

Regime scopico, *hexis* corporea, localizzazione: cosa cambia con la didattica a distanza?

Emanuele Fadda
Università della Calabria
emanuele.fadda@unical.it

Abstract

The pandemic emergency has relaunched an already ongoing debate on the proxemic aspects of distance interaction, shifting its focus and link with politics, policy and social order. The case of distance learning has peculiar features, which can be addressed, however, by resorting to the same approaches and tools we use for proxemics in general: in particular, the notions of *gaze-rules*, *bodily hexis* and *localization* seem to be promising in order to sketch an interpretation of these phenomena, (and to better frame the significance of the overall teaching/learning activity).

Keywords: didattica a distanza, regime scopico, *hexis*, luogo, linguaggio

1. Introduzione

L'avvento della pandemia ha comportato una tematizzazione *orientata* del ruolo della distanza interpersonale nelle comunicazioni, e in generale nella vita quotidiana. Se nel passato più recente la riflessione su questo tema era orientata dal timore di uno spostamento eccessivo delle interazioni sul web (con conseguente diminuzione, o addirittura annullamento, dell'interazione sociale che prevede la condivisione – e la co-gestione – di un luogo fisico tra i partecipanti)¹, in quel momento si manifestava esattamente l'esigenza contraria: assicurare sul fatto che l'interazione a distanza sarebbe stata, se non un sostituto *tout court*, un palliativo accettabile rispetto all'interazione fisica consueta. La combinazione tra il nome 'distanziamento' e l'aggettivo 'sociale', in poco tempo, ha assunto connotazioni di tipo etico: se il distanziamento è sociale, allora l'affollamento è asociale, *ergo* il miglior modo per essere sociali è stare a distanza. L'espressione di questa esigenza – contingente, ma non per questo meno oggettiva – è andata a rinforzare, spesso in modo acritico, l'immagine positiva della socializzazione a distanza rilanciata da tutti i media.

Anche per questo motivo (oltre che, ovviamente, per ragioni economicistiche), il lavoro a distanza è stato prontamente battezzato, in Italia, *smart working*, con una connotazione assiologica che nasconde il dato principale², ovvero la distanza tra il luogo effettivo di lavoro e quello che è (o era, o sarebbe stato, il luogo deputato). Nessuno ha però avuto, lì per lì, il coraggio (o comunque la voglia) di chiamare la didattica a distanza³ *smart learning* (o *smart teaching*). Poi, la polemica è divampata tra coloro che consideravano la didattica a distanza come modalità del futuro, e coloro che la rifiutavano *in toto*. Senza prendere posizione a priori (ma si spera che ragioni per una presa di posizione emergano dall'analisi), mi limiterò a notare che la situazione, nel caso della DaD, sembra diversa da quella che motivava la riflessione pre-pandemica, per (almeno) due fattori:

- se in quel caso il tema della distanza era, per così dire, “nascosto” da altre componenti (la viralità dei contenuti, i cambiamenti di linguaggio, le *fake news*, ecc.), qui è esplicitamente in primo piano;

¹ In questo contesto, chi scrive aveva coniato la categoria di “prosemica virtuale” (cfr. Fadda 2018, e l'introduzione a questo numero) per mostrare l'esigenza di norme prosemiche per l'interazione a distanza (e in particolare per quella sui social media).

² Ci sarebbe da riflettere sulla scelta di 'smart', un termine che in inglese assomma le connotazioni di “intelligente” e “furbo”, che nella lingua (e nella società) italiana si inseriscono però in una diversa costellazione semantica.

³ D'ora in poi alternerò la dizione per esteso con l'acronimo DaD.

- ciò che qui è in gioco è un'attività e una funzione (la scuola pubblica) che ha (aveva?) un posto ben preciso nell'organizzazione delle nostre società, e le cui modalità prossemiche sono ben definite.

Il secondo fattore, in particolare, mi sembra fondamentale. Come nel caso dei social media (e in particolare di quelli più "parlati", come Facebook o Twitter), abbiamo una *incompetenza prossemica* rispetto alla nuova situazione: si giunge a entrare in interazioni per cui *non vi sono regole definite*, né codificate da un'autorità in grado di sanzionare, né sedimentate attraverso il tempo. A fronte di questa caratteristica comune, vi è però una differenza fondamentale: se nella comunicazione social gli utenti/*prosumer* sono dapprincipio in una situazione di tutti-contro-tutti (o tutti-con-tutti, che è lo stesso), nel caso della DaD l'originaria situazione *non paritaria* (su cui decenni di pedagogia si sono appuntati, ma che è ineliminabile, almeno entro certi limiti), per cui da una parte sta chi insegna, e dall'altra chi impara è stata cambiata di molto dalla nuova contingenza, in cui, per i discenti, stare "dall'altra" parte vuol dire stare "ognuno dalla sua" (cosa che non avveniva prima).

Ciò che non cambia, però, sono i fattori generali di ciò che cambiamo prossemica. Tre, in particolare, mi sembrano interessanti:

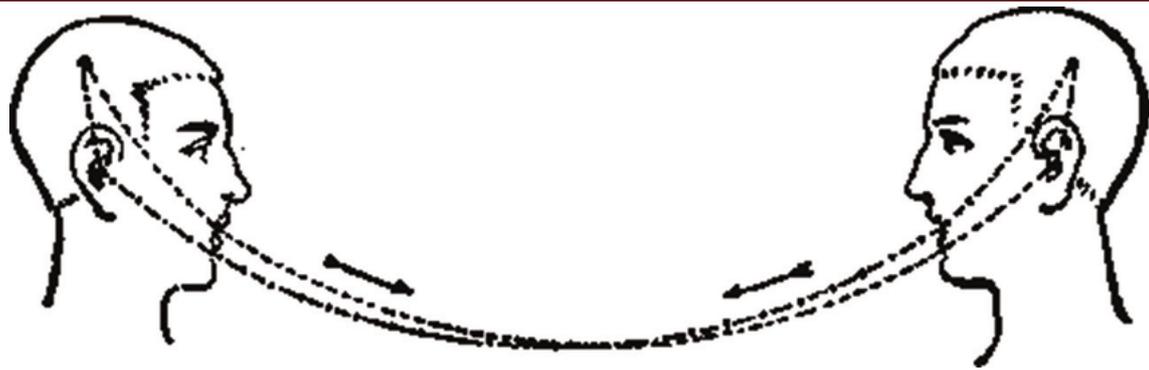
- La regolazione del gioco degli sguardi, o *regime scopico*⁴, che continua anche nel caso della comunicazione mediata – giacché il non-poter-guardare, insieme al poter-guardare e al dover-guardare, è componente di *ogni* regime scopico.
- La *hexis* corporea (cfr. Bourdieu 1998), ovvero la capacità, acquisita per abitudine, di entrare in un luogo e in una situazione, assumendo un'attitudine fisica determinata (tale che gli altri partecipanti all'interazione la riconoscano come adeguata, e possibilmente superiore alla loro) ma allo stesso tempo flessibile (che permetta di operare la giusta azione quando la contingenza lo richiede).
- La relazione tra corpi (o simulacri dei corpi) e luoghi, reali o virtuali – giacché nessun luogo fisico è definibile in autonomia dalle interrelazioni possibili tra corpi, e nessun luogo virtuale è completamente sganciato da realtà fisiche).

Al ruolo di questi fattori nella didattica a distanza (e, correlativamente, in quella in presenza) sono dedicate le prossime pagine.

2. Insegnare è guardare (ed essere guardati)

Tutta la linguistica e la semiotica della comunicazione hanno assunto il dialogo come modello generale dell'interazione comunicativa. Il primo dei due schemi con cui nel *Corso di linguistica generale* si introduce il circuito della *parole* (cfr. Saussure 1922²: tr. it. p. 21) è quello teoricamente meno importante, ma è diventato l'immagine di questo primato dell'interazione faccia a faccia.

⁴ La nozione di 'regime scopico' è stata formulata e definita indipendentemente in vari campi, ed è fondamentale nell'ambito della cosiddetta *pictorial turn* – e in generale per tutte le discipline che si occupano della fruizione delle immagini. Io la userò con riferimento specifico all'*interazione guardante-guardato* (che però può darsi, in qualche misura, anche nel caso delle immagini: cfr. Bredekamp 2010, tr. it. pp. 187 ss.).



Con l'avvento dell'internet 2.0, e in particolare dei social media, una enorme parte delle comunicazioni ha assunto una modalità che non è riconducibile né alla comunicazione faccia a faccia, né a quella epistolare precedente, né alla situazione di *broadcasting* delle emissioni televisive o radiofoniche, ma possiede caratteri tratti da tutte le altre forme⁵. In questa situazione, le modalità del guardare e dell'essere guardati non sono più "automatiche", e hanno attratto l'attenzione degli studiosi. L'applicazione del modello del *panopticon* – che Foucault (1975) aveva tratto da Bentham – riesce a dare conto soltanto parzialmente di quello che avviene: funziona soprattutto se ci poniamo nella prospettiva in cui si oppongono *tout court* gli utenti dei social networks ai programmatori, agli inserzionisti e in generale a coloro che vengono in possesso dei *dati*. Più interessante è la nozione di *sousveillance* ("sotto-veglianza", opposta a "so(p)r(a)-veglianza") proposta da Floridi e colleghi nell'*Onlife Manifesto*. Nel regime di *sous-veillance*, si subisce lo sguardo anzitutto perché allo sguardo ci si offre, sapendo che da parte propria si potrà guardare l'altro: il proprio *potere* scopico ha dunque come contraltare un alto grado di vulnerabilità.

È possibile utilizzare le stesse categorie per ragionare sul passaggio dalla didattica in presenza alla DaD. Il regime scopico della didattica in presenza è piuttosto complesso, ma padroneggiato tanto dalla componente docente che da quella discente (anche, e soprattutto, quando si tratta di *far finta di non vedere*)⁶.

Nella DaD, l'elemento fondamentale sembra essere dato dal fatto che gli studenti vedono (perlopiù) il docente, mentre il docente non vede (perlopiù) loro. Vi sono, certamente, dei fattori oggettivi che consigliano l'auto-occultamento degli studenti nelle situazioni di didattica a distanza: problemi di linea, sovraccarichi della piattaforma, necessità di tenere "pulito" l'audio di chi parla, difficoltà a "isolare" la propria situazione da ciò che succede nelle altre parti della casa, ecc. Su tali fattori si sono innestate la comodità e l'abitudine, cui non è estranea neanche la componente docente, quando è nelle condizioni di dover ascoltare (come nei vari consigli di cui l'istituzione scolastica e universitaria non è mai stata avara, ma mai prodiga come in questi ultimi anni). È certamente più facile abituarsi ad allentare il controllo che ad aumentarlo.

Ma nel caso delle generazioni più giovani, un tale allentamento si contrappone, invece, a uno sforzo più generale di gestione (e omologazione) della propria immagine pubblica in altri contesti (cfr. Fadda 2014): per chi entra nel regime di *sous-veillance*, fotografarsi e riprendersi diventa una cosa molto seria, anche (e soprattutto) quando si voglia dare l'idea, invece, di un certo grado di naturalezza e di mancanza di artificio.

Questa situazione ha finito per produrre quello che possiamo definire come un paradosso della visibilità online: molte persone sono più disposte (o, in molti casi, compulsivamente condotte) a mostrarsi, a rendersi visibili, in condizioni che raccomanderebbero (o, qualche tempo fa, raccomandavano) la privacy piuttosto che in condizioni di interazione sociale istituzionalizzata.

⁵ Come nota Pietrandrea (2021: 99 ss. e *passim*), la comunicazione online è *in generale* più complessa di quella offline, anzitutto perché molte delle componenti del modello "classico" della comunicazione vi assumono uno statuto ambiguo.

⁶ Un aspetto estremamente interessante del regime scopico in situazioni didattiche è quello studiato da Goodwin (2003): in molti casi, insegnante e allievo si trovano a dover *decidere insieme* che cosa stanno guardando.

Detto nei termini goffmaniani (cfr. Goffman 1959), contesti di retroscena passano alla scena, e viceversa. Il ritorno alla situazione di partenza, per chi non abbia interiorizzato le abitudini prossemiche della didattica in presenza, può rivelarsi estremamente faticoso e vissuto come una sorta d'intrusione indebita: in qualche modo, queste persone si sentono quasi come se fossero invitate a mostrarsi mentre sono in bagno.

Dal punto di vista del docente, le cose non sembrano andare meglio. Non vi è (o non vi dovrebbe essere) la paura di avere tutti gli occhi addosso, ma, al contrario, la preoccupazione che questo non accada. In condizioni di compresenza fisica, anche la lezione meno interattiva concede a chi parla (se li vuole usare)⁷ strumenti per un controllo almeno generale: la maggior parte dei docenti sono abituati a “saltare” con il contatto visivo da una persona all'altra, a privilegiarne alcune e a saltarne altre; inoltre, sono abituati a “leggere” dagli sguardi e dalle espressioni il grado di attenzione o di stanchezza di chi ascolta. Non sentire, e soprattutto non vedere, toglie ogni punto di riferimento. La componente fatica (cfr. Jakobson 1963) dell'interazione diventa allora esorbitante: chi insegna ha bisogno di continue rassicurazioni, e chi impara si trova costretto a interagire in modo forzato.

Volendo riprendere le categorie già adoperate prima, potremmo dire che si tratta di una sorta di ritorno al *panopticon*, ma a ruoli invertiti: il controllore designato, di fatto, è l'unico ad essere controllato, giacché, come detto prima, chi ascolta vede, ma non è visto a propria volta.

Interessante può essere anche un confronto con il setting psicanalitico, e in particolare con il ruolo del famoso divano⁸ su cui l'analizzando si sdraia. *Evitare il contatto visivo* è in psicanalisi un'esigenza fondamentale: in qualche modo, potremmo dire che la relazione psicanalitica vive su una peculiare disconnessione (o su uno spostamento) della funzione fatica. Molto diversi sono, però, gli scopi della relazione didattica – dove guardare ed essere guardati sono al centro di tutto – e un cambiamento repentino di regime scopico è difficile da gestire.

3. Il corpo che sa insegnare

Finora mi sono limitato ad analizzare il ruolo dello sguardo nell'instaurazione, nella conservazione e nella dinamica della relazione prossemica. Si tratta di un elemento importante (e ancora più importante, se possibile, nel caso della didattica a distanza – come abbiamo visto), ma certamente non l'unico. Anche in una interazione in cui i corpi sono disposti in luoghi fisici distanti o molto distanti, il corpo non sparisce. Non siamo solo macchine guardanti, ma corpi che entrano in interazione memori di altre interazioni, o – per dir meglio, costruiti da esse. Per approfondire questo aspetto ci si può richiamare a una nozione elaborata da Pierre Bourdieu, il cui dominio non si limita all'istituzione scolastica, ma che può essere estremamente utile anche nel campo che ci interessa: si tratta della *hexis* corporea.

Nel quarto capitolo delle sue *Méditations pascaliennes*, il sociologo francese si occupa di ciò che chiama *La connaissance par corps*, ovvero l'*incorporazione* (in senso letterale) delle norme sociali. Bourdieu ritiene che l'imparare a muoversi o a star fermi (“composti”, come si diceva qualche anno fa) in un certo modo – l'imparare, insomma, un certo *contegno* – venga *prima* di qualsiasi conoscenza teorica e costituisca la prima, e fondamentale, forma d'inserimento nel contesto sociale e la caratteristica principale di ogni “sapere” professionale. Difficile dargli torto: è un fatto che il bambino attinge la propria piena umanità, e giunge poi all'età adulta, attraverso una serie di *condizionamenti* che portano all'assunzione (per esempio) della stazione eretta, di determinate abitudini fonatorie, di alcune caratteristiche determinanti l'identità di genere. Questi e altri aspetti, che annoveriamo tra le cose più “naturali” che ci siano, sono acquisite *dal corpo*, senza intervento della riflessione. Insomma, l'ordine sociale s'inculca attraverso il corpo e diviene indelebile in esso, come fosse un tatuaggio (Bourdieu 1997: 163). E, inversamente, nessun ingresso nell'ordine sociale è possibile se non

⁷ Si racconta di Isaac Newton che facesse lezione allo stesso modo tanto alla presenza degli studenti (solitamente, comunque, molto pochi) che in loro assenza (ciò che accadeva più di una volta).

⁸ Su cui v. ora Leoni/Panattoni (2021) e la bella recensione di Procaccio (2021).

attraverso un'esperienza corporea. La società che ci forma come uomini accampa diritti sul nostro corpo, che forma in modo confacente alle proprie esigenze:

«Apprendiamo col corpo. [...] Le ingiunzioni sociali più serie si rivolgono non all'intelletto, ma al corpo». (Ivi: 168 s.; trad. Fadda E.)

«Parlare di disposizione è semplicemente prendere atto di una predisposizione naturale dei corpi umani, l'unica (...) che un'antropologia rigorosa sia in diritto di presupporre, la *condizionabilità* come capacità naturale di acquisire capacità non naturali, arbitrarie». (Ivi: 163; trad. Fadda E.)

Su queste premesse, mi sembra difficile negare che vi sia una *hexis* propria del(la) docente e una propria del(la) discente, e che tale *hexis* si assuma attraverso l'interiorizzazione progressiva di una disciplina, condizionata e rinforzata (in senso comportamentista) dalla pressione sociale. L'*hexis* docente, l'abituazione del corpo al mestiere d'insegnare, è forse più facile da cogliere (e, inversamente, da esibire) e può essere con una certa facilità sottoposta a classificazione. Chiunque di noi ha avuto a che fare con modelli diversi di insegnanti, e, divenendo insegnante a propria volta, ha cercato di riprodurre questo o quel modello, di evitare questo o quello, o magari di "montare" le caratteristiche che sembravano migliori tratte da esempi diversi. L'esperienza fa il resto: c'è chi scopre di aver bisogno di star fermo per ragionare, e chi capisce invece che deve mettere in azione le gambe per poter mettere in azione la testa. Gli studenti di una cosiddetta "lezione frontale" capiscono abbastanza presto se di fronte a loro hanno un insegnante più incline a star seduto e leggere, o invece più "peripatetico" (un po' come accade nei cosiddetti *TED Talk*) e bisognoso del contatto oculare con i discenti. Non è detto che finiscano sempre per amare gli insegnanti del secondo tipo. Non c'è un solo modello di "buon insegnante" (né di "cattivo insegnante") e la letteratura dei ricordi di scuola e di Università è molto vasta e varia. Ma certamente un minimo di componente attoriale è richiesta a chiunque eserciti la professione docente.

Un discorso ancora differente va fatto per le lezioni laboratoriali, o per quei tipi di insegnamento (pensiamo, per fare un esempio facile, alla didattica musicale) in cui l'interazione uno-a-uno è fortemente mediata da un elemento esterno e non umano.

In tutti questi casi ci si trova davanti a una *hexis* (docente e discente) che si acquisisce gradualmente, e che deve essere al tempo stesso rigida e flessibile, giacché docenti e discenti devono trovare il modo di interagire, rispettivamente, con discenti e docenti diversi. La conquista (da parte del docente) e la concessione (da parte del discente) dell'attenzione sono una componente sempre meno scontata, e che deve essere contrattata costantemente. È in atto una profonda mutazione delle abitudini cognitive generata dalla fruizione di contenuti digitali – per cui, ad esempio, la memoria di lavoro guadagna uno spazio esagerato (e si sovraccarica) a detrimento di altre forme di memoria⁹. Questo mutamento, che colpisce anche i docenti, nelle generazioni più giovani non è (o non è abbastanza) controbilanciata dall'inerzia delle abitudini cognitive precedenti, sicché la soglia di attenzione si abbassa drasticamente in entrambi i casi, ma a partire da livelli diversi (e da una diversa solidità) di partenza. In questa situazione si innesta la necessità di inventarsi una nuova *hexis* per la didattica online, che trova impreparate tutte le componenti della relazione didattica. Il fatto che la relazione sia mediata dagli schermi, e che vi sia una deprivazione sensoriale¹⁰, non implica che in tale relazione non sia coinvolto tutto il corpo. Dal lato di chi insegna, anche il docente più flemmatico sentirà a un certo punto la sindrome del leone in gabbia, o quella del deprivato sensoriale; da quello di chi impara, la sensazione di non-naturalità non sarà minore, perché le competenze prossemiche e le *hexeis* sviluppate per l'interazione online sono ben diverse: chi produce video da mettere su Tik Tok, per

⁹ Cfr. Carr 2011, Spitzer 2013. Il successo di piattaforme come Tik Tok è dovuto anche anche a questo.

¹⁰ Ma anche, per certi versi, un'amplificazione sensoriale sgradita: pensiamo a quando si mettono in funzione microfoni che dovrebbero stare spenti, e *siamo costretti a sentire* qualcosa che è estraneo alla prassi comunicativa in atto.

esempio, “costruisce” un prodotto estremamente curato ma minuscolo in cui non vi è, per così dire, alcun essere che non coincida con l’apparire¹¹.

Come trovare (e calibrare rispettivamente l’una sull’altra) una nuova *hexis* docente e una nuova *hexis* discente è un problema su cui riflettere. Certamente, sappiamo già ora che in questa dimensione lo scambio è assolutamente paritario: chi insegna ha molto da imparare dai discenti relativamente al modo in cui un corpo può stare davanti a uno schermo.

4. « Où aller? J’en suis là. »

L’ultimo aspetto da considerare è quello relativo a luogo e localizzazione. Distinguere tra classe e aula non può bastare a rendere conto di tutto ciò che ci interessa. Lo sviluppo della nozione di *hexis* corporea presentata sopra ci porta a una riflessione più ampia. Possiamo dire infatti che le istituzioni dedicate all’insegnamento (come e più delle altre istituzioni) sono qualcosa *che si fa*, ed esigono un certo grado di *incorporazione* (cioè una conoscenza corporale che comporti un cambiamento delle abitudini corporee in relazione a quelle degli altri membri della comunità e alla comune fruizione dei luoghi) e di affollamento. Un’istituzione si pensa (nei due sensi dell’espressione: noi pensiamo l’istituzione, e l’istituzione pensa sé) in termini topologici, siano essi propriamente spaziali o non¹². Insomma, l’architettura topologica che presiede a tante metafore che usiamo per vivere (nei termini di Lakoff & Johnson 1980) è estremamente forte nel caso delle istituzioni. Qualsiasi prassi – e ancor più la prassi educativa – è insieme localizzata (la scuola è il posto dove si fa scuola) e localizzante (il posto dove si fa scuola è la scuola).

D’altra parte, una qualsiasi interazione comunicativa prevede lo stabilimento e la condivisione di alcuni *campi* (nel senso di Bühler 1934)¹³: in particolare, il campo simbolico ha bisogno di essere integrato (e viceversa) in un campo deittico. In una prospettiva del genere, come nota Marina De Palo (2019: 253), ogni sforzo di stabilire l’autonomia comunicativa della rappresentazione linguistica è destinato a fallire, e non vi è significazione prima dell’effettivo atto di uso di segni. Comunicare è integrare il campo simbolico con il campo deittico – o, detto altrimenti, comunicare è sempre comunicare in un luogo.

Ora, come si stabiliscono questi campi in ciò che (un po’ ottimisticamente) si chiama la “classe virtuale”? Quale (o cosa) è, in questo caso, il “luogo condiviso”? Quale il luogo creato da quello che facciamo? In questi contesti, il meccanismo “liberatorio” della disintermediazione (quello per cui io posso produrre contenuti e metterli a disposizione di un pubblico indefinito) si trasforma nel suo contrario: non posso fare *niente* senza passare dalla piattaforma e dalla sua segmentazione rigida, in cui quello che devo fare coincide con quello che posso fare.

Il luogo, dunque, non è fisico (o coincide con una moltitudine di luoghi fisici, non obbligatoriamente pertinentizzati come tali) ma non si risolve semplicemente nel tipo di prassi che lo genera: piuttosto, esibisce una serie di *affordances* che “bloccano” il campo deittico in un insieme chiuso di opzioni prestabilite.

D’altra parte, i luoghi fisici dove stanno i partecipanti all’interazione non smettono per questo di essere luoghi: non “spariscono”, e chiamano all’interazione, così come eventuali altri luoghi virtuali (non è raro che i partecipanti alle riunioni comunichino poi individualmente tra loro usando servizi di messaggistica, interni o esterni alla piattaforma su cui si svolge la riunione). In questo modo, l’esperienza della bilocazione (o della multilocazione) diviene alla portata di tutti – ma non per questo è particolarmente piacevole (specie quando viene sentita come un obbligo).

¹¹ Secondo la logica della “vetrinizzazione” evidenziata da Vanni Codeluppi (2021).

¹² Ho provato a riflettere più ampiamente su questo tema in Fadda (2015, 2018: 30 ss.).

¹³ Sulla nozione di campo in Bühler v. ora De Palo (2019).

5. Conclusioni

In queste poche pagine ho potuto soltanto mettere in rilievo alcuni aspetti e tracciare delle linee di osservazione e di ricerca. L'assioma da cui sono partito è, se vogliamo, una variante – o un corollario – del famosissimo assioma della Scuola di Palo Alto: come *non si può non comunicare*, così *non si può non entrare in una relazione prossemica* – qualsiasi sia la natura e la modalità della comunicazione in atto: ci sono sempre distanze e prossimità da creare, da custodire o da abbattere. Il percorso che ho proposto va dallo sguardo al corpo, e dal corpo al luogo, e costituisce una generalizzazione e un ampliamento delle intuizioni di Edward T. Hall (1963). Gli avvenimenti di questi ultimi anni (prima l'impatto delle nuove tecnologie, e poi l'emergenza pandemica) ci hanno costretti a non dare più per scontati aspetti che le discipline linguistico-comunicative (comprese quelle in teoria più vicine a questa prospettiva, come la pragmatica) non hanno forse esplorato abbastanza, lasciandole sullo sfondo (il famigerato “contesto”, spesso, non è altro che questo). L'abbattimento della frontiera tra “reale” e “virtuale” obbliga a ripensare queste categorie, e portarle in primo piano come variabili fondamentali. Non possiamo semplicemente (o non possiamo più) limitarci a opporre situazioni “nuove” e “anomale” a una situazione “normale” non ulteriormente (o non abbastanza) definita.

Una mossa come questa è, mi sembra, particolarmente importante e utile quando ci rivolgiamo all'ambito dell'insegnamento, in cui la riduzione dell'interazione a scambio di informazione può essere particolarmente dannosa. Per questo la relazione didattica si pone come oggetto privilegiato (e come campo di battaglia) per una prossemica generale.

Bibliografia

- BARTHES, Roland (1975), *Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil; tr. it., *Barthes di Roland Barthes*, Torino, Einaudi, 1980.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil; tr. it., *Meditazioni pascaliane*, Milano, Feltrinelli, (1998).
- BREDEKAMP, Horst (2010), *Theorie des Bildakts*, Berlin, Suhrkamp; tr. it., *Immagini che ci guardano*, Roma, Raffaello Cortina (2015).
- BÜHLER, Karl (1934), *Sprachtheorie*, Jena, Fischer; tr. it., *Teoria del linguaggio*, Roma, Armando, (1983).
- CARR, Nicholas (2010), *The Shallows: what internet is doing to our brains*, London, Norton & co.; tr. it., *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Roma, Raffaello Cortina, (2011).
- CODELUPPI, Vanni (2021), *Vetrinizzazione. Individui e società in scena*, Torino, Bollati Boringhieri.
- DE PALO, Marina (2019/2), *Bühler and the two-field theory*, *Paradigmi*, pp. 237-258.
- FADDA, Emanuele (2014), *Esprit de corps. Sulla rilevanza della nozione peirceana di “persona” per lo studio della nozione di identità nei social media*, «Ocula» 15, www.ocula.it/files/OCULA-15-FADDA-Esprit-de-corps.pdf.
- ID. (2015), *Istituzioni e luoghi*, in A. Givigliano, C. Stancati [a cura di], *Prospettive sul luogo. Discussione di un oggetto sociale*, Roma, Aracne, 2015, pp. 141-161.
- ID. (2018), *Troppo lontani, troppo vicini. Elementi di prossemica virtuale*, Macerata, Quodlibet.
- FOUCAULT, Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard ; tr. it., *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, (1993).
- GOFFMAN, Erving (1959), *The presentation of self in everyday life*, New York, Doubleday ; tr. it., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, il Mulino, (1969).
- GOODWIN, Charles (2003), *Il senso del vedere*, Roma, Meltemi.
- HALL, Edward T. (1966), *The Hidden Dimension*, New York, Doubleday; tr. it., *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, (1968).

- JAKOBSON, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit; tr. it., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, (1966).
- LAKOFF, George, JOHNSON Mark (1980), *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press; tr. it., *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani, (2005).
- LEONI, Federico, PANATTONI, Roberto (2021), *Divano. Il dispositivo della psicanalisi*, Roma, Orthotes.
- ONLIFE GROUP, *Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/Manifesto.pdf
- PIETRANDREA, Paola (2021), *Comunicazione, dibattito pubblico e social media. Come orientarsi con la linguistica*, Roma, Carocci.
- PROCACCIO, Walter (2021), *Divano, lettino e pazienti*, Doppiozero, 21 novembre 2021, <https://www.doppiozero.com/materiali/divano-lettino-e-pazienti>
- SAUSSURE, Ferdinand de (1922)², *Cours de linguistique générale* (ed. par Ch. Bally et A. Sechehaye), Genève/Paris, Payot; tr. it., *Corso di linguistica generale*, ed. it. a cura di T. De Mauro), Roma-Bari, Laterza 1967.
- SPITZER, Manfred (2014), *Digitale Demenz*, München, Droemer (tr. it.: *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Roma, Corbaccio, 2013, 2019²).