. Forme e simboli dell'autorità nei documenti papali</i>	57
Paolo d'Alessandro, <i>Niccolò Perotti segretario apostolico</i>	77
Rossella Bianchi, <i>La seduzione dei numeri e degli astri in una elegia di Daniele Fini per Paolo III</i>	87
Robertus Spataro, <i>In memoriam Cleti Pavanetto (1931-2021) strenui linguae Latinae propugnatoris</i>	105

### HVMANIORA

Horatius Antonius Bologna, <i>Furor</i>	111
Lucius Giuliana, <i>Flagrat cosmus: de zodiaci equitibus carmen intemptatum</i>	121
Maurus Pisini, <i>Ad principisam meam epistula</i>	127

### ARS DOCENDI

Mauro Pisini, <i>Attualità del latino nella formazione dei sacerdoti</i>	131
Francesca Florimbii, <i>Da Socrate al 'blended learning' (e ritorno)</i>	137

### APPENDIX

† <i>Bruno Luiselli (28/9/1933 - 2/6/2021)</i>	149
<i>La Pontificia Academia Latinitatis online</i>	151
<i>Argumenta</i>	153



## DA SOCRATE AL BLENDED LEARNING (E RITORNO)

FRANCESCA FLORIMBII

Sia che si pensi alla didattica per corrispondenza avviata dagli anni Quaranta dell'Ottocento, o alla Scuola Radio Elettra del secondo dopoguerra, sia che la memoria vada alle scuole radiofoniche americana e lussemburghese — Salt Lake City e Radio Lussemburgo — dei primi decenni del XX secolo, ovvero alle prime sperimentazioni dell'impiego della TV nella formazione a distanza (nate per supplire alle carenze del sistema scolastico fra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento), sino alle più recenti applicazioni della didattica da remoto, il bilancio è pressoché uguale, come medesimi appaiono i problemi con cui siamo obbligati a fare ciclicamente i conti: l'assenza del dialogo, dell'interazione e dello scambio fra docente e discente; il prevalere di una formazione libresca e per lo più nozionistica e tecnica; e, a fondamento delle lezioni, una logica che potremmo dire unidirezionale, poco incentrata sulla posizione di chi apprende, ma viceversa orientata al docente (l'attore principale della scena) che parla a un pubblico quasi sempre silenzioso<sup>1</sup>.

È appunto questa la situazione con cui ormai da più di un anno ci confrontiamo. La pandemia da COVID-19 ci ha costretti a una profonda revisione delle abitudini di vita, di lavoro e di studio: l'isolamento, totale prima e parziale poi, ha comportato il necessario «adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza»<sup>2</sup>, scolastica e universitaria assieme. E questo anche se non tutte le strutture erano pronte a rispondere in modo adeguato all'improvviso cambiamento: non solo perché non sempre le istituzioni «erano attrezzate in termini di dotazioni tecnologiche e connettività, ma anche perché ... l'ambiente di riferimento e l'intero sistema di *governance* che coopera al successo e al mantenimento del patto educativo non erano pronti a rispondere a un'emergenza di tale portata<sup>3</sup>».

<sup>1</sup> In proposito si veda la proficua ricostruzione di B. BRUSCHI, *Non siamo nati ieri: breve nota sulla preistoria della didattica a distanza*, in B. Bruschi - A. Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Bari 2020, pp. 48-70.

<sup>2</sup> Come recita il titolo dell'utile contributo di M. GALDIERI - M. D. TODINO - A. SCARINCI, *Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza*, *Education Sciences & Society* 1, 2020, pp. 477-503.

<sup>3</sup> G. RONCAGLIA et alii, *L'educazione e la distanza: le risposte della scuola e il ruolo delle biblioteche scolastiche*, *Biblioteche oggi Trends* 6/2, 2020, pp. 110-134 (<http://www.bibliotecheoggi.it/trends/article/view/1201/1273>): 129.

Insomma, se l'emergenza pandemica ci ha costretti a una innovazione forzata, trovando un alleato certo nella didattica a distanza prima (DAD o *e-learning*), e nella didattica mista, subito dopo (didattica integrata digitale: DID, anche detta *blended learning* o *hybrid learning*), siamo ora a domandarci se entrambe le modalità siano da considerarsi un'opportunità o una minaccia. È significativo, a tale proposito, il caso del professor François-Marc Gagnon della Concordia University di Montreal, storico dell'arte scomparso nel 2019. Le registrazioni delle sue lezioni — eccellenti e apparentemente insuperabili — hanno continuato ad andare in onda anche nel '20 e nel '21 con il consenso della famiglia del defunto. Le lezioni sono proseguite sino a quando uno studente, sollecitato dalla loro qualità, ha cercato di contattare il docente, finendo per scoprire che era deceduto. L'episodio è stato riportato dall'agenzia «The Canadian Press» il 28 gennaio<sup>4</sup>, rivelandosi in tutta la sua singolarità, per non dire drammaticità. Lasciando da parte il tema del diritto d'uso delle lezioni videoregistrate, il punto nodale della nostra riflessione è se la didattica da remoto, sincrona o asincrona che sia (mi riferisco in quest'ultimo caso a lezioni visualizzate in un momento successivo al loro effettivo svolgimento), per sua natura limitata nel dialogo (se non ne è addirittura priva, come nel caso appena citato), possa in effetti essere equivalente, o sostituirsi a quella in presenza.

Il trasferimento delle aule sul *web*, al fine di consentire la prosecuzione dell'attività didattica da parte del corpo docente e degli studenti, ha dettato indubbiamente regole e modalità di insegnamento nuove (o quantomeno poco sperimentate), che stanno però modificando, giocoforza, le prospettive della didattica, le strategie degli studenti nel loro relazionarsi con il docente, con l'aula virtuale, con i colleghi di corso. Ed è senz'altro difficile trarre già da ora delle conclusioni.

Partiamo allora con qualche definizione e con alcuni dati, in grado di orientare la nostra riflessione. Con *e-learning* intendiamo generalmente una «metodologia formativa che si avvale delle tecnologie informatiche ed in particolare della rete Internet, della multimedialità e degli strumenti d'interazione»; che «consente di rompere i vincoli di spazio, di tempo e di relazione dei partecipanti»; che «prevede un percorso guidato pur garantendo la flessibilità dell'uso del tempo; e ha scadenze intermedie e verifiche finali»; che «è supportata da attività di controllo del processo e monitoraggio dell'apprendimento»<sup>5</sup>. Parliamo invece di *blended learning* quando vogliamo riferirci a una «metodologia didattica basata in parte sulla didattica in presenza e in parte sulla didattica a distanza (ISFOR, 2000)». La forma *blended* consente di «ge-

<sup>4</sup> *Concordia University Says Lectures from Dead Professor are 'Teaching Tool'*, a firma Jacob Sebrin.

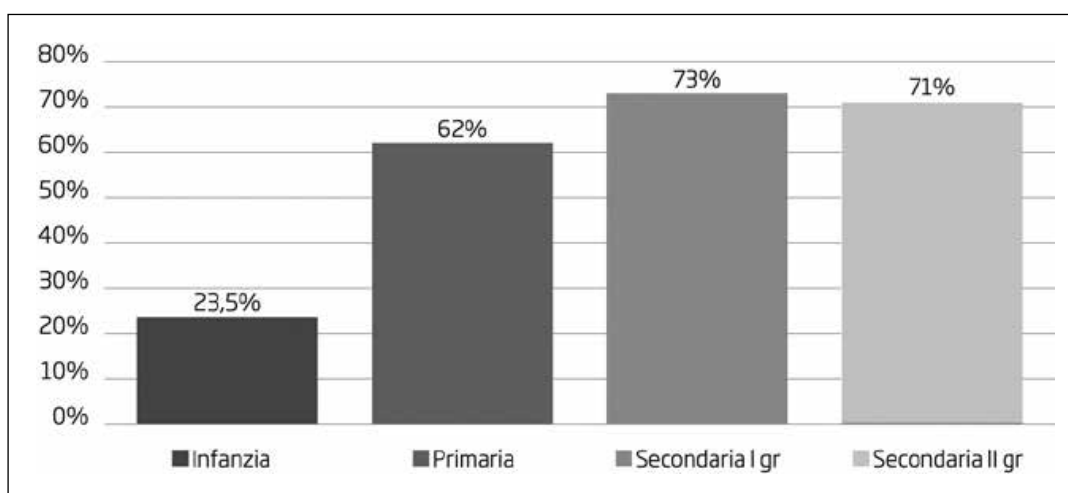
<sup>5</sup> Secondo l'eloquente definizione ricavata da W. D'AMARIO, *L'elearning nell'università*, [Chieti] 2017, p. 30.



stire on-line le esperienze didattiche a maggiore oggettività ... e di utilizzare l'aula per le esperienze piú 'calde', a maggiore contenuto empatico»<sup>6</sup>: una compresenza dunque, della realtà analogica da un lato — l'aula fatta appunto di persone e di corpi — e della realtà virtuale dall'altro, con il 'film' digitale che trascorre in diretta sugli schermi di chi assiste in remoto.

L'operazione che enti di ricerca, consorzi e singole istituzioni formative hanno promosso in questi mesi è stata raccogliere dati — quasi scattando delle istantanee — che accompagnassero le innovazioni a cui si era obbligati: l'intento era di raggiungere una maggiore consapevolezza delle pratiche del momento, così da agevolare ogni tipo di scelta e mantenere alta la qualità della didattica e, se possibile, delle relazioni. Fornisco qualche esempio per illustrare tanto il punto di vista dei docenti (in questo caso della scuola), quanto quello degli studenti (universitari), attraverso due diversi *report*. Si tratta dell'indagine fra i docenti italiani, promossa dall'istituto INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) nel novembre 2020; e del *Rapporto 2020 sui Principali risultati del questionario somministrato da AlmaLaurea per l'emergenza Covid-19* agli studenti iscritti negli atenei italiani<sup>7</sup>.

Pratiche di didattica frontale in DAD

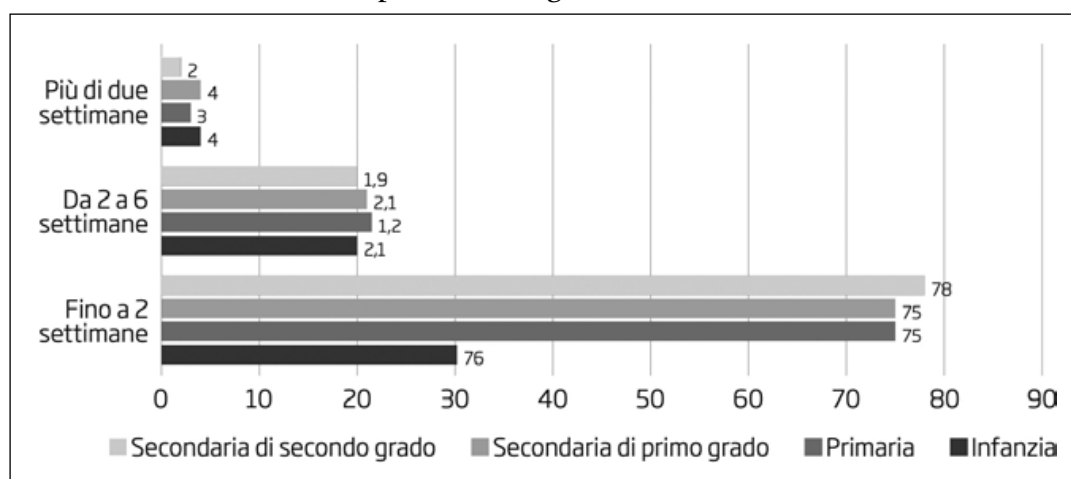


1. Pratiche di didattica frontale in DaD. Distribuzione percentuale per ordini di scuola dei docenti che durante la DaD hanno attuato contemporaneamente (almeno) le videolezioni, l'assegnazione di compiti e la valutazione esterna del docente. Base dati: 3.583 casi. (Fonte: INDIRE)

<sup>6</sup> Traggio queste informazioni dallo studio di M. PATTOIA, *E-didattica. "Dalla FaD alla formazione aperta in rete"*, Perugia 2004, p. 37.

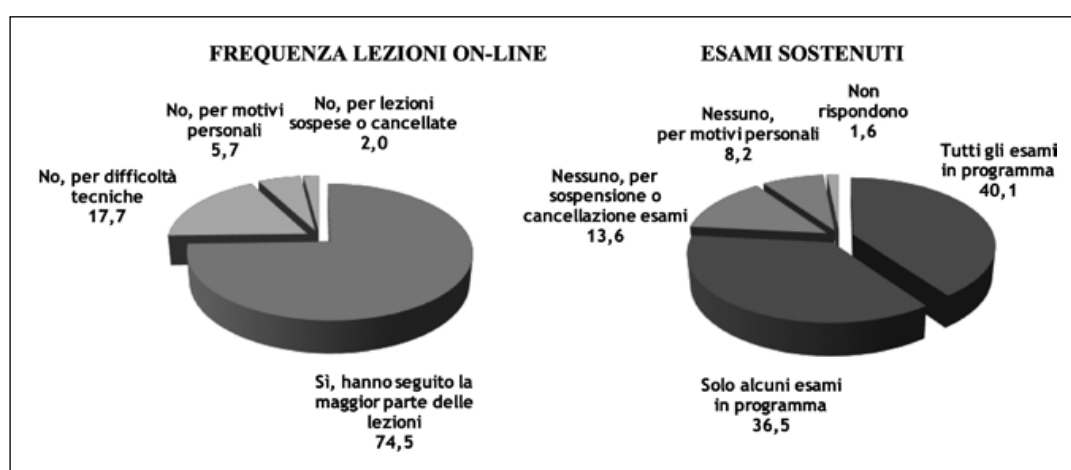
<sup>7</sup> I grafici e i dati relativi sono ricavati dall'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, Report Integrativo, Novembre 2020, [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf), pp. 13 e 29; e dal *Rapporto 2020 sul profilo e sulla condizione occupazionale dei laureati* del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, *Approfondimenti primi mesi del 2020, Principali risultati del questionario somministrato da AlmaLaurea per l'emergenza Covid-19*, <https://www.almalaurea.it/info/convegni/roma2020>, pp. 8-10.

### Tempi necessari organizzazione DAD

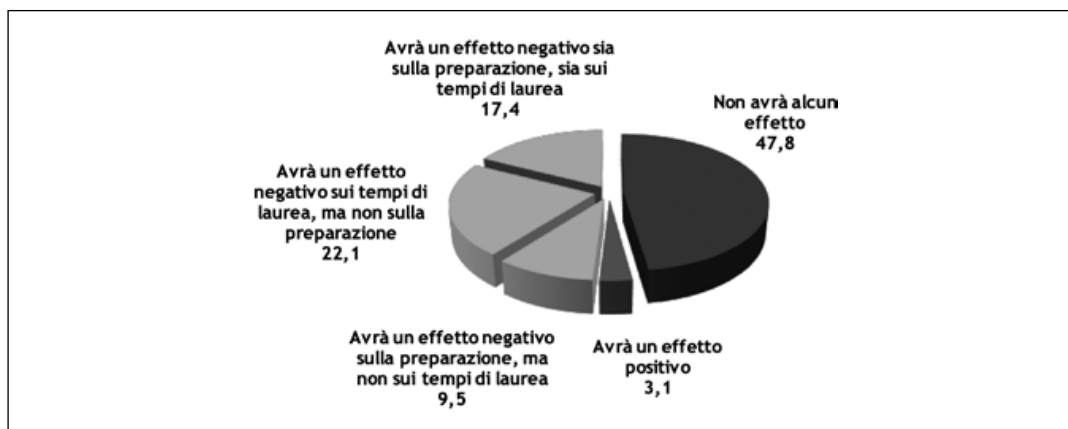


2. Percentuale di docenti per tempo necessario all'organizzazione di interventi di prevenzione e contrasto all'esclusione dalla DaD, per ordine di scuola. Base dati : 3.774 casi. (Fonte: INDIRE)

Le attività più praticate dai docenti italiani nella scuola, come si evince dal primo dei due grafici proposti da INDIRE, sono l'esito di una trasposizione della didattica tradizionale frontale nella didattica a distanza, con un'alta frequenza (e prevalenza) — in particolar modo nelle scuole secondarie di primo e secondo grado — di videolezioni, assegnazione di compiti e valutazione del docente. E d'altra parte, in tutti gli ordini di scuole — così nel secondo grafico — oltre il 70% dei docenti dichiara (con non poca sorpresa!) che sono occorse non più di due settimane per garantire la partecipazione di buona parte degli studenti alla didattica da remoto, limitandosi in misura notevole il rischio di esclusione. Una partecipazione quindi che sembrerebbe non troppo distante da quella consueta.



3. Studenti di secondo livello iscritti ad un Ateneo italiano : effetti dell'emergenza pandemica sulla frequenza delle lezioni e sugli esami sostenuti (valori percentuali). (Fonte: AlmaLaurea)



4. Studenti di secondo livello iscritti ad un Ateneo italiano: effetti dell'emergenza pandemica sul proprio percorso universitario, in termini di preparazione o di tempi di laurea (valori percentuali). (Fonte: AlmaLaurea)

Dal *Rapporto* di AlmaLaurea ricaviamo poi che quasi il 75% degli studenti di Laurea Magistrale, iscritti a un'Università italiana, è riuscito a seguire la maggior parte delle lezioni nel periodo di emergenza (come mostra il grafico 3) e circa il 40% di loro è stato in grado di sostenere almeno una parte degli esami programmati. Oltre la metà degli studenti intervistati (50,9%) non ritiene peraltro (vd. il grafico 4) che l'emergenza vissuta possa comportare effetti negativi sul percorso universitario (e addirittura una minima percentuale crede in un effetto positivo). Si rileva tuttavia un maggiore ottimismo fra uomini e scienziati: meno ottimisti donne e umanisti.

In generale, anche in questo caso, prevale una impressione per lo più favorevole, forse dettata dalla provvisorietà della condizione esaminata. Resta però ancora poco chiaro se e quanto di buono conserveremo quando questa esperienza sarà conclusa; e, al contrario, a che cosa sarebbe utile rinunciare nel ritorno a un futuro 'normale'. In sintesi, che cosa ci sia da o da non dimenticare<sup>8</sup>. Indubbiamente abbiamo perso l'aula fisica: «la didattica a distanza, oltre alla trasposizione didattica ha "colpito al cuore" i tradizionali spazi dell'interazione ... che erano la sintesi tra prossemica e comunicazione ..., eredi di lunga tradizione educativa che fondava le sue radici nella *paideia*»<sup>9</sup>.

E pure è innegabile che, al di là dei diversi livelli di soddisfazione (legati a modalità di apprendimento soggettive, alle diverse relazioni instaurate fra docenti e allievi, e al personale, e perciò variabile, livello di attenzione), e, al contempo, di un indiscutibile affaticamento dopo molte ore passate davanti

<sup>8</sup> Interessante a tale proposito il punto di vista di D. BRAGA, *Lezioni da non dimenticare per l'università del dopo covid*, Il Sole 24 ore, 16 gennaio 2021, [https://www.ilsole24ore.com/art/lezioni-non-dimenticare-l-universita-dopo-covid\\_ADhsDmDB](https://www.ilsole24ore.com/art/lezioni-non-dimenticare-l-universita-dopo-covid_ADhsDmDB).

<sup>9</sup> M. D. TODINO, *Dalle lezioni in presenza alla didattica a distanza*, in Galdieri - Todino - Scarrini, art. cit., pp. 483-486: 485.

allo schermo, che ha senz'altro accomunato tutti i protagonisti di questa nuova esperienza didattica, le aule virtuali hanno rappresentato e (almeno in parte) rappresentano ancora, il solo luogo dello scambio, della interazione, dell'incontro. E, benché con effetto paradossale, la partecipazione degli studenti durante le lezioni frontali da remoto è stata, ed è ancora, di gran lunga superiore a quella a cui si era abituati nell'aula fisica. Gli studenti *online* intervengono di più e con maggiore entusiasmo: si ha la percezione che si sentano più a loro agio, quasi parte integrante (e integrata) di una comunità. Appaiono più disinvolti verso il docente come nei confronti dei propri giovani colleghi, di cui, c'è da immaginarselo, subiscono senz'altro il giudizio.

Ma, a fronte di un coinvolgimento più consistente di una parte degli studenti, che cosa sappiamo di tutti quegli studenti silenziosi ma virtualmente presenti, di cui né vediamo il volto né ascoltiamo la voce? Sono attenti? distratti? motivati? insoddisfatti? Di questo non abbiamo alcuna cognizione.

Certo, i vantaggi di un'aula virtuale o espansa (in un sistema ibrido di apprendimento), dove sia possibile coinvolgere e accogliere virtualmente studenti che non abbiano modo di frequentare le lezioni in presenza — utilizzando dunque in pieno o almeno in parte l'esperienza che continuiamo a condividere nella fase emergenziale — sono evidenti; e, fra le altre cose, non è poco avere la consapevolezza di essere in grado di rispondere in maniera soddisfacente a situazioni critiche, trovando soluzioni a problemi inattesi, acquisendo e fornendo competenze ulteriori e impiegando strategie nuove per migliorare la qualità della didattica. Quanto stanno apprendendo in questo momento i protagonisti della formazione credo possa rappresentare un portato di competenze, metodologie, saperi didattici da capitalizzare, che consentirà di fare fronte a sempre nuove sfide.

Come dagli anni Trenta del Novecento in avanti la comparsa della televisione e dei media elettronici ha mutato in maniera significativa la percezione dello spazio da parte dell'uomo, ridimensionando «il significato sociale delle strutture fisiche che un tempo dividevano la nostra società in molti spazi ambientali di interazione»<sup>10</sup>, così la rete favorisce sempre di più, nel XXI secolo, la libera partecipazione a qualunque luogo o evento, purché virtuale. È cambiata la natura dei confini che limitavano la circolazione di corpi e di idee, in una fusione sempre più reale fra lo spazio pubblico e quello privato, con la conseguente creazione di uno spazio terzo, che potremmo quasi considerare intermedio: una specie di ponte fra due realtà che fino a non molto tempo fa erano disgiunte. Ne deriva che i luoghi tradizionali, fisici, e quelli mediatici e digitali non sono percepiti in contrapposizione gli uni agli altri,

<sup>10</sup> Cfr. un classico dei *media studies*: J. MEYROWITZ, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Bologna 1993 (ed. orig. *No sense of place: the impact of electronic media on social behavior*, New York 1985), p. II.

ma piuttosto come due momenti di un *continuum* temporale e sociale. Sono infatti in grado di garantire le interazioni fra gli individui, favorendo i flussi informativi<sup>11</sup>.

Non va tuttavia dimenticato che in un percorso didattico, in cui certamente parte fondante è il trasferimento delle informazioni — dunque la didattica trasmissiva — pur affidato alla nuova modalità a distanza o ibrida, non può mancare l'altra dimensione, quella della didattica relazionale. Costruire una relazione educativa senza un rapporto diretto, un contatto pieno fra docente e discente (sminuita o attenuata com'è dallo strumento digitale), può rappresentare un ostacolo alla riuscita del progetto pedagogico: sia che venga rivolto a giovani nell'età dello sviluppo, sia che invece interessi gli studenti più adulti. È infatti la memoria 'emozionale', il valore affettivo di un'esperienza, all'origine di ogni ricordo<sup>12</sup>, e dunque implicito anche nel processo di conoscenza. L'assenza degli studenti e il distanziamento forzato con le proprie classi non possono che inibire le reazioni emotive di ciascuno, specialmente dei più giovani, come se si trattasse di un monito: ne conseguono la perdita di interesse nei confronti di quanto si ascolta attraverso un monitor e una riduzione di partecipazione, emotiva e concreta assieme.

Manca il guardarsi in faccia<sup>13</sup>, la comunicazione attraverso lo sguardo, uno dei principali linguaggi paralleli, in parte indipendente dalla comunicazione verbale<sup>14</sup>. Come pure manca la 'parola parlata', recepita attraverso 'il senso che (davvero) unifica', per dirla con Walter Ong<sup>15</sup>. E del resto, pur nell'evoluzione del reale, non possiamo non confrontarci con la continua e sempre più assidua ricerca di un ritorno all'oralità, fra *podcast*, audiolibri e nuovi *social network* — fra cui il più recente *clubhouse*, con messaggi vocali scambiati in ambienti virtuali — che comprovano il bisogno di sentire una voce viva nella stanza.

<sup>11</sup> Eloquente la sintesi di A. SPADARO, *Verso un «cortile dei barbari»? Le sfide culturali e spirituali della comunicazione*, in *Praedica verbum. Scritti in onore del cardinal Gianfranco Ravasi nel suo 70° compleanno*, Milano 2013, pp. 159-174: «l'esistenza "virtuale" appare configurarsi con uno statuto ontologico: prescinde dalla presenza fisica, ma offre una forma, a volte anche vivida, di presenza sociale» (p. 168).

<sup>12</sup> In particolare, a partire dai 'ricordi vividi e dettagliati' associati a un impatto emotivo, indagati da R. BROWN - J. KULIK, *Flashbulb memories*, *Cognition* 5, 1977, pp. 73-79.

<sup>13</sup> Rinvio alle belle riflessioni di G. COSENZA, *La comunicazione interpersonale mediata da tecnologie*, in *Eadem, Introduzione alla semiotica dei nuovi media*, Laterza 2013, cap. 5, pp. 137-161.

<sup>14</sup> Persuasiva la definizione di 'sguardo', proposta da M. TROMBINO, *Dizionario di didattica generale. In presenza e a distanza*, Bologna 2020, p. 195, s. v.: «Sguardo (Comunicazione attraverso lo sguardo). Nel contesto della comunicazione lo sguardo con cui due persone comunicano nel contesto di un dialogo costituisce, rispetto all'oralità, uno dei principali linguaggi paralleli (e quindi indipendenti) rispetto alla comunicazione verbale».

<sup>15</sup> Cfr. W. J. ONG, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London - New York 1982 (trad. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna 2014), in partic. pp. 195 sg.

Non siamo poi così distanti da quella *viva vox* e da quel *convictus* auspicati da Seneca in una lettera a Lucilio nel I secolo d. C. (*epist.* 6, 5):

Mittam itaque ipsos tibi libros et ne multum operae inpendas dum passim profutura sectaris, inponam notas, ut ad ipsa protinus quae probo et miror accedas. Plus tamen tibi et *viva vox et convictus* quam oratio proderit; in rem praesentem venias oportet, primum quia homines amplius oculis quam auribus credunt, deinde quia longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla

(Ti manderò dunque quei libri e, perché tu non perda tempo a rintracciare qua e là i brani più utili, metterò dei segni così che tu possa subito individuare ciò che condivido e apprezzo. Più che un discorso scritto però, ti saranno utili la mia voce e il vivere con me: è bene che tu venga qui, anzitutto perché gli uomini credono più ai propri occhi che alle proprie orecchie, poi perché i progressi ottenuti con i precetti sono lenti, mentre quelli ottenuti con gli esempi sono più immediati ed efficaci).

O ancora prima, da quanto professato e praticato da Socrate, che insegna camminando e dialogando con i suoi studenti. Socrate, che già nel V secolo a. C. esprimeva la propria diffidenza nei confronti della parola scritta, data, consegnata, e per questo affidata a un 'solenne silenzio', si dichiarava fautore dell'insegnamento orale e autentico, in uno scambio *vis à vis*, incomparabile a suo parere con la formazione fondata sulla scrittura (PLAT. *Phaedr.* 275d-276a):

δεινὸν γὰρ πού, ὦ Φαίδρε, τοῦτ' ἔχει γραφή, καὶ ὡς ἀληθῶς ὁμοίον ζωγραφία. καὶ γὰρ τὰ ἐκείνης ἔκγονα ἔστηκε μὲν ὡς ζῶντα, ἐὰν δ' ἀνέρη τι, σεμνῶς πάνυ σιγᾷ. ταῦτόν δὲ καὶ οἱ λόγοι: δόξαις μὲν ἂν ὡς τι φρονούντας αὐτοὺς λέγειν, ἐὰν δέ τι ἔρη τῶν λεγομένων βουλόμενος μαθεῖν, ἔν τι σημαίνει μόνον ταῦτόν ἀεὶ. ὅταν δὲ ἅπαξ γραφῆ, κυλινδεῖται μὲν πανταχοῦ πᾶς λόγος ὁμοίως παρὰ τοῖς ἐπαίουσιν, ὡς δ' αὐτῶς παρ' οἷς οὐδὲν προσήκει, καὶ οὐκ ἐπίσταται λέγειν οἷς δεῖ γε καὶ μή. πλημμελούμενος δὲ καὶ οὐκ ἐν δίκῃ λαιδορηθεὶς τοῦ πατρὸς ἀεὶ δεῖται βοηθοῦ: αὐτὸς γὰρ οὔτ' ἀμύνασθαι οὔτε βοηθῆσαι δυνατὸς αὐτῷ

(Questo, infatti, Fedro, è quel qualcosa di strano che ha la scrittura, simile, in verità, alla pittura. Infatti le creature della pittura ti stanno di fronte come se fossero esseri viventi ma se qualcuno chiede loro qualcosa se ne restano in un solenne silenzio. Lo stesso avviene anche con i discorsi scritti. Potresti ritenere che parlino come se avessero qualche discernimento ma se, volendo capire bene, domandi loro qualcosa di quello che hanno detto, continuano a ripetere una sola e la medesima cosa. E una volta che un discorso sia scritto, rotola dappertutto, nelle mani di coloro che se ne intendono come di coloro ai quali non importa nulla e non sa a chi deve parlare e a chi no. E se gli recano un'offesa e a torto lo oltraggiano, ha sempre bisogno dell'aiuto del padre, perché non è capace di difendersi e di aiutarsi da solo).

Solo il contatto reciproco — visivo e verbale — fra l'insegnante e i suoi allievi consentirà di scrivere «nell'anima di chi impara»<sup>16</sup>, garantirà un 'discor-

<sup>16</sup> PLAT. *Phaedr.* 276a ἐν τῇ τοῦ μανθάνοντος ψυχῇ.

so vivo' e 'con un'anima', di cui il testo scritto non sarà altro che una rappresentazione.

Nulla di piú diverso dall'insegnamento che abbiamo di recente praticato e vissuto. Un bravo docente, «in un'aula reale, percepisce le reazioni, vede i volti, ascolta i silenzi» e le voci dei propri allievi e sulla scorta di tutto ciò costruisce la sua lezione. Oggi, invece, a causa dell'emergenza sanitaria «è sottratto da queste percezioni»<sup>17</sup>.

La rivendicazione socratico-platonica della priorità del dialogo contiene, per dirla con le parole di Ivano Dionigi, non solo «una felice provocazione», ma anche «un'anima di verità», che ognuno di noi in questo anno ha sperimentato<sup>18</sup>: senza la parola viva e la coabitazione nell'aula fisica non è da escludere la progressiva sostituzione della relazione umana con la connessione digitale e la conseguente smaterializzazione dell'insegnamento. E il rischio vero che si corre è di indebolire e impoverire sia i saperi, sia gli studenti.

<sup>17</sup> Sono le parole con cui Federico Condello concludeva ormai quasi un anno fa la sua intervista rilasciata a C. ZUNINO, *Università. La lotta della classe. Con le lezioni online si impara? Federico Condello e Maurizio Ferraris dialogano sul nuovo diritto allo studio*, La Repubblica. Robinson, 13 giugno 2020, pp. 2 sg.

<sup>18</sup> I. DIONIGI, *La scrittura, la memoria, il tempo*, in corso di stampa in *Frontiere della psicoanalisi* 2, 2021.

Typis impressum Neapoli  
mense Iunio  
MMXXI