

## **Discorsi sullo spazio e cultura partecipativa nella didattica d'emergenza**

Giusy Gallo

Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria

giusy.gallo@unical.it

### **Abstract**

In this article we will address the theme of proxemics in the educational context of pandemic emergency. The starting point is the research of Edward T. Hall that lead to the definition of proxemics which do not seem to be suitable for virtual spaces. The aim of this paper is to rethink proxemics in digital education environments overturning the original model, stressing the role of participatory culture in the educational system.

**Keywords** proxemics, silence, emergency teaching, distance teaching, space

### **1. L'imprevedibilità della didattica di emergenza**

Tra la fine di febbraio e l'inizio di marzo 2020, l'improvviso imperversare della pandemia da Covid-19 e il suo violento propagarsi in alcune zone del Nord d'Italia ha richiesto misure straordinarie di emergenza per il contenimento della diffusione del virus respiratorio, ancora sconosciuto al nostro sistema sanitario. Al di là di immagini di spazi vuoti e solitudine come quella di Papa Francesco in piazza San Pietro la sera del Venerdì Santo del 27 marzo 2020, mentre il mondo intero assisteva a un evento mediatico messo in forma attraverso "la potenza espressiva di una mancanza" (Pozzato 2020), tra dimensione cosmica e dimensione umana del dolore, bisogna ricordare una delle cause nel carattere necessario di scelte di natura politica e socio-economica.

L'inevitabilità della serrata generale ha reso obbligatoria la chiusura degli spazi fisici relativi a tutte le agenzie educative e formative del Paese, richiedendo a quanti prendono parte quotidianamente a questo meccanismo di rideterminare il lavoro, pur in assenza di regole da seguire. Così, nel momento in cui il web (forse) 3.0 con le possibilità partecipative e di convergenza (Jenkins 2006) sembrava assicurare lo svolgimento di molte attività in maniera alternativa, anche la scuola e le università – come altri enti di formazione – sono stati chiamati a continuare a svolgere le attività didattiche "a distanza".

Si è diffusa viralmente l'espressione "didattica a distanza" come se l'unica differenza fosse relativa agli spazi e al modo in cui abitiamo come individui e come collettività alcuni luoghi, insistendo sulla polarità vicino - lontano. Certamente, diverse questioni pedagogiche sono state e sono ancora messe in discussione – e non è di questo che si vuole discutere in questo scritto. Ci interessa partire, a mo' di premessa, da una questione fondamentale: proponiamo di abbandonare, almeno nella lettura delle prossime pagine, l'etichetta "didattica a distanza" per indicare la didattica del primo lockdown (9 marzo – 3 maggio 2020) e la didattica così come è stata messa in forma nell'anno scolastico e accademico 2020/2021 per utilizzare l'etichetta "didattica di emergenza", come suggerisce Gino Roncaglia (2021). Vale la pena di ricordare che con "didattica di emergenza" si intende quell'esperimento necessario a cui docenti e discenti non hanno potuto sottrarsi, pensando – inizialmente – a un breve periodo in cui metodi e strumenti della didattica in presenza potevano essere riproposti in ambiente digitale. Senza entrare nel merito di una questione che coinvolge direttamente pedagogisti, psicologi e neuropsichiatri infantili, qui vogliamo porre una prima attenzione proprio a quell'etichetta didattica a distanza. E in particolare su "distanza" non come possibilità della didattica ma come

gestione dello spazio per cui si sottende la negoziazione della distanza come la modalità della relazione didattica.

Gli studi di Edward T. Hall (1959; 1963; 1966; 1968) che portano alla definizione di prossemica sembrano non essere adatti agli spazi virtuali ma una loro rideterminazione è parzialmente possibile a patto di rovesciarne il modello.

Nelle prossime pagine metteremo a tema la prossemica nel contesto educativo di emergenza attraverso il seguente percorso: dopo aver posto il problema della “didattica di emergenza”(par. 1), offriremo un commento ad alcune questioni centrali nelle ricerche di Hall sulla gestione dello spazio da parte dell'uomo (par. 2), per passare al ruolo della cultura partecipativa nel sistema educativo (par. 3), concludendo sul rovesciamento del discorso spaziale nella didattica di emergenza, facendo ricorso al tema dell'esplosione in Jurij Lotman (1993) e alla *flipped classroom*, promossa anche da Tullio De Mauro.

## 2. Il silenzio dei discorsi sullo spazio

In un breve testo sul senso del silenzio, Carlo Sini (2006) prende a pretesto il gioco del silenzio in una versione inedita che probabilmente nessuno di noi lettori ha mai sperimentato. Nello svolgere le sue lezioni, un'insegnante precaria abitua gli scolari al silenzio proponendo il “gioco del silenzio” non come strumento di controllo e repressione ma come momento dell'esperienza umana difficile da cogliere e fermare nella sua relazione con la parola e, soprattutto, con l'atto di prendere la parola. Proprio quest'ultimo atto alla base dei turni conversazionali e degli scambi comunicativi regola anche la modalità della distanza tra i parlanti e la modalità tacita in cui viene trasmessa in un determinato schema culturale. In questo gioco, nelle pratiche e negli abiti (Sini 1996), si rimane radicati nel *qui* e *ora*, riconoscendo evidenza a qualsiasi traccia registrata attraverso i sensi, inclusa la presenza del proprio corpo, della posizione che occupa nello spazio e nelle relazioni con gli altri corpi. È una versione del gioco del silenzio che potrebbe essere riletta in prospettiva prossemica.

La prossemica come disciplina nasce grazie alle ricerche dell'antropologo Edward T. Hall. Durante l'esperienza della seconda guerra mondiale, Hall nota che il fallimento nella comunicazione interculturale sopraggiunge quando individui che provengono da culture diverse codificano e decodificano in maniera diversa la distanza e gli spazi tra loro, attribuendo un valore diverso ai comportamenti sociali.

Questo modo di intendere la gestione degli spazi sembra rispondere alla logica della prossemica, così come individuato da Hall (1963): “the study of how man unconsciously structures microspace – the distance between men in conduct of daily transactions, the organization of space in his houses and buildings, and ultimately the layout of his towns” (Hall, 1963: 1003). Tuttavia, non si tratta della sola definizione o indicazione relativa alla prossemica che Hall propone. Subito dopo, infatti, la prossemica è definita come “the study of the ways in which man gains knowledge of the content of other men's minds through judgments of behavior patterns associated with varying degrees of proximity to them” (Hall, 1964: 41), ulteriormente riconsiderata come “the interrelated observations and theories of man's use of space as a specialized elaboration of culture” (Hall, 1966: 1) o, ancora, in relazione ad altre discipline: “Proxemics, the study of man's perception and use of space, pertains to none of these directly. It is much closer, instead, to the behavioral complex of activities and their derivatives known to the ethologists as territoriality” (Hall, 1968: 83).

Queste oscillazioni sul discorso relativo allo spazio e al modo in cui l'uomo ne struttura la gestione, indica una difficoltà teorica di fondo:

The study of culture in the proxemic sense is therefore the study of people's use of their sensory apparatus in different emotional states during different activities, in different

relationships, and in different settings and contexts. No single research technique is sufficient in scope to investigate a complex, multidimensional subject like proxemics. The technique employed is a function of the particular facet of proxemics under examination at a given moment. In general, however, in the course of my research I have been more concerned with structure than content and more interested in the question “How?” than “Why?” (Hall 1966: 181).

Anche nelle diverse revisioni della prossemica come linguaggio silenzioso, pur senza una esplicita declinazione semiotica (successiva con Eco 1968), esiste per Hall una dimensione nascosta nella quale maturano interazioni sociali con la formazione di una dimensione spaziale che viene acquisita e trasmessa in maniera inconsapevole in uno schema culturale dato. Due sono le considerazioni da fare: la prima riguarda il carattere inconsapevole dell’acquisizione di uno schema culturale, la seconda riguarda i tipi di spazio delle relazioni declinate in prospettiva prossemica. Per quanto riguarda la prima questione, ossia il modo in cui l’uomo struttura i microspazi, si rileva che molto spesso vengono utilizzati gli aggettivi “inconscio” o “inconsapevole”, ma già nei primi testi, Hall si rende conto delle incertezze di tali qualificazioni, utilizzando “informale” con una ulteriore precisazione e menzionando il riferimento ai lavori di Michael Polanyi (1958, 1966) sull’epistemologia della conoscenza personale e, in particolare, sulla conoscenza tacita. Hall, da sempre impegnato in studi cross-culturali, verso la fine degli anni Ottanta, invitato a prendere parte al *Deaf Way Conference*, riprende la distinzione tra *manifest-prescriptive culture* e *personal or tacit culture*, già emersa in scritti precedenti. Quest’ultima è introdotta a partire dal ruolo delle norme informali di *The silent language* (1959) e viene definita, nel 1989 (anche in Hall 1992), come antitetica rispetto alla *manifest-prescriptive culture*, si trova in ogni individuo che si riconosce in una data cultura pur mantenendo un criterio di unicità.

La gestione dello spazio e della distanza è contemporaneamente collettiva e tacita ma personale, nel senso che attiene al singolo individuo e al modo in cui si spinge attraverso soglie e spazi. L’analisi cross-culturale della gestione dello spazio degli esseri umani ha portato Hall, come è noto, riprendendo da studi di Heini Hediger sugli spazi degli animali, ad individuare e definire quattro tipi di spazio rappresentati per mezzo di altrettanti cerchi concentrici: pubblico, sociale, personale e intimo. Si tratta di una distanza spaziale dagli altri che garantisce attorno ai soggetti una sorta di effetto filtro cristallizzato applicato ai comportamenti dei singoli individui della società, tanto da poterne ricavare alcuni modelli. Muovendoci nello spazio di uno di questi filtri riconosciamo i nostri comportamenti e quelli degli altri, individuali come informali o informali, pacifici o aggressivi. In altri termini, in questi spazi, riconosciamo un certo grado di protezione della nostra individualità e un certo grado di interazione sociale.

### **3. La “prevedibilità” della cultura partecipativa nel sistema educativo**

Con la sua riflessione sulle relazioni negli ambienti digitali, Han inaugura il concetto di sciame digitale (Han 2013) inteso come gruppo di individui isolati e non come folla, con una menzione esplicita del testo di Gustave Le Bon. Gli individui isolati che popolano lo sciame digitale sono riuniti senza un comune denominatore, senza poter essere definiti come un insieme poiché i vari elementi che lo compongono non hanno alcuna caratteristica comune che possa essere dichiarata, senza che vi sia la possibilità di sviluppare un *noi* o che vi sia un accordo tra le parti (Han 2013), tale da rendere lo sciame come un soggetto unico dotato di agentività. Non a caso, dunque, lo sciame è intessuto di mancanza di coerenza interna in cui a prevalere è l’identità del singolo individuo.

Nei media digitali, l’isolamento è la relazione prevalente tra individui e spazialità, creando il cortocircuito che non annulla la distanza ed esalta la presentificazione del soggetto, con una

mescolanza tra dimensione privata e dimensione pubblica che spinge la prima verso una versione rinnovata della seconda.

Rimanendo nel solco delle idee di Han, l'esperienza della didattica a distanza – almeno nel primo lockdown – sembra confermare il presupposto teorico che riguarda la distanza con la complessa gestione della dimensione privata e della dimensione pubblica di ciascun individuo, a partire dal modo di interazione tanto nella relazione asimmetrica con i docenti quanto nella relazione simmetrica con gli studenti e le studentesse della stessa classe.

Se la didattica in presenza è stata discussa anche in termini prossemici, come mostra una delle ultime ricerche di Martinez-Maldonado *et al.* (2020), rimane da comprendere in che termini i movimenti di avvicinamento e di allontanamento virtuali sono stati possibili nella didattica di emergenza e come reagiscono i sistemi educativi alle istanze sociali generate dallo sviluppo tecnologico contemporaneo.

Più di un decennio fa, la MacArthur Foundation ha dato incarico a Henry Jenkins, esperto di cultura partecipativa, di svolgere una ricerca sulle sfide digitali del sistema educativo del ventunesimo secolo. L'intento della ricerca può essere così sintetizzato: non si tratta di riflettere sull'impatto della dimensione digitale come eventuale prerogativa di una trasformazione del sistema educativo quanto di apprezzare il cambiamento in atto considerando come opportunità di sviluppo le competenze e le *soft skills* già utilizzate nella cultura partecipativa, con l'ulteriore mossa strategica di non essere concentrati sul singolo individuo ma sulle relazioni tra individui. Attraverso Jenkins è possibile sostenere quanto segue a proposito della cultura partecipativa:

For the moment, let's define participatory culture as one:

1. With relatively low barriers to artistic expression and civic engagement;
2. With strong support for creating and sharing one's creations with others;
3. With some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices;
4. Where members believe that their contributions matter;
5. Where members feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created) (Jenkins 2009: 7).

In questo approccio la partecipazione ha un ruolo centrale: non è da considerarsi come un obbligo ma la possibilità di esprimere, sperimentare ed essere attivamente coinvolti in diversi contesti sociali, tra cui la scuola. Prosegue, infatti, Jenkins sottolineando che questo tipo di approccio sta rideterminando le regole – anche non esplicite – di funzionamento di alcune istituzioni, del lavoro, della vita civile e culturale. Questa posizione privilegiata di osservazione è ancora oggi valida e confermata anche da studi successivi, anche se non concentrati sulle agenzie educative e formative (Jenkins 2006). L'obiettivo di questa ricerca, commissionata dalla MacArthur Foundation, è provare a comprendere o, almeno individuare, l'impatto a lungo termine della cultura partecipativa sul modo in cui gli studenti e le studentesse, alle prese con una vita ibrida, riescono a concepire se stessi e il mondo che li circonda. Si tratta di comprendere se i meccanismi che regolano la cultura partecipativa incidono davvero sul sistema educativo e su partecipanti a quel gioco sociale. Secondo Jenkins, per giungere a questo obiettivo, bisogna pensare ad azioni in termini di *problem solving*, adottare identità alternative, adottare prospettive di simulazione del mondo reale, mescolare l'utilizzo di media diversi, interagire con media che estendono le nostre capacità cognitive, sviluppare capacità di giudizio rispetto alle fonti dell'informazione, essere in grado di gestire la transmedialità, essere in grado di cercare, trovare e sintetizzare le notizie, essere in grado di fare esperienza di vita in diverse comunità adottando prospettive diverse e riuscendo a fare proprie, rispettandole, norme diverse da quelle del contesto di origine. La partita, dunque, sembra essere giocata tutta sulle competenze e meno sulle conoscenze.

Gli spazi dell'apprendimento, dunque, nella cultura partecipativa non possono essere in alcun modo confinati agli spazi fisici della scuola e di altre agenzie formative, ma si estendono nell'acquisizione di talune competenze nella società digitale – che, a nostro avviso, oggi non è caratterizzata dal solo digitale quanto dall'ibrido, nella posizione *onlife* sviluppata da Floridi (2014). Questa posizione mediana sembra avvalorare uno dei risultati a cui giunge Jenkins con la maggior parte delle sue ricerche: le istituzioni, di qualunque tipo, devono prendere a modello le interazioni e lo sviluppo delle competenze in rete. Attualmente, uno dei modi di ripensare l'acquisizione di competenze in rete e il modo di riutilizzare anche in contesti analogici è la *gamification* per cui alcuni meccanismi di funzionamento tipici dei videogiochi, incluse le azioni e i programmi narrativi dei soggetti, sono la lente d'ingrandimento attraverso cui pensiamo e modelliamo la vita reale, inclusa la sanzione – in ottica greimasiana, quindi tanto positiva quanto negativa.

Oltre le istituzioni, esistono alcuni spazi informali dell'apprendimento, quelli che il linguista Gee (2004) indica come “affinity space”: si tratta di spazi in cui matura l'apprendimento pur non trovandoci nello spazio fisico istituzionalmente deputato alla formazione.

In questi spazi, il livello di apprendimento partecipativo, in cui i soggetti sono attivi è elevato così come il loro coinvolgimento. Non trattandosi di spazi istituzionali, la relazione tra soggetti non è asimmetrica, come quella che si stringe formalmente tra docente e studente, ma simmetrica, richiamando la relazione tra enunciatore ed enunciatario che Cosenza (2015) inaugura come retorica del peer-to-peer, in questo caso applicato all'insegnamento, in cui i (due) soggetti partecipanti allo scambio comunicativo si trovano “sullo stesso piano”, entrambi motivati dalla conoscenza, impegnati in una relazione simmetrica.

Anche se gli ambienti digitali spingono gli individui verso azioni coinvolgenti e la partecipazione attiva, quando gli spazi virtuali possono essere sostegno della didattica in presenza, nei contesti formali, gli insegnanti, secondo il rapporto offerto da Jenkins, potrebbero prestare attenzione alle competenze sociali e culturali che emergono dai contesti digitali per poterle valorizzare nel corso delle attività didattiche tradizionali.

Quanto riportato fino ad ora merita una precisazione, al fine di non dare una visione distorta dello sforzo che Jenkins compie più di dieci anni fa e che avrebbe potuto essere valorizzato proprio nel periodo della didattica d'emergenza. Se pure è vero che c'è bisogno di una attenzione profonda ai modi del fare e delle competenze, queste ultime non sono slegate dalle abilità – che potremmo definire di base – quali leggere e scrivere. Come ricorda Jenkins, anche se la rivoluzione potente che è la scrittura è scossa da ulteriori cambiamenti per via dei media digitali che sembrano avvicinarla di nuovo alla tradizione orale, è da sottolineare oggi una nuova relazione con i libri e con la carta stampata in generale.

Media literacy is concerned with developing an informed and critical understanding of the nature of the mass media, the techniques used by them, and the impact of those techniques. It is education that aims to increase students' understanding and enjoyment of how the media work, how they produce meaning, how they are organized, and how they construct reality. Media literacy also aims to provide students with the ability to create media products. (Jenkins 2009: 58).

L'errore capitale consiste nel distinguere l'analogico e il digitale, mentre si potrebbe adottare la prospettiva per cui la cultura digitale diventa un sistema di supporto per le generazioni che devono approfondire le loro competenze di base. Si tratta di sfruttare le opportunità date dalle nuove piattaforme attraverso la nascita di nuove forme di testualità: testi per blog, testi e microtesti per social network, testi per magazine online. Non si tratta, quindi, secondo Jenkins di eliminare le conoscenze e competenze che da sempre gli studenti acquisiscono a scuola ma riuscire a pensare e rendere effettiva l'integrazione di competenze diverse, che possono essere

utilizzate in ambienti diversi, tanto analogici quanto digitali. In definitiva, la proposta è una stratificazione di competenze culturali e sociali ma anche di relazioni didattiche:

We must integrate these new knowledge cultures into our schools, not only through group work but also through long-distance collaborations across different learning communities (ivi: 21).

#### **4. Il rovesciamento del discorso spaziale nella didattica di emergenza**

Uno temi a cui approda la semiotica della cultura di Lotman è quello dell'esplosione, i movimenti improvvisi e veloci nel sistema della cultura che si verificano quando vengono immessi nel sistema stesso nuovi testi, quando la creatività e la traduzione si manifestano in maniera più assidua.

L'imprevedibilità dei processi esplosivi non è assolutamente l'unica via verso il nuovo. Inoltre intere sfere della cultura possono realizzare il proprio movimento soltanto sotto forma di cambiamenti gradualmente. Perché i processi gradualmente e quelli esplosivi rappresentano un'antitesi, esistono soltanto in un rapporto di reciprocità. L'annientamento di uno dei due poli porterebbe alla scomparsa dell'altro (Lotman 1993: 17).

In una nota introduttiva a "La caccia alle streghe. Semiotica della paura" (Lotman 2008), Silvia Burini ricorda che il tema dell'esplosione emerge in Lotman in una trama complessa di relazioni con i concetti di collisione, di conflitto e di montaggio.

In questo testo, a proposito della paura e dei momenti di tensione in una società, Lotman evidenzia che in alcuni momenti di tensione culturale, una delle emozioni prevalenti è la paura che è di interesse semiotico per via dei meccanismi culturali che si attivano in una società in preda a questa emozione. Anche se Lotman esemplifica questo meccanismo culturale attraverso una attenta ricostruzione della caccia alle streghe, qui ci interessa riportare il meccanismo in quanto tale alla luce della pandemia da Covid-19: "la paura fa immaginare il nemico come un collettivo pericoloso" (Lotman 2008: 8). Riprendendo questo breve testo di Lotman, già menzionato, notiamo che è possibile parlare della paura di massa in due sensi: il primo riguarda un pericolo tangibile e realistico, ad esempio relativo al contagio da Covid-19 nelle prime fasi della diffusione in Italia a partire da febbraio 2020; il secondo senso, invece, riguarda un pericolo non realistico e costruito semioticamente come un testo, ad esempio l'idea che il virus Sars-Cov-2 sia stato costruito in laboratorio, con tutte le teorie del complotto che ne scaturiscono fino alla deriva anti-vaccinista. In quest'ultimo caso, la costruzione semiotica riguarda la stereotipizzazione di medici, infermieri, laboratori, file per fare la spesa o andare in farmacia o per vaccinarsi, del vaccino come limitazione della libertà, della didattica a distanza, come forma di controllo.

In questo meccanismo alimentato dalla velocità di diffusione delle notizie attraverso i social network e piattaforme di messaggistica immediata come WhatsApp, Telegram e Signal, solo per citarne tre con livelli di sicurezza crescente nella crittografia dei messaggi, le *filter bubbles* non hanno fatto altro che accogliere e incamerare notizie e utenti per reiterare all'infinito una narrazione, con la costruzione di testi che alimentano - dall'inizio - l'imprevedibilità artificiale dell'evento, seppure contro ogni evidenza.

Se queste sfere sono tipiche del funzionamento della nostra vita digitale (spesso in relazione al tema della disinformazione che qui non è in questione), sono anche rintracciabili nei nostri pattern comportamentali della vita analogica, come ho ricordato a proposito di Hall e di alcune caratteristiche fondamentali delle sue ricerche. Tuttavia, così concepita, questa analogia appare di natura terminologica più che concettuale. Proveremo a spiegare, sulla base delle acquisizioni emerse fino a qui, in che senso sia possibile e adeguato parlare di sfere anche nella vita digitale.

Le *filter bubbles* tipiche degli ambienti digitali sono sfere che hanno un confine mobile, sempre in nuova ridefinizione, a partire da un nucleo solido di tracce e di testi. Ciascun individuo che abita una sfera ha un suo campo di azione sovrapponibile a quello di altri abitanti la stessa sfera, ma ciascuno di essi agirà in maniera isolata per mezzo di testi sincretici, inscrivendo altrettante narrazioni in una narrazione più ampia. Questo è un modello, forse un po' rozzo, di come il meccanismo possa funzionare, ma qui è utile per porci una domanda che lascia da parte il meccanismo della narrazione per osservare la natura e la rappresentazione della distanza di queste sfere individuali<sup>1</sup>.

Probabilmente si tratta della versione digitale di una distanza che oscilla tra la distanza personale e la distanza sociale, tra la sfera che contempla che dell'altro individuo si sappia qualcosa e che se ne possa avere una traccia da conservare e utilizzare, e quella distanza necessaria per rimanere ciascuno nel ruolo formale da interpretare (ad esempio tra amministratori e utenti di un gruppo su Facebook), se pensiamo agli ambienti didattici virtuali. L'imprevedibilità della situazione pandemica e le conseguenti chiusure del periodo compreso tra marzo e maggio 2020, in una riflessione come questa pubblicata a ridosso della ripresa delle attività didattiche dopo le vacanze natalizie funestate dall'incipienza della variante Omicron, confermano che il tema dello svolgimento delle attività didattiche è centrale nell'agenda politica e sociale del Paese. In considerazione dell'indicazione iniziale dell'obiettivo di questo testo e delle considerazioni fin qui esposte, riprendendo la considerazione di Roncaglia a proposito della "didattica di emergenza" e del senso della cultura partecipativa nel sistema educativo, ci si domanda come possano interagire sfere di uno sciame digitale e in quale maniera tacita si strutturino gli spazi virtuali in cui agiscono.

Come sottolinea Burini, a proposito del testo sulla semiotica della paura di Lotman:

Naturalmente tutto dipende dalla forza dell'esplosione: a volte si tratterà di fatti isolati, altre volte ne saranno segnate intere epoche, come nel nostro caso. Rileggendo queste righe ho capito che questa terribile "esplosione" ha cambiato radicalmente e per sempre anche il mio rapporto relazionale con gli studenti. Si è creata una sorta di "prosemica rovesciata". Attraverso i mezzi virtuali si è aperta una nuova prospettiva, in cui tutti ci siamo sentiti uguali nell'affrontare il pericolo comune che non è "altro da noi", ma è subdolamente dentro il sistema della nostra cultura. Questo ci ha fatto divenire solidali. Così è nata, tra le altre nuove forme relazionali di questi giorni, anche un tipo di lezione diversa: a distanza fisica ma di più intima vicinanza (Burini 2021)<sup>2</sup>

Se adottiamo la prospettiva offerta da Burini, proviamo a capire in che senso possa esistere una prosemica rovesciata e quanto questo rovesciamento abbia a che vedere con la "didattica di emergenza".

Il problema variamente riscontrato nelle relazioni didattiche su piattaforme digitali, adottate a partire da marzo 2020, consiste nella mancanza di adeguatezza a nuovi bisogni e nella difficoltà a cogliere le potenzialità della cultura partecipativa. Non è un caso se molto spesso ci si è trovati di fronte a esperienze online che hanno corrisposto a una trasposizione della lezione in presenza. Dalla lezione frontale in aula in cui è il docente ad occupare lo spazio della cattedra, qualche volta della lavagna, dalle aule della scuola primaria fino alle aule dell'università, con qualche variazione quando l'insegnante azzerava la distanza fisica con l'alunno in caso di bisogno oppure

---

<sup>1</sup> Potrebbe sorgere qualche obiezione. Come è noto le ricerche di Hall hanno natura cross-culturale e contrastiva, invece il tipo di distanza digitale potrebbe essere trans-culturale e quanto più possibile simile per una larga parte di utenti. Bisognerebbe verificare questa ipotesi, oppure articolarla nell'utilizzo degli spazi digitali categorizzati, anche se senza raffinatezza teorica, in occidentale vs. orientale. Altra ipotesi da considerare riguarda, invece, l'influenza della vita analogica sulla vita digitale. Si tratta di ipotesi e obiezioni che andrebbero valutate in ulteriori studi di carattere semiotico e antropologico.

<sup>2</sup> Link in nota

per manifestare empatia, si è passati all'occupare uno schermo, provando a gestire lo spazio, improvvisamente ristretto, agli occhi degli studenti, che molto spesso riconosciuti solo attraverso il nome o l'immagine del profilo. Fin qui, più che rovesciamento, sembriamo ancora nel campo dell'esplosione e della crisi. Man mano che le ore di lezione si susseguono, c'è un rovesciamento della prossemica. Prendiamo come esempio la didattica digitale in ambito universitario. Se adottiamo la rappresentazione degli spazi di Hall, modellizzata attraverso la distanza tra corpi, allora ciascuna delle persone che partecipa alla stessa lezione in streaming abita uno spazio pubblico. Ci appare essere questo spazio – l'unico possibile – a garantire l'unità di una coorte di studenti e studentesse che segue la stessa lezione.

Negli ambienti digitali creati a scopo didattico il confine tra aule virtuali è dato da una apertura e una chiusura dell'evento a cui si chiede di partecipare, mentre il corpo è localizzato in uno spazio intimo o personale condiviso con altre persone compresenti nella stessa stanza o casa. Allo stesso modo, se pensiamo alle lezioni universitarie e allo spostamento degli studenti e dei docenti da un'aula all'altra, con conseguenti interazioni tra sfere, la didattica erogata attraverso piattaforme annulla i corridoi, le soglie, le porte come zone di confine e di transito. Vengono inaugurate altre zone di transito: gli *affinity spaces* (Gee 2004): WhatsApp con le chat e gruppi di supporto, i sistemi di messaggistica via chat, le riunioni e gli eventi extracurricolari su Teams, se ci riferiamo alla piattaforma utilizzata da gran parte delle università italiane.

Le osservazioni di Jenkins sul sistema educativo sembrano quanto mai utili ma pongono un problema relativo alla prossemica rovesciata: come possono essere integrate conoscenze e *soft skills*, se viene a mancare il carattere della condivisione dello spazio fisico e delle interazioni tra menti e corpi? Una risposta possibile è nella *flipped classroom*. Quest'idea di "classe rovesciata", nata negli Stati Uniti d'America, parte dall'osservazione della realtà sociale: gli studenti che frequentano istituti di ogni ordine e grado, inclusa l'università, apprendere in un ecosistema digitale multicanale. I primi esperimenti sulla *flipped classroom*, poi consolidati, hanno riguardato la possibilità di utilizzare modi e tempi della cultura partecipativa e della *gamification* anche in aula. In questo modo si è scardinata quella gestione dello spazio che De Mauro spiega così:

In molti paesi una sacra trinità ha presieduto da secoli alla vita della scuola: 1) silente ascolto in classe della lezione dell'insegnante che tra cattedra e lavagna racconta quel che nel libro è già scritto; 2) a casa studio (del libro) ed esercizi di applicazione dello studio; 3) di nuovo in classe, interrogazioni "alla cattedra" per verificare lo studio del libro (De Mauro 2012)<sup>3</sup>

Il tempo anche nell'aula virtuale diventa il tempo dedicato non al che cosa – che è il tempo dell'assenza del docente e dei compagni di viaggio – ma al *come* e al *perché*.

Le interazioni che avvengono negli spazi personali devono essere ripensate in termini di pattern attraverso attività collaborative che istituiscono nuove relazioni e creano uno spazio condiviso allargato agli *affinity spaces*. Questa possibilità che rovescia millenni di attività didattica in presenza e nega la possibilità della trinità dello spazio, come inteso da De Mauro, richiede nuovi schemi e nuove modalità di strutturazione dei microspazi che non sono ancora acquisiti e trasmessi pienamente e tacitamente da docenti e discenti, solo per mantenere la corretta distinzione formale. È questo carattere di novità che ha confinato nell'emergenza, ma anche il carattere di novità tende a diventare abituale.

---

<sup>3</sup> Si veda: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2012/11/22/la-scuola-capovolta>.

## Bibliografia

- Burini, Silvia, 2008, «Nota introduttiva», *E/C*,  
[http://www.ec-aiss.it/includes/tng/pub/tNG\\_download4.php?KT\\_download1=1ed65261dbba57dd40c5a87408b32665](http://www.ec-aiss.it/includes/tng/pub/tNG_download4.php?KT_download1=1ed65261dbba57dd40c5a87408b32665)
- De Mauro, Tullio, 2012, «La scuola capovolta», *Internazionale*,  
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2012/11/22/la-scuola-capovolta>
- Eco, Umberto, 1968, *La struttura assente*, Milano, Bompiani.
- Floridi, Luciano, 2014, *The fourth revolution. How the infosphere is reshaping human reality*, Oxford, Oxford University Press.
- Gee, James P., 2004, *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, New York, Routledge.
- Hall, Edward T., 1959, *The silent language*, New York, Doubleday.
- Hall, Edward T., 1963, «A system for the notation of proxemic behavior», *American Anthropologist*, new series, vol. 65, n. 5, pp. 1003-1026.
- Hall, Edward T., 1966, *The hidden dimension*, New York, Doubleday.
- Hall, Edward T., 1968, «Silent assumptions in social communication», *Disorders of communication*, vol. 42, pp. 41-55.
- Hall, Edward T., 1989, «Deaf culture, tacit culture and ethnic relations», *Sign language studies*, n. 65, pp. 291-304.
- Hall, Edward T., 1992, «Improvisation as an acquired, multivel process», *Ethnomusicology*, vol. 36, n. 2, pp. 223-235.
- Han, Byung-Chul, 2013, *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*, Berlin, MSB Matthes & Seitz.
- Jenkins, Henry, 2006, *Convergence culture: where old and new media collide*, New York, New York University Press.
- Jenkins, Henry, 2009, *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, Cambridge MA, MIT Press.
- Lotman, Ju. M., 2008, «La caccia alle streghe. Semiotica della paura», *E/C*  
[http://www.ec-aiss.it/includes/tng/pub/tNG\\_download4.php?recordID=401&KT\\_download1=d41b553511198cad74d82fccd032e525](http://www.ec-aiss.it/includes/tng/pub/tNG_download4.php?recordID=401&KT_download1=d41b553511198cad74d82fccd032e525)
- Lotman Ju. M., 1993, *Kul'tura i vzryv*, Gnosis, Mosca, (trad. it. *La cultura e l'esplosione. Prevedibilità e imprevedibilità*, Feltrinelli, Milano 1993).
- Polanyi, Michael, 1958, *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, London, Routledge & Kegan.
- Polanyi, Michael, 1966, *The tacit dimension*, New York, Doubleday.
- Pozzato, Maria Pia, 2020, «Se lo schermo inquadra Dio. Osservazioni semiotiche sulla benedizione *Urbi et orbi* del 27 marzo 2020», in *Diario semiotico sul Coronavirus*, *E/C*  
[http://www.ec-aiss.it/includes/tng/pub/tNG\\_download4.php?KT\\_download1=8bfabb4633ff112e0c45bb7fef39f459](http://www.ec-aiss.it/includes/tng/pub/tNG_download4.php?KT_download1=8bfabb4633ff112e0c45bb7fef39f459).
- Roncaglia, Gino, 2021, *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Roma, Laterza, versione digitale.
- Sini, Carlo, 1996, *Gli abiti, le pratiche, i saperi*, Milano, Jaca Book.
- Sini, Carlo, 2006, *Il gioco del silenzio*, Milano, Mimesis.