

Anthropos e Techne: la “battaglia dell'intelligenza” e la prospettiva del pharmakon nella pedagogia di Bernard Stiegler

Anthropos and Techne: The “battle for intelligence” and the perspective of the pharmakon in the pedagogy of Bernard Stiegler

Giambattista Bufalino*

Riassunto

Il presente contributo intende avviare un'indagine critica ed ermeneutica del pensiero di Bernard Stiegler, direttore dell'*Institut de recherche et d'innovation du centre Pompidou* e fondatore dell'associazione *Ars Industrialis*, uno tra i pensatori e filosofi francesi contemporanei più sensibili ai disagi della civiltà “iperindustriale” e ai fenomeni di omogeneizzazione culturale prodotti dalla globalizzazione e dalla economia digitale. Le considerazioni qui avanzate saranno mirate ad intercettare, nell'estesa produzione reticolare dell'autore, alcuni principali nodi problematici e categorie sensibili che, da un punto di vista del tutto originale, propongono condizioni di comprensione della contemporaneità e intendono tracciare un'elaborazione complessiva delle sue idee pedagogiche; una pedagogia che, nei suoi scritti, rimane sempre dietro l'angolo, all'ombra, e non giunge a definirsi più di tanto. Pertanto, l'approdo di tale indagine sarà quello di proporre un'alternativa formativa: fare leva, attraverso una “battaglia dell'intelligenza”, sul potenziale sociale e cognitivo delle tecnologie digitali per rieducare l'uomo moderno, reincantare il mondo e impegnarsi nella costruzione attenzionale delle nuove generazioni.

Parole chiave: Bernard Stiegler; tecnologie digitali; educazione; formazione dell'attenzione; pharmakon.

Abstract

This article presents a critical and hermeneutical analysis of Bernard Stiegler's thinking. More specifically, it explains Stiegler's philosophy of technology and why it is central to his analysis of contemporary crises – social, economic and environmental. In this sense, his concept of individuation suggests that human beings are co-constructed with technology. However, Stiegler presents a critique of technology that is all the more urgent at a time when the loss of expectations in young people's lives can lead to a corresponding fall or destruction in ‘deep attention’. Thus, this article presents Stiegler's interest in a committed pedagogical

* PhD in Educational Research and Development, University of Lincoln, UK. E-mail. bufalinogiambattista@gmail.com.

practice relevant to the contemporary world. Stiegler offers pathways to rethink education that lend themselves to an informational future, as well as to speculate on how, with this knowledge, we can educate ourselves and others best for our increasingly digital world.

Keywords: Bernard Stiegler; digital technologies; education; attention; pharmakon.

Col presente contributo si intende avviare un'indagine di riflessione e di approfondimento critico sul pensiero di Bernard Stiegler, direttore dell'*Institut de recherche et d'innovation du centre Pompidou* e fondatore dell'associazione *Ars Industrialis* (<http://arsindustrialis.org/>), uno tra i pensatori e filosofi francesi contemporanei più sensibili ai disagi della civiltà "iper-industriale" e ai fenomeni di omogeneizzazione culturale prodotti dalla globalizzazione.

Con riferimento alle più dirette derivazioni formative del suo pensiero, le considerazioni qui esposte saranno mirate ad intercettare, all'interno della produzione dell'autore, alcuni principali nodi problematici e categorie sensibili che, da un punto di vista del tutto originale, propongono condizioni di comprensione della contemporaneità e intendono tracciare un'elaborazione complessiva delle sue idee pedagogiche; una pedagogia che, nei suoi scritti, rimane sempre dietro l'angolo, all'ombra, e non giunge a definirsi più di tanto.

A scanso di equivoci, si ritiene precisare che le articolazioni e le *reticolari*¹ riflessioni del filosofo francese rendono impossibile, se non a rischio di una semplificazione, una presentazione sistematica e ordinata del suo repertorio di concetti caratterizzato da molteplici tradizioni di pensiero: il processo di individuazione di Simondon, la fenomenologia di Husserl, la grammatologia di Derrida (di cui fu allievo), le considerazioni sulle società di controllo di Deleuze o le riflessioni sugli *hypomnemata* di Foucault – solo per citarne alcune.

¹ I libri di Stiegler, nella quasi totalità dei casi, sono organizzati in serie che, in realtà, si intrecciano continuamente all'interno degli stessi testi. Afferma Stiegler (2013): «Non procedo per monografie o saggi, miro invece ad avvicinare sempre più da vicino la stessa questione [...]. Nel corso di tale approfondimento, la questione apre nuove questioni che vanno a formare una rete [...]. Tuttavia, non si tratta tanto di costruire un sistema [...] quanto di permettere al lettore di andare a vedere più nel dettaglio all'interno delle mie opere» (p.155).

Le riflessioni di Stiegler trovano collocazione all'interno del movimento di pensiero del *New French Thought*² (Cole, Bradley, 2018) e si sviluppano in una prospettiva di filosofia della tecnica (Kouppanou, 2015) che porta a ripensare in maniera radicale il rapporto tra *episteme*, *anthropos* e *techne*, come testimonia l'affermazione critica contenuta in *Ecografie della televisione* – testo scritto nel 1996 con Derrida – «nella tradizione occidentale, la tecnica è stata pensata essenzialmente sotto la categoria del mezzo, ovvero come pura strumentalità che non partecipa in se stessa alla costituzione dei fini» (Derrida, Stiegler, 1996 p. 67). In tale direzione, Stiegler individua una “originaria tecnicità” dal momento che l'evoluzione umana non può essere afferrata puramente in termini biologici, ma implica, piuttosto, una relazione essenziale con la “materia inorganica organizzata” (la sua definizione di “tecnica”)³.

Pur se impegnato costantemente in una denuncia degli effetti tossici delle tecnologie sulla vita sociale, Stiegler non può essere considerato né tecnofobico né ossessionato dalla salvaguardia della purezza originaria dell'essere umano rispetto all'ambiente tecnologico nel quale esso si trova immerso. Tutt'altro, ciò che Stiegler denuncia è una «“dis-società” basata su algoritmi e automatismi tecnologici, dove il sociale, inteso à la Simondon come individuazione collettiva e trans-individuazione⁴, viene tendenzialmente, ma sistematicamente, annichilito» (Vignola, 2016, p.17).

Le singolari riflessioni sulla tecnologia intendono, peraltro, superare la *lamentatio* di molti intellettuali contemporanei per porre le fondamenta di una effettiva terapeutica sociale – la “farmacologia” positiva nel linguaggio stiegleriano – che rappresenta un *prendersi cura* dei disagi sociali e dei sintomi di

² Con questo termine non si vuole, di certo, identificare un movimento unitario in quanto le posizioni intellettuali e teoriche di pensatori francesi contemporanei – si pensi a Catherine Malabou, Bernard Stiegler, Mehdi Belhaj Kacem, Quentin Meillassoux, Francois Laruelle – sono difficilmente compatibili. Tuttavia, si intravede un percorso teorico comune nell'affrontare e reinventare l'eredità filosofica della seconda metà del XX secolo consegnata da Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault e Jacques Derrida.

³ Nel primo volume della sua serie *La Technics and Time*, intitolata *The Fault of Epimetheus*, Stiegler (1994) descrive un processo di ominazione determinato più dalla tecnologia piuttosto che dalla biologia. Antropogenesi e tecnogenesi sono concepiti come due aspetti dello stesso processo e ogni oggetto tecnico – dai frammenti di selce ai fotogrammi, dalla scrittura ai moderni mp3 – rappresenta una forma di memoria, un'archiviazione del gesto e del pensiero che lo ha modellato. A questo proposito, Stiegler riconosce le protesi tecniche non più come «*un simple prolongement du corps humain*», ma, piuttosto, come ciò che costituisce «*ce corps en tant que “humain”*» (Stiegler, 1994, p. 162). Si deve al filosofo Paolo Vignola il merito di aver introdotto in Italia il pensiero stiegleriano in Italia. cfr. l'edizione speciale dedicata a Stiegler sulla rivista *Aut Aut* (371/2016).

⁴ Stiegler è influenzato dalla lezione filosofica di Gilbert Simondon (2001). L'individuazione umana è la formazione al tempo stesso biologica, psicologica e sociale dell'individuo. L'individuo non è solamente *uno*, esso è *unico*. È una individuazione a tre rami, poiché è contemporaneamente psichica (“io”), collettiva (“noi”) e tecnica (Petit, 2013).

malessere e di indebolimento che compaiono nella nostra era iper-interconnessa, digitalizzata e sempre più intossicata da una economia che cortocircuita i processi di individuazione.

Su tali premesse il contributo di Stiegler costituisce un orizzonte pratico di comprensione e di azione che ha richiamato considerevole interesse anche in ambito educativo, tanto che la rivista *Educational Philosophy and Theory* gli ha dedicato di recente una *Special Issue* (2020).

Le sue intuizioni interrogano in maniera profonda le temperie culturali del nostro tempo; un tempo attraversato da un incombente senso di fatalismo indotto dai limiti e dalla crisi del cosiddetto “Antropocene”⁵; un tempo caratterizzato dal declino della biodiversità e dalla logica economica del consumo sfrenato; un tempo minacciato dall’ignoranza e dalla stupidità (*bêtise*) sistemica contraddistinta da una perdita d’interesse nell’apprendimento e da un declino dell’attenzione tra le nuove generazioni. Di fronte a tali diagnosi, il pensiero stiegleriano non indugia in visioni esclusivamente catastrofiche – come potrebbe suggerire erroneamente il titolo di alcuni suoi testi – ma intende rintracciare quegli elementi vitali, i *pharmaka*, necessari a *prendersi cura* dell’intelligenza e dell’attenzione nelle nuove generazioni. Solo così diventa possibile contrastare il sistema di controllo costruito dalle “psicoteologie” – ovvero dispositivi di assoggettamento e tecnologie di captazione e controllo delle coscienze – che interrompono i processi di soggettivazione e i circuiti di transindividuazione tra le generazioni.

La proposta pedagogica di Stiegler si caratterizza come una filosofia del futuro (Bradley, Kennedy, 2020), una filosofia che riveste un valore euristico nel comprendere le narrazioni delle crisi attuali, tutte impegnate a diagnosticare i mali della società e a colpevolizzare le nuove generazioni di apatia o mancanza di volontà. La finalità del suo progetto pedagogico è quella di rieducare l’essere umano, l’essere umano moderno, affinché possa re-imparare a usare gli organi artificiali, ovvero gli *hypomnemata*, come il linguaggio, le regole sociali, la religione e i rituali, nonché le tecnologie digitali, come il computer e le microtecnologie. Si tratta di inventare, attraverso l’immaginazione, ciò che il capitalismo non ha saputo fare. Di qui il compito della scuola nel comprendere le sfide presenti del mondo digitale (Smeyers, 2018) e contrastare, attraverso l’educazione, la perdita di una profonda attenzione (*deep attention*).

⁵ Il termine Antropocene indica la supposta era geologica, successiva all’Olocene, in cui l’essere umano sarebbe diventato il principale fattore di trasformazione delle condizioni ambientali terrestri. L’Antropocene è divenuto oggetto di dibattito nelle scienze sociali e in filosofia per quanto concerne i diversi nodi problematici su cui si è retta e continua a reggersi l’attitudine del pensiero occidentale, nonostante le scosse cui è stato sottoposto da Nietzsche in poi. In ultimo, ciò a cui l’Antropocene sembra chiamare è la possibilità/necessità di pensare il futuro in quanto tale (Baranzoli, Lucci, Vignola, 2016).

1. La formazione dell'attenzione

Con riferimento alle questioni educative esiste una posizione ricorrente che fa sfondo al prolifico lavoro di Bernard Stiegler: la formazione dell'attenzione.

Per Stiegler la formazione dell'attenzione è alla base di ogni processo d'individuazione in quanto psichico e collettivo. Si tratta dello stesso concetto espresso nei "circuiti della trans-individuazione"⁶ di Simondon, ovvero dei processi di trasmissione intergenerazionale e di memoria collettiva.

Afferma Stiegler (2014a): «Formare l'attenzione significa *captarla*. La formazione dell'attenzione consiste in concatenamenti di *ritenzioni* e *pro-tensioni*, effettuati attraverso le *psicotecniche*» (p. 68). Per Stiegler, la *ritenzione* del passato – ciò che è trattenuto e raccolto dal passato – l'*attenzione* del presente e la *protensione* a venire formano la vita della coscienza.

Per comprendere il complesso vocabolario stiegleriano occorre riferire al lavoro di Edmund Husserl (1998) e alla distinzione che opera tra le due tipologie di ritenzioni, primarie e secondarie. Le prime ci permettono di trattenere parti del vissuto (la percezione), mentre le seconde consisterebbero nel far "riapparire" qualità di cose del passato (i ricordi). La ritenzione secondaria è, pertanto, "il filtro" personale per selezionare e costituire esperienze attraverso la memoria e l'immaginazione. Per chiarire meglio i termini della questione, Husserl suggerisce l'esempio della nota musicale: quando ascolto una nota musicale, la percepisco come una ritenzione primaria; è solo ascoltando una diversa nota che il ricordo della prima percezione consente una distinzione tra la prima e la seconda. Collegando determinate ritenzioni primarie con ritenzioni secondarie, la coscienza proietta "pro-tensioni", cioè anticipazioni. La costituzione e la formazione dell'attenzione deriva, quindi, dall'accumulo delle ritenzioni primarie e secondarie e dalla proiezione delle "protensioni" come anticipazione (Stiegler, 2014b).

Stiegler (2001) sviluppa e aggiunge un ulteriore livello: le "ritenzioni terziarie" che sono proprie della specie umana. Esse sono il "segnaposto" esterno che contengono l'iscrizione della ritenzione primaria e secondaria; quelle tracce della memoria *spazializzata* su supporti materiali (dalla selce scheggiata al libro, dai fotogrammi alla scrittura digitale). Per rimanere sull'esempio della nota: la musica viene registrata (in maniera analogica o digitale) e, in tal modo, può essere ripetuta e rappresentata all'infinito.

⁶ Per Simondon (2001) il *trans*-individuale si distingue dall'*inter*-individuale – per cui sono gli individui che formano un gruppo – e dall'*intra*-sociale – per cui è il gruppo che forma gli individui. Il *trans*-individuale è frutto di una nuova individuazione, l'individuazione psico-sociale (al tempo stesso psichica e collettiva); è un divenire sociale che si individua in "unità collettive" parallelamente alla personalizzazione singolare di ogni soggetto psichico.

In ciò che Stiegler definisce un processo di *epifilogenesi*⁷ la memoria storica dei predecessori non viene persa, ma esteriorizzata e trattenuta in tecnologie che ne consentono la trasmissione alle generazioni future. La storia umana si sviluppa, pertanto, attraverso processi di trans-individuazione e processi di apprendimento basati su memorie incise su selci, libri, chiavi USB, social media e dati al fine di creare circuiti in cui il pensiero circola ponendosi a fondamento della tradizione e della trasmissione culturale. Senza memoria non vi è, quindi, cultura. Le modalità attraverso cui i ricordi vengono mantenuti attraverso l'esteriorizzazione tecnica hanno un impatto sul tipo di attenzione che caratterizza l'essere umano. Lo sviluppo dell'attenzione è, perciò, legato allo sviluppo delle tecnologie (le ritenzioni terziarie).

Considerati tali presupposti, è la ritenzione terziaria, probabilmente, la più rilevante delle questioni attuali per l'educazione, in particolare per quanto attiene le problematiche connesse all'interruzione dell'attenzione dovuta alle ritenzioni terziarie digitali.

Affinché vi sia progresso sociale, l'esternalizzazione della memoria (ritenzioni terziarie) deve essere sempre accompagnata da un processo di "reinteriorizzazione" – o di riapprendimento – delle norme e dei valori culturali immagazzinati dalle ritenzioni (Reveley, Peters, 2016). Per Stiegler (2014a; 2015a), la scuola diviene lo spazio principale nel quale si sviluppa questo processo necessario per l'acquisizione della maturità sociale e della responsabilità intesa come *prendersi cura* di se stessi e degli altri.

La velocità dell'innovazione tecnologica interrompe questo processo di reinteriorizzazione. Spiega Stiegler: «la velocità con cui circola la conoscenza trasforma la conoscenza in informazione, che a sua volta si trasforma in dati calcolabili [...]. Il processo anamnastico è quindi cortocircuitato e ciò porta, apparentemente in maniera inevitabile, alla distruzione dell'*après-coup* e all'eliminazione del ritardo, senza il quale non può esserci un tempo per riflettere» (Stiegler, 2015b, p. 189). Difatti, il problema paralizzante consiste nel fatto che le industrie culturali digitali – mediante le psicotecnologie e, in particolare, i media digitali – possano distruggere l'attenzione, sia in quanto facoltà psichica di concentrazione su di un oggetto dell'attenzione, sia in quanto facoltà sociale, che consente la costruzione di una società fondata sui saperi – declinati da Stiegler in *savoir faire*, *savoir vivre* and *savoir théorique*.

Il rischio di distruggere i processi educativi, di trasmissione generazionale e di formazione dell'intelligenza dipende da ciò che Stiegler definisce – riprendendo gli studi di Katherine Hayles (2007) – iperattenzione (*hyperattention*),

⁷ Se la *genesi* si riferisce ad una memoria interna inscritta in ogni membro di una specie e l'*epigenesi* alla memoria che un singolo membro di una specie produce durante la sua vita – e successivamente si perde con la sua morte – l'*epifilogenesi* si riferisce ad una memoria esterna che può essere tramandata, ovvero a una memoria socioculturale mediata dalla tecnologia.

un'attenzione sempre più diffusa tra i giovani (i cui casi estremi sono, ad esempio, quelli da sindrome da Deficit di Attenzione e Iperattività), che si oppone all'attenzione profonda (*deep attention*), quest'ultima intesa come captazione dell'attenzione da parte di un solo oggetto durante un lungo periodo di tempo – l'esempio offerto è la lettura di un romanzo di Dickens. «Ci troviamo – afferma Hayles citata in Stigler (2014a) – nel mezzo di una mutazione generazionale in materia di comportamenti cognitivi, che pone sfide molto serie a tutti i livelli dell'educazione, compresa l'università» (p.142). L'iper-attenzione – da Hayles indicata come una “mutazione generazionale” – è caratterizzata da rapide oscillazioni tra differenti compiti e molteplici flussi di informazione, da una ricerca di un sempre elevato livello di stimolazione e, di conseguenza, da una debole tolleranza dalla noia.

Alla stregua di Hayles, Stiegler individua nelle tecnologie digitali la causa di un cambiamento negli stili cognitivi. In effetti, nell'iperattenzione, che salta continuamente da un oggetto all'altro, che fa *zapping*, «vi è una molteplicità di compiti nella misura in cui esiste una molteplicità di flussi canali, vale a dire di canali e di industrie di programmi che, come squali, si disputano l'attenzione» (Stiegler, 2014a, p.150). Leggere un romanzo di Dickens diviene, quindi, adeguato ai criteri di un'educazione tradizionale, pensata per lo sviluppo di un'attenzione profonda, mentre l'iperattenzione, stimolata dal *multitasking* e dalla possibilità di connettersi a diversi media, richiederebbe un diverso approccio educativo. Criticando l'entusiasmo di Hayles per questa forma di attenzione, Stiegler mette in luce come l'iperattenzione si presenti non solo come attenzione distribuita, bensì dispersa e dissipata, che si avvicina a qualcosa tra la vigilanza – ovvero una forma d'attenzione senza coscienza, caratteristica dell'animale selvaggio (l'esempio del cervo in stato di vigilanza mentre bruca) – e un ascolto fluttuante. Inoltre Hayles, nel definire la *deep attention*, caratterizza la profondità di tale attenzione in base alla sua durata e traslascia la questione della concentrazione; per Stiegler, piuttosto, la profondità dell'attenzione risiede nella lunghezza dei circuiti di trans-individuazione che essa attiva, processo che può essere anche molto rapido.

L'uso dei media digitali si accompagna, quindi, a un nuovo regime attenzionale (Stiegler, 2014a). Per esempio, imparare a leggere e scrivere in maniera tradizionale consente lo sviluppo della capacità di concentrazione e di attenzione (il prendersi cura dei dettagli) poiché gli studenti a scuola si impegnano in un lungo, ripetitivo e faticoso processo di apprendimento (ad esempio, la scrittura a mano di un saggio ben fatto). Con l'ubiquità consentita dai media digitali, gli studenti (e non solo!) non debbono più prestare la stessa attenzione – e quindi rivolgere la stessa *cura* – dal momento che correttori ortografici o funzionalità di vario tipo (ad esempio, copia e incolla) possono agevolare il loro lavoro. Le risposte alle esigenze umane da parte dei media digitali (ad esempio

le ricerche con l'aiuto di Wikipedia) distruggono la capacità di relazionarci con la vita in termini di temporalità. Non siamo più in grado di aspettare – cioè, attendere, da cui deriva etimologicamente la stessa parola attenzione. E così, cambia completamente l'intera natura dell'attenzione: la *deep attention* richiesta per leggere un testo difficile diviene quasi controproducente per gli utenti delle tecnologie digitali.

L'erosione della *deep attention* ha infantilizzato la cultura e l'età adulta, in preda a istinti libidici e pulsionali, ha arrestato o minato la maturità critica e trasformato la fantasia in *entertainment* (Stiegler 2014a).

Sulla base di tali considerazioni, il filosofo francese potrebbe apparire un oppositore dell'uso delle tecnologie digitali. È vero, tuttavia, l'esatto contrario: le tecnologie digitali, sostiene Stiegler, come tutte le tecnologie, sono dei *pharmaka* (Stiegler 2013). Tale considerazione consente di identificare un ulteriore contributo che fa da sfondo alla sua indagine e anima il suo progetto culturale e politico: la sua prospettiva "farmacologica" e la ri-scoperta del *pharmakon*.

2. La prospettiva del *pharmakon* nelle nuove tecnologie

Si tratta di una delle tesi più sofisticate della sua elaborazione filosofica e dalle significative implicazioni formative e pedagogiche che necessitano di essere esplorate e costruite nel loro tracciato generale. Stiegler sviluppa una prospettiva teoretica inedita e una declinazione teoretica e politica del *pharmakon* diversa rispetto a quella concepita da Derrida.

Tale visione si sviluppa, in generale, a partire dalla sua concezione di vita umana, intesa come "vita tecnica", che, come già riferito in precedenza, individua una terza memoria – la memoria tecnica – attribuibile all'umano, da sommarci alle due memorie biologiche, ovvero il codice genetico e la memoria del sistema nervoso (Stiegler, 1994, Vignola, 2015).

Il concetto di *pharmakon* (φάρμακον) rappresenta una *vox media* che compendia in sé tanto il significato di "rimedio" quanto quello di "veleno". Il concetto di *pharmakon* viene teorizzato e "decostruito" da Derrida (2007) in *La farmacia di Platone* e può rappresentare un esempio paradigmatico di come la metafisica occidentale sia costretta a continui paradossi e sia imbrigliata all'interno di opposizioni logiche binarie e di categorie predeterminate. Difatti, l'atto dello scrivere rappresenta una metafora pertinente per rappresentare tale ambiguità, come esposto approfonditamente da Platone nel *Fedro*.

La scrittura, secondo Derrida, è un *pharmakon* e, come tale, possiede sia effetti benefici, sia effetti dannosi: da un canto, rende più facile la *hypòmnēsis*, cioè la conservazione e la trasmissione dell'informazione; dall'altro, la disponibilità di informazione in gran quantità non aumenta, di per sé, né la memoria

né la “sapienza” degli utenti, che invece funziona come qualcosa di interspersonale e di sovrapersonale (*synousia*).

L’ambiguità e la confusione semantica che accompagna il lemma *pharmakon* attraversa profondamente il dialogo di Platone, e, secondo Derrida, ogni traduzione in “rimedio” o “cura” è plausibile e accettabile. Ogni traduzione del termine *pharmakon* in “rimedio” non può essere né totalmente accettata né semplicemente respinta (Kakoliris, 2015). Il racconto di Platone sulla scrittura è dominato da un “Aporia” che si esprime attraverso il duplice significato di *pharmakon* (Derrida, 1996).

Partendo da tali considerazioni e dall’ambiguità semantica del termine *pharmakon*, Stigler intende abbandonare la *lamentatio* di molti intellettuali impegnati a diagnosticare i mali della civiltà e pone le fondamenta per una effettiva terapeutica sociale, la “farmacologia” positiva, che gli consente di impegnarsi in una “battaglia dell’intelligenza” contro la cosiddetta *functional stupidity* (Alvesson, Spicer, 2012). Ora, se la filosofia è stata tradizionalmente considerata, in qualche modo, una farmacologia negativa, nel XXI secolo deve essere capace di passare all’atto, per *Reincantare il Mondo* (Stiegler, 2012a)⁸, attraverso “un’ecologia industriale dello spirito”⁹. Nella prospettiva del *pharmakon* di Stiegler insiste un carattere di profonda concretezza etico-politica e pedagogica, fondamentale da rilevare per sfuggire a quelle superficiali letture che la collocerebbero tra le riproposizioni sbiadite della teoria derridiana della decostruzione¹⁰.

Afferma Paolo Vignola (2012): «Piuttosto che una farmacologia decostruttiva, come potrebbe essere appunto il discorso derridiano sul *pharmakon*, che ha l’obiettivo di inabissare tutte la serie di dicotomie metafisiche che costituiscono la nervatura del logocentrismo, quella di Stiegler è una farmacologia costruttiva, rivolta cioè all’invenzione di nuove condizioni di possibilità dei processi di individuazione psichica e collettiva» (p. 36).

La farmacologia positiva viene intesa come strategia politica di trasformazione delle tecnologie – mediatiche, cognitive, relazionali – oggi velenose per i processi di soggettivazione, in autentico rimedio e fonte di potenziamento dei

⁸ Il riferimento è a Max Weber e alle analisi del disincanto (1991), come operazione con il quale il capitalismo si impone al mondo a partire dall’effetto di un incantesimo.

⁹ È questo uno degli obiettivi principali del progetto culturale *Ars Industrialis*, associazione di cui Stiegler è presidente. La parola francese *esprit* può significare spirito, mente, anima, intelletto. Il settore delle tecnologie dello spirito fa riferimento alle industrie culturali, le industrie di programmi, i media, le tecnologie del sapere o cognitive che nel progetto culturale dell’*Ars* possono debbono divenire una nuova età dello spirito, un rinnovamento.

¹⁰ Un apporto significativo, plurale e multiforme al discorso pedagogico giunge dalla prospettiva teoretica e filosofica del decostruzionismo che ha avuto il merito di ridefinire progressivamente lo statuto epistemologico del discorso filosofico, individuando in molteplici “luoghi” la soggettività e la sua costituzione (Mariani, 2008; Erbetta, 2010).

legami, del sapere e dell'intelligenza collettiva. Si tratta di essere coraggiosi "farmacologi", capaci di individuare le leve interne alle condizioni tecnologiche date per rovesciare la situazione (Vignola, 2013; 2015; 2016).

I riflessi e le implicazioni pedagogiche di tali intuizioni diventano di particolare importanza. Certamente i lemmi *pharmakon* e "farmacologia" se non opportunamente contestualizzati, sembrerebbero "azzardati" all'interno di un tradizionale vocabolario pedagogico. Eppure, il ricorso alle suggestioni etimologiche offerte dalla parola *pharmakon* potrebbe contribuire alla chiarificazione di alcuni nodi critici della contemporaneità e supportare modelli culturali ed educativi valevoli per il presente e atti a ridisegnare un futuro sempre più praticabile.

L'esempio riguardante l'invenzione tecnologica di *Google* potrebbe aiutarci a chiarire meglio i termini della questione per comprendere i riflessi educativi e la portata alternativa di questa prospettiva:

«Il problema non si risolve facendo di *Google* una specie di *pharmakos*, ossia di un capro espiatorio per tutti i mali, bensì incominciando a pensare *Google*. È quello che ho provato a fare con la scuola di Filosofia di Epineuil, in cui utilizzo molto *Google*, interrogandolo. Pongo cioè delle domande a *Google* come i Greci facevano con l'Oracolo di Delfi. La questione essenziale, però, è comprendere come fare di *Google* uno spazio critico e non solo un oggetto della critica» (Stiegler, 2014a, p. 55).

L'atteggiamento stiegleriano estende quello deriddiano. La "via" della decostruzione in pedagogia si è indirizzata a far parlare gli impensati, a demistificare il reale e far emergere una verità che è plurale, molteplice e variegata (Isidori, 2005; Mariani, 2008; Erbetta, 2010). Ma da sola non è sufficiente. L'impresa epistemologica intrapresa dal decostruzionismo deve percorrere un'altra via – quella del *pharmakon* nel linguaggio stiegleriano – che conduce a inventare nuove risposte; non per resistere, ma per spostare le questioni su un altro livello. Si tratta, quindi, di un processo che non si limita ad una minuta e puntuale revisione ed interpretazione critica della realtà, ma che aiuti a pensarla diversamente, inventando nuove modalità di azione. Va da sé che ogni categoria pedagogica attraversata dalla decostruzione dovrebbe essere riconfigurata e non lasciata unicamente esplodere; dovrebbe essere "lanciarla" in una continua progettualità, una progettualità che guarda al futuro, il futuro migliore possibile per l'essere umano migliore possibile. Si tratta di andare oltre i processi osservativi, di analisi, descrizione, per elaborare saperi pedagogici situati che guardino in modo inedito la realtà a partire dalla stessa realtà; non per imprigionarla in una critica fine a se stessa, in una demonizzazione o, di converso, in una sacralizzazione, ma per sollecitare, con cura e attenzione, una pratica pedagogica che, all'interno di una rete di *pharmaka* diventati estremamente tossici, trovi una rete piena di "rimedi".

Da qui il suo impegno pedagogico. Non si tratta di considerazioni manichee (bene/male) o di schematismi duali, ma dello sviluppo di nuove modalità che contribuiscono all'invenzione di pratiche di "tecnologie dello spirito" in grado di ricostruire gli oggetti del desiderio e un futuro pacifico e mondiale della società attuale. In *Uncontrollable Societies* (2012b) Stiegler afferma che la gioventù ha il diritto a un futuro non fondato sulla paura; ha diritto ad avere qualcosa di diverso dall'essere meramente "sorvegliata"; ha diritto a un futuro terrestre e spirituale elevato. A fronte della disillusione di tanti giovani, confusi dal cinismo strutturale della società attuale – per cui una delle opzioni praticabili sembrerebbe il ritiro sociale – Stiegler trova un'autentica possibilità di sublimazione attraverso la ri-costituzione della "vita dello spirito", costituita da un'economia ecologica di funzioni cognitive e affettive: la "tecnologia dello spirito" è, pertanto, il filo ottimista che attraversa il suo lavoro.

3. Intersezioni, implicazioni ed esperienze pedagogiche

In questa ultima sezione si avvanzeranno alcune considerazioni critiche, che, partendo dalla visione utopica stiegleriana, intendono ripristinare quei "circuiti lunghi" interrotti dall'imposizione dirompente della tecnologia digitale nella vita dei giovani. Si tratta di sollecitazioni volte a esaminare le condizioni materiali in cui si proietta la "speranza" stiegleriana (Fitzpatrick, 2020), che verranno criticamente confrontate con alcune delle attuali tendenze pedagogiche al fine di tracciare potenziali vie di emancipazione pedagogica, prassi educative e sperimentazioni di "farmacologia positiva", per rimanere nel linguaggio stiegleriano.

Per tradurre sul piano delle prassi le suggestioni offerte da Stiegler, la naturale tentazione di molti educatori potrebbe essere quella di ritornare a istanze e posizioni più conservatrici quale mezzo per mitigare il danno neurologico e attenzionale causato dalle psicotecnologie. Ciò potrebbe assumere la forma di iniziative, come il divieto dell'uso dei dispositivi, o l'invito a creare spazi o eventi *technology-free* o, ancora, la perseveranza di prassi associate al minimalismo tecnologico, come il lavoro approfondito o la lettura attenta e ravvicinata (Newport, 2016) che enfatizza la distrazione da ambienti virtuali e la denigrazione del materiale digitale in quanto privo di *status* di conoscenza. Questa visione pessimistica, pur allineandosi alla critica distopica di Stiegler, non sembrerebbe soddisfare i requisiti della sua proposta "positiva".

Tra gli ulteriori orientamenti educativi riconducibili alle posizioni stiegleriane si possono annoverare le istanze provenienti dalla pedagogia critica. Tali sollecitazioni – si pensi al contributo di Freire o di Giroux – potrebbero consentire da un lato, nella loro versione più radicale, una "liberazione" dal potere

delle psicotecnologie; dall'altro, nella loro trasposizione più moderata, lo sviluppo di un pensiero in grado di riorientare lo studente verso una posizione più riflessiva, più critica, che lo metta nelle condizioni di rispondere attivamente agli stimoli, piuttosto che accettarli acriticamente. Si tratta di prassi pedagogiche che consentono lo sviluppo di una maggiore coscienza critica dello studente; tuttavia, non permetterebbero una piena realizzazione del progetto stiegleriano. Difatti, analogamente a posizioni più tradizionaliste, tali approcci ricercano la soluzione al "problema" della tecnologia *al di fuori* della tecnica stessa, piuttosto che nel suo potenziale "terapeutico". Si tratta, certamente, di istanze che riflettono, in senso lato, i valori stiegleriani, ma sembrerebbero ignorare la sfida dell'"ora" e del presente in quanto guardano idealisticamente a un passato illuministico che privilegia il contributo del singolo, piuttosto che il comune processo di individuazione realizzato attraverso la tecnica e attraverso i circuiti di transindividuazione – direbbe Stiegler. Coerentemente, le strategie proposte sembrerebbero non apparire sufficienti per realizzare quel salto immaginativo e quella de-proletarizzazione, intesa come riappropriazione di sapere – come la intende Stiegler – che può realizzarsi solo attraverso le tecnologie digitali.

Ciò significa scostarsi da una visione educativa che considera la tecnologia come elemento disumanizzante per poter ri-progettare gli elementi e le coordinate spazio-temporale dei processi di insegnamento e di apprendimento e delle loro rispettive valutazioni. Occorre, quindi, riconoscere il digitale come una nuova forma di pensiero, e come ambiente in cui la «vita dello spirito può fiorire» (Stiegler, 2017, p. 21). Va da sé che il generale allontanamento delle giovani generazioni dalla carta stampata non può essere considerato un segno di carenza spirituale, in quanto «esiste ancora una vita dello spirito», che si trova nei nuovi «elementi spirituali» degli strumenti digitali (Stiegler, 2017, p. 21).

Così come il libro e la scrittura sono diventati la spina dorsale delle moderne democrazie industriali, dovrebbero esserci ingenti investimenti nel campo della editoria digitale, per poter reinventare nuove possibilità formative, come, ad esempio, la trasformazione della biblioteca da uno spazio fisico a spazio digitale con lo stesso potenziale "spirituale" per la formazione della conoscenza. Va da sé che la 'smaterializzazione' che il testo digitale comporta circa la fruibilità dei contenuti possa rappresentare un elemento destabilizzante, che richiede una revisione delle pratiche di insegnamento. Per un insegnante, questo significa trovare nuovi modi per integrare l'apprendimento dello studente all'interno di una nuova rete offerta dall'editoria digitale, immaginando una nuova formazione della conoscenza basata sull'alfabetizzazione digitale, sulla collaborazione tra produttori della conoscenza (anche studenti) su piattaforme sia audiovisive che ipertestuali. Ciò diverrebbe una concreta possibilità per sot-

toporre il materiale selezionato ad indagine critica. Una siffatta proposta richiede, inoltre, una prospettiva di insegnamento che vada oltre gli esiti di apprendimento quantificabili e l'ossessione attuale ad avere risultati rilevabili nel breve tempo. Tale proposta comporta, quindi, un nuovo modo di pensare la formazione digitale (Bonaiuti, 2014; Calvani, 2011; 2014; 2019; Rivoltella, 2015; 2017; Vivinet, 2014; Vlieghe, 2014; 2018) e un nuovo modo di pensare la formazione della conoscenza all'interno di uno spazio pedagogico in cui anche la tecnologia educativa è automaticamente al servizio di obiettivi e ai valori di mercato che richiedono classificazione, efficienza e trasparenza (si pensi al registro elettronico).

Molte iniziative di e-learning sostengono apparentemente il progetto utopico stiegleriano. A tal proposito si possono riferire due esempi tratti dal movimento d'innovazione delle Avanguardie educative (www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/) che possono rappresentare un valido impianto didattico e formativo riconducibile alla prospettiva del *pharmakon*.

Il primo riguarda il "TEAL" (*Technology Enhanced Active Learning*), ovvero una metodologia didattica che unisce lezioni frontali, simulazioni e attività laboratoriali con i linguaggi digitali/multimediali e l'impiego di *device* di vario tipo, per un'esperienza di apprendimento ricca e basata sulla collaborazione e la partecipazione attiva degli studenti. La metodologia prevede che ICT e spazi siano strettamente interconnessi: è infatti prevista una dotazione tecnologica di base da utilizzare in spazi con specifiche caratteristiche (ad es. di ampiezza e luminosità) e dotati di arredi flessibili, versatili, facilmente configurabili.

Un ulteriore esempio è dalla possibilità offerta dalla legge n. 128/2013 che prevede per le scuole italiane la possibilità di elaborare materiale didattico digitale per specifiche discipline da utilizzare come libri di testo. In attesa di linee guida che orientino il lavoro di produzione, alcune scuole hanno avviato attività di sperimentazione che hanno portato, ad esempio, all'autoproduzione di contenuti digitali integrativi in cui la classe produce contenuti digitali con l'obiettivo di approfondire, personalizzandolo, il curriculum proposto dai libri di testo. O, ancora, all'adozione di risorse didattiche digitali prodotte da docenti e studenti: si adottano risorse digitali prodotte dai docenti, talvolta anche con la collaborazione degli studenti, per alcune discipline, con un'attenzione particolare al digitale e alle specificità del contesto in cui si opera. Infine, all'adozione di libri di testo autoprodotti dai docenti in cui la produzione di libri di testo, cartacei e digitali, con relativa adozione, è portata avanti da docenti di reti di scuole, per la valorizzazione della professione insegnante e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

4. Note conclusive

Seguendo la lezione di Stiegler, se è vero che esiste una sistematica perdita di conoscenza nei diversi ambiti del quotidiano, acuita dal rapido aumento delle ritenzioni terziarie digitali, diviene fondamentale che educatori e pedagogisti si interrogino sul futuro e sulla funzione dell'educazione nel ventunesimo secolo e su quale ruolo le tecnologie digitali e di rete dovrebbero o non dovrebbero svolgere in tutti i livelli d'istruzione, dalla scuola dell'infanzia fino ai più alti istituti di ricerca.

Una soluzione non consiste nel diffondere in maniera massiva iPad, Lim o altri "artefatti digitali" (Rossi, 2016) in ogni classe e aspettare che studenti e insegnanti si *adattino*, ma non *adottino* queste tecnologie; solo programmi di ricerca di alta qualità possono autenticamente suggerire delle potenziali risposte a questi interrogativi e orientare le politiche scolastiche e le pratiche educative. La stessa digitalizzazione trasforma radicalmente le condizioni stesse della ricerca della conoscenza. Di qui l'importante ruolo svolto dalle università, intese da Stiegler, come spazi di elaborazione e non meramente di distribuzione di sapere, che, per sopravvivere, devono prendere il "controllo" del digitale, anzi diventare essere stesse digitali (Parola, 2019). All'orizzonte di questo cambiamento vi è anche la complessa questione di nuove industrie editoriali che emergono dalle attività editoriali accademiche. A supporto di tali progetti, l'università deve esercitare le sue responsabilità politico-sociali (e ovviamente anche economiche) nell'orientare le politiche scolastiche di educazione digitale (Stiegler, 2015a). La questione pone, quindi, un cambiamento del modo di intendere l'università e delle stesse forme della ricerca per poter essere in grado di intraprendere sperimentazioni volte a un rinnovamento della ricerca stessa, sulla base dell'invenzione di nuovi strumenti.

Riferimenti bibliografici

- Alvesson M., Spicer A. (2012). A stupidity-based theory of management. *Journal of Management Studies*, 49: 1194-1220.
- Baranzoni S., Lucci A., Vignola P. (2016). L'Antropocene. Fine, medium o sintomo dell'uomo?. *Lo Sguardo, Rivista di Filosofia*, 22: 5-9.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bradley J. P., Kennedy D. (2020). Stiegler as philosopher of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52: 332-336.
- Calvani A. (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma: Carocci.

- Cole D. R., Bradley J. P. N. (2018). *Educational philosophy and new French thought*. Abingdon, UK: Routledge.
- Derrida J. (1996). *Apories. Mourir – s'attendre aux "limites de la vérité"*. Paris: Galilée.
- Derrida J. (2007). *La farmacia di Platone*. Milano: Jaca Book.
- Derrida J., Stiegler B., (1996). *Ecografie della televisione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Erbetta A., a cura di (2010). *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*. Como-Pavia: Ibis.
- Fitzpatrick N. (2020). Questions concerning attention and Stiegler's therapeutics. *Educational Philosophy and Theory*, 52: 348-360.
- Hayles K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 1: 187-199.
- Husserl E. (1998), *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*. Milano: FrancoAngeli.
- Isidori E. (2005). *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica*. Roma: Aracne.
- Kakoliris G. (2015). The "Undecidable" Pharmakon: Derrida's Reading of Plato's Phaedrus. In: Hopkins B., Drummond J., a cura di, *The New Yearbook for Phenomenology and Phenomenological Philosophy*. London: Routledge.
- Kouppanou A. (2015). Bernard Stiegler's Philosophy of Technology: Invention, decision, and education in times of digitization. *Educational Philosophy and Theory*, 47: 1110-1123.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Newport C. (2016). *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World.*, London: Piatkus Publishers.
- Parola A. (2019). L'Università tra educazione digitale, innovazione e terza missione. In: Federighi P., Ranieri M., Bandini G. a cura di, *Digital Scholarship tra ricerca e didattica*, Milano: FrancoAngeli.
- Petit V. (2013). *Vocabulaire d'Ars Industrialis. Pharmacologie du Front national*. Paris: Flammarion.
- Reveley J., Peters M. A. (2016). Mind the gap: Infilling Stiegler's philosophico-educational approach to social innovation. *Educational Philosophy and Theory*, 48: 1452-1463.
- Rivoltella P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P. C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: ELS La Scuola
- Rossi P. G. (2016). Gli artefatti digitali dei processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2: 11-26.
- Simondon G. (2001). *L'individuazione psichica e collettiva*. Roma: Virno.
- Smeyers P. (2018). *International handbook of philosophy of education*. Berlin: Springer International Publishing
- Stiegler B. (1994). *La technique et le temps*, Vol. 1: *La faute d'Epiméthée*. Paris: Galilée.

- Stiegler B. (2001). *La technique et le temps. Tome 3: Le temps du cinéma et la question du mal-être*. Paris: Galilée.
- Stiegler B. (2012a). *Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale*. Napoli: Orthotes Editrice.
- Stiegler B. (2012b). *Uncontrollable societies of disaffected individuals: Disbelief and discredit: Volume II*. Cambridge: Polity.
- Stiegler B. (2013). *Pharmacologie du Front national*. Paris: Flammarion.
- Stiegler B. (2014a). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Stiegler B. (2014b). *Symbolic misery: 1. The hyperindustrial epoch*. Cambridge: Polity.
- Stiegler B. (2015a) Num'érique, 'éducation, cosmopolitisme, *Cites*, 63: 3 13-36.
- Stiegler B. (2015b). *States of shock: Stupidity and knowledge in the twenty-first century*. Cambridge: Polity.
- Stiegler B. (2017). *The re-enchantment of the world*. Cambridge: Polity Press.
- Vignola P. (2012). Un passo al di là del post strutturalismo. In: Stiegler B. *Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale*. Napoli: Orthotes Editrice.
- Vignola P. (2013). *L'attenzione altrove. Sintomatologie di quel che ci accade*. Napoli: Orthotes.
- Vignola P. (2015). Il *pharmakon* di Stiegler. Dell'archi-cinema alla società automatica. In: V. Cuomo, a cura di., *Medium. Dispositivi, ambienti, psico-tecnologie*. Tricase: Edizioni-Youcaprint.
- Vignola P. (2016) L'animale proletarizzato. Stiegler e l'invenzione della società automatica. *Aut Aut*, 371: 16-30.
- Vlieghe J. (2014). Education in an age of digital technologies. *Philosophy & Technology*, 27: 519-537.
- Vlieghe J. (2018). Stiegler and the Future of Education in a Digitized World. In: *International Handbook of Philosophy of Education*. Berlin: Springer.
- Weber M. (1991). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Bologna: Rizzoli.